

Hans-Werner Huneke (editor)

# DIDÁCTICA DE LA LENGUA – ORALIDAD, LITERACIDAD Y EL ESPACIO (INTER)CULTURAL

Proyecto de Cooperación entre instituciones formadoras de maestros y  
maestras en Alemania, Bolivia, Colombia, Cuba, España



Pädagogische Hochschule Freiburg

**DIDÁCTICA DE LA LENGUA – ORALIDAD,  
LITERACIDAD Y EL ESPACIO  
(INTER)CULTURAL**

**Proyecto de Cooperación entre instituciones formadoras de maestros y  
maestras en Alemania, Bolivia, Colombia, Cuba, España**

Editado por

Hans-Werner Huneke

Pädagogische Hochschule Freiburg 2013

Die vorliegende Publikation wurde im Rahmen des Projekts *Lehrerbildung in Bolivien und Kolumbien* erarbeitet. Das Projekt wurde in den Jahren 2009 – 2012 vom Deutschen Akademischen Austauschdienst im Rahmen des Programms *Fachbezogene Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern* gefördert. Weitere Informationen über das Projekt finden sich unter [www.literacidad.net](http://www.literacidad.net).

Esta publicación fue desarrollada como parte del proyecto “*Lehrerbildung in Bolivien und Kolumbien*” (*Formación Docente en Bolivia y Colombia*). Este proyecto fue auspiciado en los años 2009 – 2012, por el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), enmarcado en el Programa “*Fachbezogene Partnerschaften mit Hochschulen in Entwicklungsländern*” (*Cooperaciones especiales con universidades en países en vías de desarrollo*). Para acceder a más información sobre el proyecto puede visitar el siguiente enlace: en [www.literacidad.net](http://www.literacidad.net).

#### Abstract

Der Sammelband stellt Texte zu grundlegenden Fragen des Schriftspracherwerbs und des Anfangsunterrichts im Lesen und Schreiben zusammen, die Gegenstand der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe sind. Die Autorinnen und Autoren verbindet dabei die Überzeugung, dass der Erwerb der Schreib- und Lesefertigkeit eingebettet ist in den Zugang zur Kultur des geschriebenen Wortes und in soziale Praktiken der Schriftlichkeit.

Die Beiträge nehmen die Perspektive von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Ländern ein, kurze Kommentare zu den Beiträgen aus der Sicht anderer Länder ergänzen dies jeweils.

Este volumen recopila textos sobre cuestiones fundamentales en la adquisición de la escritura y las clases iniciales de lectura y escritura, que son temas centrales en la formación de los maestros de las escuelas primarias. A los autores los une la creencia de que la adquisición de la escritura y la competencia lectora se encuentran incrustadas en el acceso a la cultura de la palabra escrita y a las prácticas sociales de la escritura.

Estas contribuciones adoptan la perspectiva de autores de diferentes países, mientras que breves comentarios sobre los aportes desde la perspectiva de autores de otros países los complementan respectivamente.

Pädagogische Hochschule Freiburg 2013

**ISBN 978-3-00-042654-4**

## TABLA DE CONTENIDO

Prefacio.....	5
Capítulo 1. Las cartillas de primeras letras en la educación colombiana. Gloria Herrera – Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Colombia .....	7
Capítulo 2. Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua. Rubén Darío Hurtado V y Dora Inés Chaverra F. – Universidad de Antioquia, Colombia.....	20
<i>Comentario al artículo: “Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua”. Teresa-G. Sibón Macarro. – Universidad de Cádiz.....</i>	33
Capítulo 3. La Literacidad. Hans-Werner Huneke – Universidad Pedagógica de Friburgo, Alemania.....	34
<i>Comentario al artículo: “La Literacidad”. Rubén Darío Hurtado V. – Universidad de Antioquia, Colombia .....</i>	53
Capítulo 4. Conceptualización de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha. Rubén Darío Hurtado V. y Dora Inés Chaverra F. – Universidad de Antioquia, Colombia .....	55
Capítulo 5. Modelo teórico para el análisis de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo. Vanessa Zegarra A. – Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia.....	68
<i>Comentario al artículo: “Modelo teórico para el análisis de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo”. Dora Inés Chaverra F. – Universidad de Antioquia, Colombia.....</i>	87

Capítulo 6. Interacción discursiva en el aula. Edmundo Vega – Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia.....	90
<i>Comentario al artículo: “Interacción discursiva en el aula”. Dora Inés Chaverra F. - Universidad de Antioquia, Colombia.....</i>	100
Capítulo 7. Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación preescolar y básica primaria. Rubén Darío Hurtado V. y Dora Inés Chaverra F. – Universidad de Antioquia, Colombia .....	103
<i>Comentario al artículo: “Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación preescolar y básica primaria”. José Luis Darías Concepción – Universidad Pinar del Río, Cuba.....</i>	117
Capítulo 8. La enseñanza de la lengua y su orientación en diferentes ámbitos educativos. Rubén Darío Hurtado V. y Dora Inés Chaverra F. – Universidad de Antioquia, Colombia.....	120
Capítulo 9. Investigación en el aula: Mito y realidad, posibilidad o imposibilidad. Diana María Serna H. – I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Colombia .....	136
Capítulo 10. Diversidad socio-cultural y didáctica de la segunda lengua. Gaby Bilbao La Vieja y Mario Quintanilla – Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia.....	150
<i>Comentario al artículo: “Diversidad socio-cultural y didáctica de la segunda lengua”. Teresa-G. Sibón Macarro. – Universidad de Cádiz.....</i>	163
Capitulo 11. El multilingüismo y su didáctica en clases de lengua materna. Katja Schnitzer – Universidad Pedagógica FHNW, Suiza.....	165

<i>Comentario al artículo: “El multilingüismo y su didáctica en clases de lengua materna”. Luisa Fernanda Echeverría King. - Universidad del Atlántico, Colombia.....</i>	193
Capítulo 12. Los modelos pedagógicos y metodológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de escolaridad en Colombia. Gloria Elena Herrera Casilimas – I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Colombia .....	195
Capítulo 13. FASCOM: Una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura en la educación básica. José Luis Darías – Universidad Pinar del Río, Cuba.....	211
<i>Comentario al artículo: “FASCOM: Una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura en la educación básica”. Ruben Darío Hurtado V. – Universidad de Antioquia, Colombia.....</i>	223
Capítulo 14. De la Lengua de Signos a la Literacidad. Teresa-G. Sibón Macarro. – Universidad de Cádiz, España .....	226
<i>Comentario al artículo: “De la Lengua de Signos a la Literacidad”. Gloria Elena Herrera Casilimas. – I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Colombia.....</i>	240
Capítulo 15. La influencia de la comprensión plena de los conceptos en la formación de la personalidad. José Manuel Rojas Rodrigo – Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia .....	242
Capítulo 16. Pequeña guía práctica: materiales y ayudas para la práctica docente. Diana María Serna H. – I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana, Colombia.....	253

## **PREFACIO**

Incentivar y apoyar a cada niño para que encuentre *su* propio acceso a la cultura escrita y al código escrito, eso es una de las tareas clave de la escuela básica primaria en cualquier país. En consecuencia es un elemento significativo en la formación inicial docente. Este libro propone algunos textos y materiales para la formación de futuros maestros y maestras. Es resultado de un proyecto internacional facilitado por el Servicio Alemán de Intercambio Académico en los años 2009 – 2012. El cual responde a dos ideas principales:

### **Perspectiva intercultural**

Los lectores y escritores competentes dominamos los procesos de lectura y escritura muchas veces de forma automatizada. Están amalgamados con nuestras rutinas diarias, determinados por la cultura cotidiana en que vivimos. Así nos puede ser difícil entender cómo se presenta el panorama de la cultura escrita a los novicios, a los niños que, competentes en un mundo comunicativo de la oralidad, buscan sus caminos para el mundo de la literacidad. Una perspectiva intercultural permite al futuro maestro (y a su formador) adoptar aquella distancia del observador que es precondition de análisis y de entendimiento de los procesos de aprendizaje. Eso incluye los problemas de enseñanza de la lectura y la escritura. Por ese motivo la red que trabajó y continúa trabajando en este proyecto es internacional. Consiste en Instituciones formadores de maestros y maestras en Colombia (I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en Medellín), en Bolivia (Universidad Salesiana de Bolivia en La Paz) y en Alemania (Pädagogische Hochschule Freiburg). Durante los cuatro años de trabajo, a esta red “A B C” (Alemania, Bolivia, Colombia) se le sumaron otra C (Cuba – Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael M. de Mendive” en Pinar del Río) y E (España – Universidad de Cádiz). Autores y autoras de estas seis instituciones contribuyeron para este libro y hacer posible un cambio de perspectivas. El texto, además, contempla comentarios a los artículos, por parte de autores de otros países.

## **Aprendizaje activo**

Sabemos de la investigación sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura que se trata de un aprendizaje activo: los niños elaboran las experiencias que tienen desde sus encuentros con el lenguaje escrito y, así, construyen de forma activa sus saberes y capacidades relacionados a la lectoescritura. Los autores y las autoras que contribuyeron con este libro están convencidos que ese principio de aprendizaje también aplica a la formación de los futuros docentes: también ellos aprenden de una forma constructiva y activa. Por eso este libro es solamente un componente entre varios productos del proyecto A B C C – E. Otros componentes son módulos de estudio que permiten un trabajo activo y orientado por el método de los proyectos y la implementación de Centros de Escritura en las instituciones cooperantes.

Quien propone un proyecto sabe que debe reflexionar sobre su sostenibilidad. También en este proyecto se realizó este ejercicio. Los resultados del proyecto son sostenibles si en algo son útiles para la formación docente. Los lectores lo decidirán.

Mayo de 2013

Gaby Bilbao La Vieja (La Paz)

Dora Inés Chaverra F. (Medellín)

José Luis Darías Concepción (Pinar del Río)

Gloria Elena Herrera Casilimas (Copacabana)

Hans-Werner Huneke (Freiburg)

Rubén Darío Hurtado Vergara (Medellín)

José Manuel Rojas Rodrigo (La Paz)

Teresa G. Sibón Macarro (Cádiz)

Sor Sara Sierra Jaramillo (Copacabana)



## CAPÍTULO 1

### Las cartillas de primeras letras en la educación colombiana

Gloria Elena Herrera Casilimas

Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia

Los textos escolares se han constituido en parte fundamental de la cultura educativa colombiana, hasta el punto de que por casi un siglo el ingreso a la escuela fue sinónimo de tener una cartilla de primeras letras. Cada una de ellas está unida a los recuerdos infantiles de varias generaciones, y muchos docentes las consideran aún imprescindibles para el aprendizaje. Pese a su importancia en el campo educativo, son escasos los análisis referidos a las concepciones que ellas encierran con relación a la lectura, la escritura, la lengua y los procesos de aprendizaje que desarrolla el niño en su adquisición.

En oposición a la idea común de considerar que los textos de iniciación a la lectura y la escritura han estado dirigidos a la infancia, es importante considerar que desde el origen de la escuela pública en Colombia (finales del siglo XVIII), hasta principios del siglo XX, los textos estaban destinados sólo a los maestros. Por esta razón se conocían con el nombre de *manuales*, y cumplían la función de ser garantes del saber y de la homogeneidad de los procedimientos de la enseñanza (Zuluaga, 1979: 76-90).

Para finales del siglo XIX, la aplicación de las ideas pestalozzianas a la enseñanza de la lectura y la escritura cambió la relación con los textos, diferenciando el manual del maestro de las cartillas para los niños. Por una parte, el texto para los estudiantes constituyó un cambio no sólo con relación a la lectura, sino también frente a los textos al alcance de la población, en ese momento la cartilla llega a ser parte fundamental de la relación del niño y la sociedad con los procesos de lectura y escritura, en la medida en que se convierte en el primer referente impreso, después de la Biblia y los textos religiosos, que posibilita la relación con el conocimiento y la literatura de la gran mayoría de las familias de la época (Cardoso, 2001).

El texto impreso se constituyó en uno de los elementos básicos que marcaría la modernidad en el sistema educativo colombiano. Como instrumento pedagógico, recibió nombres diferentes a

lo largo de la historia educativa del país, varios de ellos hoy en desuso: catón, citolegia, manual, silabario, cartilla y libro de lectura, siendo los dos últimos los más usados en la actualidad. Con relación a la diferencia de estos términos, se encuentra que los libros de lectura o manuales se utilizaron en los últimos grados de la educación elemental para la enseñanza de “la lectura de corrido”. Por su parte, *citolegia* hacía alusión inicialmente a cuadros que utilizaba el maestro con listas de palabras que se empleaban para el aprendizaje de la lectura, luego pasó a definir los libros en los cuales la base central la constituían los cuadros, ya fuera para la enseñanza de la lectura, ya para la ortografía<sup>1</sup>. Por varias décadas se les denominó *silabarios* a los primeros textos para la enseñanza de la lectura, pues en ellos la enseñanza se centraba en las sílabas.

El término *catón* proviene de un texto para la enseñanza de la lectura basada en frases, el cual debía seguir al aprendizaje de palabras por medio de la unión de sílabas (Cardoso, 2001: 133). Al parecer su nombre se dio por un proceso de generalización lingüística a partir de un texto de gran divulgación en la Colonia para la educación elemental que, como era costumbre en la época, usaba textos religiosos para la enseñanza de la lectura: “Catón cristiano y catecismo de la doctrina cristiana dedicado al glorioso San Luis Casiano obispo, maestro de la niñez. Para uso de las escuelas”. Según Leticia Bernal Villegas (2008: 298), “es el libro escolar más antiguo y de mayor difusión en Europa occidental y en los países sudamericanos, hasta el punto de llamar ‘catón’ a todo libro que se utilizaba para la enseñanza de la lectura”. Según esta editora, este libro se publicó por primera vez en castellano en 1494 en España.

Tomás Carrasquilla (1858-1940) hace referencia a varios de estos términos en su obra *Dimitas Arias*, donde muestra interesantes escenas de la escuela de la segunda mitad del siglo XIX: “Entre pizarra y catón, entre papel y citolegia se fueron endilgando aquellos cursos, y hoy deletreo, mañana junto sílabas; ora palotes, ya signos, día llegó en que Dimas era hombre de escribir” (2008: 261). Otro de los aspectos para tener en cuenta en relación con los textos escolares es que, en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX, estos eran una especie de enciclopedias, donde además de la parte dirigida a la lectura eran indispensables el resumen del catecismo de Astete, fábulas y otros textos religiosos y morales. Después de la segunda década del siglo XX, van a ser más frecuentes las lecturas variadas, entre ellas las que tratan rudimentos de tipo científico como los planetas, las plantas, el cuerpo humano, etc.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo el texto elaborado por Joaquín Mosquera (1830), *Citolegia*. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para uso de las escuelas primarias.

A continuación se describen las cartillas más importantes en la historia escolar colombiana, haciendo énfasis en aquellas que han tenido mayor permanencia en el tiempo, con el fin de evidenciar las conceptualizaciones que encierran en torno a la lectura y la escritura, principalmente.

### **La cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir**

Entre los textos aceptados y promovidos en la enseñanza elemental figura con especial posición la *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir* de César Baquero (1888), a la cual se le dio amplio reconocimiento oficial hasta la segunda década del siglo XX, aunque, como lo plantea Cardozo, “su vigencia sobrepasó el medio siglo, pues se conoce una edición fechada en 1940” Este tipo de textos representaba de manera fiel el modelo de enseñanza de la lectura basado en el proceso que va de las letras a las sílabas, luego a las palabras para llegar a las frases.

Esta cartilla tenía una estructura específica que se repetía para cada letra del abecedario: la letra resaltada, un grabado de un objeto cuyo nombre iniciaba con la letra objeto de estudio, la palabra que nombraba el objeto, una serie de vocablos donde aparecía la letra y una frase dividida en sílabas que combinaba varias palabras en las cuales sobresalía la consonante correspondiente. Muchas de estas frases, por el cuidado excesivo de usar la letra en cuestión, llegaban incluso al sinsentido, por ejemplo, en la página de la letra j aparece la siguiente frase:” mi ti-o a la co-ja di-jo: no se lle-ve la te-ji-ta, ni la ca-ja de la mo-mia” (César Baquero, 1888: 35, citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 327).

### **Cartilla Charry**

En las primeras décadas del siglo XX, con el ingreso de las ciencias experimentales, se plantea el debate sobre el método de enseñanza de la lectura. Esta polémica pedagógica se centró en la oposición entre el método del deletreo, el método fónico o de “sonideo” y el método silábico o silabeo. Frente a este dilema entre globalidad o fraccionamiento, entre palabras y frases o sílabas y sonidos surgió en 1917 la cartilla de Justo Charry (colombiano), conocida como “la cartilla Charry”, como un texto que posibilitaba superar las limitaciones de los métodos denominados “tradicionales”, y que se llegaría a convertir, como bien lo plantean

Obregón, Saldarriaga y Ospina (1997: 330), “en otro emblema de la nacionalidad” por su profusa y extensa vigencia en la educación del país. Este texto escolar puso en práctica el método denominado “de palabras normales”, y se constituiría en modelo para las cartillas de enseñanza de la lectura hasta nuestros días (gráfico 1).

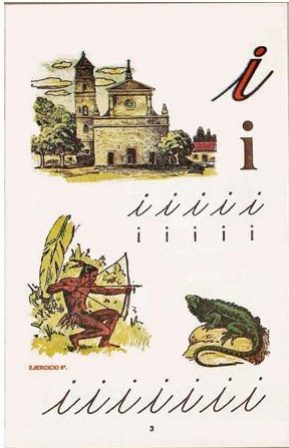


Gráfico 1. Cartilla Charry. (Fuente: Blog El Testaferro – Mauricio Cruz)

La cartilla Charry utiliza el sistema de palabras normales para la presentación de las letras, llamado de esta manera porque intenta hacer de las palabras comunes la base del conocimiento. Toma como punto de partida las vocales y a continuación presenta cada una de las consonantes acompañadas de una palabra y su representación gráfica, destacando con colores llamativos la letra objeto de aprendizaje. Luego se representa la combinación de la letra con cada una de las vocales y posteriormente palabras en las que se usa la letra objeto de estudio, resaltando con color la letra en cuestión. Finalmente se presentan otras palabras de uso común donde la consonante se encuentre en posición intermedia de palabra. Este procedimiento se realiza combinando la pronunciación de las palabras con su escritura. Los procesos de lectura y escritura están determinados por la complejidad de las sílabas que componen las palabras, hasta llegar a la estructura silábica CCVCC<sup>2</sup> (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 328).

---

<sup>2</sup>Donde, C: consonante; V: vocal.

## La Alegría de leer

La segunda década del siglo XX se caracterizaría por la emergencia de las ideas provenientes de la pedagogía activa o Escuela Nueva, especialmente el concepto de globalidad del aprendizaje infantil, los centros de interés y el método ideovisual para la enseñanza de la lectura y la escritura. La cartilla Alegría de leer, elaborada por el colombiano Juan Evangelista Quintana con la colaboración de su esposa Susana, apareció a finales del año 1930 y por muchas décadas se constituiría en el texto que marcaría los aprendizajes de la lectura y la escritura en el país y en muchos países latinoamericanos. Consta de cuatro tomos, orientados cada uno para los primeros grados de la enseñanza básica.

En el primer libro, dirigido a la enseñanza de los rudimentos de la lectura y la escritura, su autor afirma basarse en un método ecléctico que retoma lo mejor de los métodos anteriores, las teorías activas y en especial el método ideovisual de Decroly. Con excepción de las primeras páginas que inician con la enseñanza de las vocales por su naturaleza acústica, el texto se estructura a partir de frases y palabras comunes al mundo infantil hasta llegar a la descomposición en sílabas y letras, donde la letra objeto de estudio es la guía (gráfico 2).

El autor retoma de Decroly varios aspectos: la crítica a los procedimientos que fragmentan las unidades lingüísticas en sonidos y sílabas, la función global del aprendizaje del niño, los centros de interés, la relación entre lectura y escritura y la lectura como acto de significación. En especial, el proceso que parte de la frase a la palabra y de éste a un proceso de análisis y descomposición en sílabas y letras: al respecto Quintana, (1938: 7) plantea: “El método seguido por nosotros aplica los principios del ideo-visual, que como expresa el doctor Decroly, *parte de la idea interesante y viva expresada por la palabra y la frase, para llegar en el momento deseado, por el análisis, a la sílaba y a la letra; y finalmente por la síntesis a la reconstrucción de nuevas palabras.* (Cursivas en el original).

Quintana, realiza a su vez una crítica al método ideovisual en la medida en que no gradúa las dificultades ni el aprendizaje, por lo que se hace dispendioso y difícil de aplicar en el aula. Para superar esta limitación la cartilla emplea palabras denominadas generadoras, en las que las consonantes nuevas se presentan en palabras cuyas grafías conocidas dan paso a los elementos nuevos:

Del conocimiento de las vocales pasamos directamente a las *palabras generadoras*, elegidas de tal forma que introducen un elemento nuevo: la letra consonante; este elemento no será inicial para que, principiando la palabra con elementos conocidos, pueda el niño deducir por sí mismo el elemento nuevo ya que de cuatro letras tres le son conocidas y la última sílaba de la palabra precedente sirve de principio a la nueva generadora: ala, lana, nabo, bota, tapa, pava, vaca, casa. (Quintana, 1938: 6)

La cartilla *Alegría de leer* es un texto que, si bien su contenido está dirigido a los niños, presenta doce páginas iniciales, una final y tres intermedias en las que se da instrucción al maestro sobre su uso y fundamentación. Asimismo, al interior del texto, por medio de anotaciones a pie de página va guiando al maestro en elementos relacionados con la enseñanza de la escritura y la lectura.



Gráfico 2. *Alegría de leer. Libro primero (1938).*

En relación con la escritura, el texto presenta primero la letra imprenta y luego la escritura cursiva con el método Palmer, el cual se había convertido en modelo de perfección en la cultura educativa desde finales del siglo XIX. El centro de interés es la dirección de las líneas, la espacialidad y la elegancia; a la vez se recomienda al maestro hacer claras las instrucciones sobre las técnicas de coger el lápiz, la posición del cuaderno y la postura del cuerpo. La cartilla se constituye en el canon de la escritura del maestro, y su transcripción en el tablero, en el modelo del niño; de esta manera la forma especial de la adquisición de la escritura es la copia en el cuaderno de las palabras y frases de la cartilla:

Procúrese que los alumnos se ejerciten frecuentemente en la escritura por medio de la copia de las palabras y frases, a medida que las vayan conociendo. Para este ejercicio el maestro copiará en el tablero y los niños copiarán palabra por palabra, porque si se les deja copiar del libro, como tienen la propensión a escribir de memoria, se acostumbrarían a *copiar sin mirar* y difícilmente llegarían a adquirir una perfecta ortografía (Quintana, 1938: 9-10. Cursivas en el original).

El texto *Alegría de leer* marcó una etapa de la enseñanza de la lectura y la escritura en el país, logró ser el centro de la vida escolar por más de cuatro décadas, lo que la convierte en el libro más vendido en la historia editorial de la nación, después de *Cien años de Soledad* (Melo, 1999: 2). A ocho años de haber sido publicada por primera vez, en 1938, ya tenía a su haber catorce ediciones, de 15.000 ejemplares aproximadamente. Además de la novedad pedagógica que planteaba el texto, su contenido cobró relevancia en cuanto logró visibilizar los fines políticos atribuidos a la escuela y en especial a la lectura y la escritura (Melo, 1999: 3).

Sin embargo, la cartilla *Alegría de leer* dejó ver también las limitaciones de las formas de apropiación de los saberes experimentales y de la pedagogía activa. Si bien son importantes los avances en relación con los métodos anteriores (silabeo, deletreo y el de palabras normales) al introducir unidades mayores a la palabra, al limitar las frases a los elementos conocidos y al sonido objeto de estudio, construye frases infantilizadas, carentes de sentido real y sometidas a un proceso de aliteración repetitivo (Olano une la lona, elena no une lino ni lana, la luna en la nube, etc.). Las frases que se presentan en cada página no tienen relación entre sí, lo cual hace confuso y falso su sentido, por estar desprovistas de las necesidades comunicativas reales y carecer de elementos contextuales que definan los propósitos enunciativos. Por otra parte, se fundamenta en una concepción de aprendizaje que no logra romper con la tradición mecanicista de la copia y la repetición como forma de enseñanza y de aprendizaje, y una acción mental que no supera los marcos de la percepción y la asociación.

### **La cartilla Coquito**

En 1955 el profesor Everardo Zapata publicó la cartilla *Coquito* en Perú, que llegaría a ser en Colombia uno de los textos insignes de la enseñanza de la lectura por casi tres décadas. Este texto sigue una estructura más llamativa por los dibujos, los colores y la organización

espacial del diseño. Inicia con un dibujo acompañado por el sustantivo correspondiente que contiene el sonido objeto de aprendizaje, por ejemplo: *niña*. Luego enseña cuatro columnas de vocablos con el sonido en cuestión en posición inicial o intermedia de palabra, antecediendo a cada columna el dibujo del primer término. En la página del frente se muestran tres palabras con la misma estructura de las columnas y con su respectiva representación gráfica. Luego se presentan tres frases, sin conexión semántica, donde de manera reiterada aparece la grafía estudiada; luego, en otro apartado, aparece un dibujo con un mini diálogo con palabras que contienen la grafía estudiada: —Dime, tía: ¿Tu bebé se baña? —Sí, mi niña, lo baño cada día. En la línea final de la primera página se encuentran las sílabas en letra imprenta y en la segunda página en letra cursiva (gráfico 3). Cuando termina la serie de consonantes en posición inicial de sílaba, en lugar de diálogos se incluyen pequeños textos de rondas, trabalenguas o poesías. La cartilla finaliza con varias lecturas infantiles.



Gráfico 3. Cartilla de lectura Coquito (Fuente: Zapata S. Everardo (1993). Cartilla de lectura Coquito. Bogotá).

La cartilla gradúa el orden de aparición de las consonantes teniendo en cuenta no incluir palabras que contengan sonidos o grafías no estudiadas. La estructura que plantea es: palabra, sílabas (letra imprenta), frase, diálogo, sílabas (letra cursiva). La estructura silábica se construye en un orden que gradúa los contenidos: sílaba abierta, sílaba cerrada, sílaba de agrupación consonántica. Es decir, es un proceso de lectura que se fundamenta en el significante, desde el punto de vista de su imagen acústica.



Este texto ha sido reeditado en los últimos años y ampliado con siete páginas nuevas, las cuales traen tres cuentos infantiles en secuencia de imágenes y cuatro ejercicios en los que el niño debe relacionar la imagen con la palabra o la frase o completar la frase con una palabra. Las demás partes de la cartilla conservan el formato tradicional. Estos pequeños cambios intentan adecuarla a las nuevas orientaciones de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de procesos de pensamiento (Coquito, 1995)<sup>3</sup>.

### **La cartilla Nacho, libro inicial de lectura**

En el año 1972 apareció en el mercado colombiano el libro de iniciación a la lectura que con fuerza habría de incidir en la enseñanza de la lectura y la escritura hasta nuestros días: Nacho, libro inicial de lectura. Este texto pertenece a las publicaciones escolares de la editorial Susaeta, que ha realizado ediciones especiales para varios países latinoamericanos, de las cuales al parecer la primera fue el Nacho dominicano. Su éxito editorial le atribuye más de 30 millones de unidades vendidas en Latinoamérica. Su permanencia en la escuela colombiana, a pesar de los cambios conceptuales en la lectura y la escritura, lo indica la presencia de este texto en instituciones educativas, y el hecho de que todavía en el 2007 se realizó en el país una nueva edición de la cartilla.

La estructura formal y el contenido del texto son supremamente más simples que los textos analizados más arriba: Charry, Alegría de leer y Coquito. Su estructura sigue la misma orientación de las anteriores en cuanto al criterio de gradualidad de la aparición de las consonantes, según su familiaridad y nivel de uso en la lengua. Las consonantes aparecen en la primera página sólo en posición inicial de sílaba, en la segunda parte en posición final de sílaba, y por último en agrupaciones consonánticas (gráfico 4).

La presentación de cada consonante sigue la misma estructura: palabra principal, sílabas, luego palabras, después frases. La consonante es presentada primero en una palabra (normal) acompañada de su dibujo, luego en sílabas CV; después, en la página derecha, aparecen algunos dibujos y frases aisladas en las que se repite la consonante objeto de aprendizaje, y al final, en un recuadro, una pequeña lectura de una o dos frases. El significado de las frases es muy poco significativo (mi papá me mima, mi oso se asoma, etc.). En la segunda parte las oraciones son más numerosas, y al final trae algunas lecturas

---

<sup>3</sup>En el presente año se encuentra entre los textos escolares de dotación a las escuelas públicas de algunos municipios.

infantiles. Utiliza color en las letras y los dibujos, los cuales son abundantes en su diseño. Cada consonante está acompañada de un ejercicio de escritura que consiste en resaltar la frase modelo en letra *script*.

El proceso que propone el texto, en lugar de avanzar, retrocede frente a las anteriores cartillas utilizadas en la educación. En el contenido, el significado de sus frases no representa mayor interés para el mundo de los niños. En su estructura, vuelve a la sílaba como centro y punto de partida del aprendizaje de la lectura y convierte la escritura en un proceso mecánico de repetición del modelo. En este enfoque se acentúa la concepción que hace de la percepción visual y auditiva el centro del aprendizaje, encaminada a desarrollar la escritura y la lectura por medio de la asociación mecánica entre grafía y escritura. La cartilla está fundada en un concepto de significación limitadamente referencial.



Gráfico 4. Nacho. Libro inicial de lectura (1974).

### Con cartilla, sin cartilla...

En la actualidad, pese a las fuertes críticas que se hacen desde las concepciones contemporáneas de la lengua, el aprendizaje, la lectura y la escritura, es común encontrar el uso de las cartillas para la enseñanza en los primeros grados de escolaridad, principalmente los textos “Nacho. Libro inicial de lectura”, y la nueva edición de “Coquito”. Sin embargo, las nuevas concepciones en torno al lenguaje, la lectura, la escritura y el aprendizaje han posibilitado a los especialistas, las instituciones formadoras de maestros, al ICFES y al Ministerio de Educación Nacional fundamentar nuevas propuestas en torno a la enseñanza de

la lectoescritura, en las que la unidad de referencia es el texto en sus diversos formatos y tipologías, desde sus diferentes usos cotidianos y sociales. Estas propuestas, en coherencia con los aportes de las teorías de la psicogénesis del código escrito, propuesto por Emilia Ferreiro (1979) y su equipo de trabajo, establecen una crítica al uso de las cartillas tradicionales.

En este nuevo marco de referencia, las editoriales luchan por no ser desplazadas, y promueven textos que de alguna manera se acerquen a las nuevas concepciones expresadas en la nueva Ley General de educación (Ley 115 de 1994) y en los Lineamientos curriculares expedidos en 1998. Estos textos incluyen actividades dirigidas al desarrollo de las competencias comunicativas básicas (interpretativa, argumentativa y propositiva) y a las denominadas competencias ciudadanas. Sin embargo, en este tipo de publicaciones el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura sigue respondiendo a las prácticas orientadas desde las letras y sus características acústicas, y a un proceso de aprendizaje fundado principalmente en la recepción visual y auditiva (gráfico 5).



Gráfico 5. Metáfora castellano y literatura 1 inicial (2007).

## Conclusión

Las cartillas dirigidas al aprendizaje de la lectura y la escritura son elementos importantes en la historia de la educación en Colombia. En ellas se expresan las contradicciones y emergencias de las diferentes concepciones sobre la lectura, la escritura, la lengua y el

aprendizaje. Un proceso que no ha sido lineal, pues los cambios no siempre han significado avances, y aunque los métodos de fraccionamiento muchas veces parecen desaparecer, logran, en ocasiones, mimetizarse y aparecer con fuerza vestidos de nuevos ropajes. Estos textos muestran la lucha entre fraccionamiento y globalidad, entre representación de grafías y procesos de pensamiento y comunicación; en ellos han primado el fraccionamiento de la lengua, la acción pasiva y mecánica de los aprendices y la descontextualización de los enunciados.

### Referencias bibliográficas

- Aponte Báez, Myriam (2007). *Metáfora castellano y literatura 1 inicial*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Bernal Villegas, Leticia (2008). *Notas a Dimitas Arias*. En: Carrasquilla, Tomás. *Obras escogidas*. Medellín: Ministerio de Cultura, Gobernación de Antioquia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Cardoso Erlam, Néstor (2001, enero-septiembre). "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917". *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 131-142. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Carrasquilla, Tomás (2008). *Obras escogidas*. Medellín: Ministerio de Cultura, Gobernación de Antioquia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1995). Ley 115 de 1994. Serie Normas. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Lengua castellana, lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá. Coquito. Libro de lectoescritura (1995). Santafé de Bogotá: Limusa.
- Cruz Arango Mauricio. Blog El testafarro.  
[http://www.google.com.co/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/\\_p3GfNK-](http://www.google.com.co/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/_p3GfNK-)  
[Consultado septiembre 20 de 2011]
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.
- Martínez Boom, Alberto (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de investigaciones.
- Nacho. Libro Inicial de lectura (1974). Medellín: Susaeta Ediciones.

Quintana R., Evangelista (1938). *Alegría de leer, libro primero*. 46 edición. Bogotá: Asociación Nacional de Profesores.

Sáenz, Javier; Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 Vols. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga de Echeverri, Olga Lucía (1979). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XX*. Universidad de Antioquia. Documento sin publicar.

## CAPÍTULO 2

### Modelos y enfoques de la didáctica de la lengua

Rubén Darío Hurtado V<sup>4</sup>.

Dora Inés Chaverra F.<sup>5</sup>

Universidad de Antioquia, Colombia

#### Introducción

En las últimas décadas, en América Latina, se han consolidado y depurado diversas propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua en la educación preescolar, básica, media y superior, derivadas de modelos y enfoques teóricos que han tomado los desarrollos conceptuales y metodológicos de ciencias y disciplinas diversas como la cognición, las ciencias del lenguaje, la sociología y los estudios socioculturales, entre otras. Desde cada una de ellas se valora y reconfigura el papel del maestro, los estudiantes, los propósitos, los materiales didácticos, la enseñanza y el aprendizaje, otorgándoles un lugar que en el mediano y largo plazo influye en la formación de lectores y escritores.

De la diversidad de enfoques existentes se presentarán tres: a) gramatical-estructuralista, b) semántico-comunicativo-discursivo, y c) sociocultural, en cuyos planteamientos teóricos confluyen diversas variaciones y matices, cuyas divergencias y convergencias, han influenciado las propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua en los diferentes niveles escolares, análisis que se referirá específicamente, para los propósitos de este capítulo, a la influencia que han tenido en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria.

#### 1. Enfoque gramatical-estructuralista.

La enseñanza de la lengua en la educación básica y media en América Latina hasta la década de los años setenta, estuvo centrada en un enfoque gramatical y estructuralista, donde la

---

<sup>4</sup> Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

<sup>5</sup> Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

segmentación de la lengua en sus componentes más ínfimos se consideraba como elemento central en la enseñanza, bajo el supuesto de que dividir el todo en partes facilitaba la comprensión de los objetos de conocimiento, despojando de esta forma a la lengua de su poder de significación y por tanto de comunicación. Desde este enfoque la unidad máxima de análisis era la oración, a la cual se le adjudicaba autonomía sintáctica, es decir, significa por sí misma, donde no se le prestaba ninguna importancia a los contextos, lo importante aquí consistía en el análisis de la oración y sus componentes. En este enfoque el énfasis se colocó en lo normativo e instrumental, la lengua que se enseñaba era una lengua de tablero, una lengua homogénea generada, como lo planteaba Chomsky, por un hablante–oyente ideal, donde se desconocía el poder de los contextos socioculturales y la singularidad de los sujetos, es decir la lengua y sus usuarios en contextos reales de comunicación. Como lo plantea Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2006:22):

En muchos casos, el análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela que, como ya hemos repetido en varias ocasiones, debiera ser el proporcionar al estudiante instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el habla de ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el uso.

De lo que se trataba era de formar a los estudiantes en el conocimiento formal de la lengua, pero no tanto en el uso de la misma, de ahí el énfasis en el componente gramatical, al margen de los procesos de comprensión y producción textual, perspectiva que tuvo como consecuencia la formación de una generación de jóvenes y adultos con una gran capacidad para reconocer las categorías gramaticales de la lengua, así como de diseccionar las oraciones de laboratorio en sus diferentes componentes, pero con serias limitaciones para comprender y producir textos.

Como corolario de este enfoque gramatical y estructuralista, la enseñanza de la lectura y la escritura desde el preescolar y la básica primaria se fragmentó de tal forma que la despojaron de su significación, pues en vez de centrar su enseñanza en unidades de sentido como lo es el texto, se focalizó en sonidos aislados, o en el mejor de los casos en sílabas, las cuales en forma aislada no dicen ni comunican nada. El modelo perceptivo-motriz, derivado de este

enfoque, orientó la enseñanza de la lectura como una simple labor de sonorización de lo escrito, una muestra de ello es el papel asignado a la comprensión, la cual, en la educación primaria fue relegada a un segundo plano, con el argumento de que sólo se podía desarrollar en los últimos grados de la primaria (3º, 4º y 5º), ya que se consideraba que en los grados primero y segundo, la enseñanza de la lectura y la escritura debía estar orientada esencialmente a la mecanización y simple asociación de fonemas y grafemas.

La escritura, por su parte, se asimilaba a la copia y el dibujo de grafemas, como si lo importante fuera lo estético y no el acto constructivo y comunicativo, presente en la construcción de un texto, al respecto Emilia Ferreiro (1989:3) considera que:

El énfasis prácticamente exclusivo en la copia, en las etapas iniciales del aprendizaje, en desmedro de todo intento por crear una representación para una serie de unidades lingüísticas similares (listas) o para un mensaje sintácticamente elaborado (textos) lleva a que la escritura se presente como un objeto ajeno a la propia capacidad de comprensión. Está allí para ser copiado, reproducido, pero no comprendido, recreado.

Esta concepción perceptivo-motriz de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se convirtió en el terreno fértil para el diseño de manuales y cartillas, los cuales les resolvían a los maestros las tareas de pensar y crear las diversas estrategias para la enseñanza de estas habilidades comunicativas. Así, su labor se reducía a la de un simple administrador de paquetes de actividades, los cuales carecen, al menos en el caso de la lectura y la escritura, de una concepción teórica sólida sobre el aprendizaje y la disciplina que se desea enseñar, en este caso la lengua. Al aceptar este modelo, el maestro entregaba su autonomía y razón de ser como intelectual y trabajador de la cultura.

Los materiales de lectura, muy especialmente las cartillas y los manuales para el preescolar y primer grado centrados en el modelo perceptivo-motriz, en vez de permitir y hacer más dinámico el aprendizaje, lo dificultan y empobrecen, en la medida que presentan la lengua de una manera artificial y fragmentaria, la jerarquizan para la enseñanza en una serie de secuencias rígidas que, supuestamente, facilitan el aprendizaje, al respecto comenta Ferreiro (1989:5):



Lo más importante es la decisión acerca del orden de presentación de las unidades elegidas (sean éstas las letras confundidas muy a menudo con los fonemas, las sílabas, las palabras y las oraciones). Ese orden de presentación está sustentado en una concepción subyacente acerca del proceso de aprendizaje, que es visto fundamentalmente como un proceso acumulativo de informaciones. Si el punto de partida son las letras, hay una secuencia predeterminada para presentarlas (iniciando generalmente con las vocales; si el punto de partida son las sílabas, también hay una secuencia predeterminada, iniciando con las sílabas directas, y generando las famosas secuencias de “Ma-me-mi-mo-mu”, “pa-pe-pi-po-pu”, etc.) y lo mismo vale para las palabras en el método de la palabra generadora o para las oraciones donde el inicio frecuentemente lo constituyen las oraciones declarativas breves.

Aún hoy, en muchas instituciones educativas de América Latina se continúa enseñando la lectura y la escritura desde una perspectiva perceptivo-motriz. Esto se observa, por ejemplo, en el mal llamado aprestamiento para la lectura, donde a partir de un cúmulo de actividades orientadas a desarrollar la discriminación visual y auditiva, y la memoria visual y auditiva; se pretende iniciar a los niños en la lectura, pero con el agravante de que es poco o casi nada lo que se les lee. En este modelo, el lenguaje y el pensamiento se trabajan de manera ambigua y tangencial y no como elementos determinantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, que son procesos esencialmente lingüísticos y cognitivos.

También la escritura desde esta perspectiva perceptivo-motriz, se orienta por secuencias encaminadas a desarrollar la motricidad fina, el espacio y el tiempo, desde el supuesto de que el acto de escribir se explica, en lo fundamental, por este tipo de variables, con lo cual esta habilidad comunicativa se reduce a una acción esencialmente motriz. Realizar un buen aprestamiento para la lectura y la escritura, desde esta perspectiva, consiste en trabajar de manera sistemática cada una de las secuencias mencionadas; no hacerlo, conduciría a producir en los niños futuras dificultades con esos saberes. Ello, independiente de sí el método elegido para orientar la enseñanza de estas habilidades comunicativas es analítico o sintético.

Tanto los métodos analíticos –que enfatizan en el “todo” para descomponerlo en las partes de la oración–, como los métodos sintéticos que trabajaban con el procedimiento inverso, ir de la parte al “todo” –es decir de los nombres o sonidos de las letras hasta las palabras–; presentan

una lengua descontextualizada, sin funcionalidad social y comunicativa. El énfasis está en las destrezas perceptuales y no en la comunicación, la enseñanza se torna tan secuencial, que la lengua como un “todo” no aparece.

En la década de los años ochenta, con la influencia de las investigadoras Argentinas Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1979), y los norteamericanos Frank Smith (1983), y Kenneth Goodman (1982), se comienza a comprender que las actividades utilizadas para el aprestamiento de la lectura y la escritura poco tenían que ver con su función y valor social y, en consecuencia, se comienza a repensar la didáctica de la lengua desde un enfoque que privilegiara más la comprensión que la mecanización. Los aportes de este grupo de investigadores permitieron comprender que las secuencias y actividades diseñadas para leer y escribir habían sido construidas al margen no sólo del objeto a construir, es decir la lengua escrita, sino también del sujeto que construía.

Como es lógico, el aprestamiento para la lectura y la escritura que preparaba desde el desconocimiento de estas habilidades comunicativas, condujo al desafecto de muchos niños Latinoamericanos por el aprendizaje de estas habilidades. Desde el momento en que se conocen los resultados de estas investigaciones constructivistas y psicolingüísticas, se comienzan a realizar en Colombia y gran parte de América Latina propuestas de enseñanza, orientadas desde nuevas perspectivas.

## **2. Enfoque semántico-comunicativo-discursivo**

A finales de los años setenta, en el contexto Latinoamericano y Colombiano, gracias a los aportes de la pragmática, la lingüística del texto, la semiótica, las teorías del discurso y la enunciación, la sociolingüística, la psicología cognitiva, entre otras ciencias y disciplinas, se comienza a reivindicar el papel de la significación en los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde se resalta la importancia de la enseñanza de la lengua en contextos reales de comunicación, es decir la lengua y los usuarios reales. Asimismo, la enseñanza a partir de unidades de sentido como los textos, donde se supera la noción de oración como unidad máxima de análisis y, donde el énfasis de la enseñanza debe estar en la significación, entendiendo ésta como forma de llenar de sentido la experiencia humana (Ministerio de educación Colombiano, 1998). En esta misma dirección Lomas (2006: 17), plantea:

(...) la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al estudiantado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza de la lengua, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo esta como el conjunto de procesos y conocimiento de diversos tipo- lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. La noción de competencia comunicativa trasciende así la noción chomskiana de competencia lingüística-entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüista homogénea (Chomsky, 1965) y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Desde este enfoque, se empieza a revisar la prescripción y normatividad de la lengua, propia de la perspectiva gramatical-estructuralista, tanto lo que se desprendía de la teoría gramatical Saussureana o Chomskiana, las cuales, como lo plantea Lomas (2006) no daban cuenta de los diferentes aspectos del uso de las lenguas, ni de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y la producción de un mensaje, como tampoco de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, entre otros componentes propios de los usos de la lengua. En el caso Colombiano, esta revisión quedó claramente planteada en los Lineamientos curriculares de lengua castellana y literatura, emanados por el Ministerio de Educación Nacional en 1998. Desde esa época se ha venido consolidando propuestas en el aula, de tal forma que las prácticas de enseñanza de la lengua se vayan direccionando en pro de la construcción de la significación por encima de la mecanización y automatización de la lengua.

En el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, se asumió el enfoque constructivista, el cual no sólo se alimentó de las ciencias del lenguaje sino también de la psicología, en especial los trabajos pospiagetianos liderados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como la perspectiva sociocultural de Vygotsky, Leontiev y Luria, donde se le reconoce a los niños como seres activos y con una gran capacidad para construir y reconstruir la lengua al entrar en contacto con ella, así como el poder de los intercambios de los niños en la construcción de la lengua y la importancia de que éstos estén en contacto con una lengua en uso, es decir una lengua viva, contextualizada. En esta dirección la profesora Ana Camps (2003:35), considera:

(...) el uso lingüístico como una actividad interactiva cuyos participantes están motivados por una intención. Es en el marco de esta actividad donde tiene sentido el intercambio lingüístico. Parece claro que esta orientación de las ciencias del lenguaje incide en la definición (¿redefinición?) de los objetivos de enseñanza, quizás, permite que en el campo de la enseñanza de la lengua se pierda el temor de decir aquello que todos los profesores y profesoras ya sabíamos: que lo más importante es que niños y niñas, chicos y chicas aprendan a hablar, escribir, escuchar y leer, es decir, a usar la lengua para hacer cosas. ¿qué aportan, pues, estas ciencias? Sin lugar a dudas, instrumentos para reflexionar sobre la lengua en uso, para distinguir entre distintos usos, para conocer la incidencia de los factores contextuales en este uso, etc. Y, por lo tanto, para pensar que para aprender a usar la lengua es necesario usarla en situaciones diferentes, algunas tan complejas que no son posibles son una cierta reflexión y control consciente, como por ejemplo, un texto académico, una novela, un informe, etc. También ofrecen instrumentos para analizar textos orales y escritos desde nuevos puntos de vista, más allá de la norma, atendiendo a su función, a su estructura, a los contextos de uso, al género en que se inscriben, etc., y para analizar la misma actividad discursivas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita muestran cómo los niños construyen la lengua escrita al interactuar con un medio rico lingüísticamente; es decir, donde existen diferentes tipos de materiales escritos: libros, cuentos, cartas, periódicos, directorios telefónicos, revistas, empaques comerciales, recibos, recetas médicas, etc. Los cuales, en el proceso de aprendizaje serían facilitados por el maestro y muy indirectamente por el medio social.

Este enfoque constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura no puede confundirse en ningún momento con un raso espontaneísmo pedagógico, algo así como creer que los niños construyen la lengua escrita con el sólo hecho de interactuar con ella sin ningún tipo de mediación del maestro. En ella el maestro acompaña de manera directa el proceso enseñanza-aprendizaje e interviene no sólo con preguntas inteligentes, sino también con respuestas en el momento adecuado, así como con la información que sea necesaria y solicitada por los niños. El maestro se convierte así en un promotor permanente del aprendizaje de los niños, *éste es ante todo un estratega que diseña situaciones de aprendizaje que contribuyan realmente a la adquisición de la lengua escrita.*

El contacto con el material escrito genera en el niño una red de preguntas y respuestas que progresivamente lo llevan a construir la lectura y la escritura. De ahí que se deba orientar al aprendizaje de dichos saberes a través de eventos reales de lectura y escritura, con los cuales el niño evidencie la esencia de esos procesos, es decir, la comunicación. Un evento de lectura y escritura es cualquier experiencia de lectura o escritura en la que los niños participan, bien como espectadores –como cuando ven escribir a sus padres, hermanos o maestros–, bien como actores –cuando éste usa cualquier instrumento de escritura en una hoja de papel–, o participar en alguna conversación sobre la escritura.

Estos eventos proporcionan al niño información sobre la naturaleza y función de lo escrito, y no sólo son fuentes de información sino también de conflicto, todo lo cual contribuye a su proceso de construcción de la lengua escrita. Desde un enfoque constructivista para la enseñanza de la lengua, se parte, inicialmente del saber previo del niño acerca de la lectura y la escritura, para desde ahí, propiciar experiencias de aprendizaje que le permitan ir desde su lógica individual, hacia la convencionalidad de estos saberes. Lo cual presupone reconocer que no existe aprendizaje sin la participación activa y real del sujeto que aprende.

Leer y escribir, desde el enfoque semántico-comunicativo-discursivo, son ante todo procesos constructivos. Escribir es un proceso de representación y comunicación de significados y sentidos, a través de los cuales se expresa lo que se siente y se piensa. Más que un acto estético, es un acto comunicativo y así debe vivirlo el niño desde sus primeras experiencias escolares, no debe ser una acción mecánica, en la cual escribir se asimile a copiar, a realizar trazos firmes y correctos, con el objetivo de lograr una bella letra, olvidándose del componente lingüístico y cognitivo. Cuando la escritura se vive como comunicación, el niño

descubre otra forma de relacionarse y expresarse, ya que descubre que lo escrito le permite liberarse de las barreras del espacio y del tiempo, y se le revela como una manera de evitar el olvido. Leer, antes que decodificar, es comprender.

En síntesis, de lo que se trata en este enfoque es hacer del aprendizaje de la lectura y la escritura algo rico y creativo, que garantice un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas. Se espera crear en los niños el placer por la lectura y la escritura, como también un mejor aprovechamiento del entorno social en cuanto estímulo lingüístico, sin reducir el aprendizaje de estas habilidades comunicativas a la frialdad de una cartilla como material único para su enseñanza y aprendizaje. En esta perspectiva se reivindica el principio didáctico de que la lectura y la escritura se deben desarrollar como un todo donde se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Donde es fundamental que los estudiantes interactúen con el objeto a construir, o sea la lengua escrita, para poder así garantizar su aprendizaje. De ahí la necesidad de que en la educación preescolar y primaria la lengua escrita habite en forma funcional y comunicativa, así como la importancia de no reducir los materiales de lectura a un frío y simple manual de secuencias desprovistas de información lingüística.

### **3. Enfoque sociocultural y su incidencia en la enseñanza de la lectura y la escritura**

Desde la perspectiva de Yayli (2009), los estudios socioculturales sobre la alfabetización indican la existencia de diferentes alfabetizaciones –distintas formas de leer y escribir en relación con la oralidad y la lectura–, donde los problemas políticos como la identidad, el poder y el estatus están altamente considerados en el contexto del salón de clase, cuyo significado es social, cultural e históricamente construido.

Leer y escribir están directamente relacionados con una formación para la vida. Ello no puede entenderse como un eufemismo o una premisa intelectual abstracta. Desde Paulo Freire y Emilia Ferreiro, se supera la concepción de leer y escribir como actividades limitadas al dominio instrumental de un código. Es justamente su utilización como herramientas, lo que vehiculiza el pensamiento y genera posibilidades de participación en los diferentes espacios sociales, siguiendo a Freire (1989: 20): “Una seria y rigurosa lectura del mundo, supone una seria y rigurosa lectura de textos”, en tanto el uso del lenguaje escrito, y por lo tanto de la lectura, está en relación con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad.

La concepción de alfabetización en Freire está referida no tanto al aprendizaje técnico ni mecánico de leer y escribir, dado que la lectura y la escritura no solo se entienden como habilidades cognitivas y comunicativas, sino también como herramientas o mecanismos para la movilización social, la participación ciudadana, la objetivación de saberes propios de una cultura y la construcción del conocimiento colectivo. De acuerdo con Cubero (2005:32-33):

En un escenario sociocultural no se construye cualquier tipo de conocimiento, sino aquel que corresponde a algún dominio cultural que sea relevante para dicho escenario... En el aula, la comunicación y la construcción de nuevos conceptos se produce en prácticas sociales en las que el discurso educativo representa un papel primordial... el aprendizaje escolar es concebido por gran parte de las propuestas constructivistas como la socialización de los alumnos y alumnas, en formas de habla y modos de discurso, que son específicos de contextos situados cultural e históricamente. La manera en que las personas negocian los significados está mediada por todas las formas dialogales (descripción, exposición, argumentación, narración, relato, etc.), que son verdaderos instrumentos culturales específicos de cada escenario sociocultural.

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura son caminos para el acceso y la transformación de la cultura, asumiéndola no tanto desde su dimensión genérica y universal, sino desde el reconocimiento y la experiencia singular. Por tanto, el acento se pone no sólo en el conocimiento asociado a estas habilidades, sino, fundamentalmente en su uso, es decir, en las prácticas sociales, como actos políticos y de conocimiento (Freire, 2001). Es así, como los materiales, las estrategias, los propósitos de trabajo, y el rol del maestro y de los niños, presenta algunas variaciones con respecto a los dos enfoques anteriores.

Se trata de tomar como eje la comunicación de los saberes culturales propios de cada contexto (urbano, rural, indígena...), poner en primer plano la construcción social del conocimiento y asignar un rol fundamental a la intervención del maestro en esa construcción. Un maestro liberador –no tanto transmisor ni mediador – en tanto el maestro como liberador es la diferencia que subyace entre la mediación y la intervención. En la intervención el maestro llega a ser el controlador de cosas y el determinador de las convenciones sociales. En la liberación se empodera a los estudiantes para que cuestionen la realidad social que los rodea (Yayli, 2009).

En esta dirección Pérez (2004:74-75), como hipótesis de trabajo, plantea que:

El funcionamiento de una democracia supone el dominio básico de prácticas de lectura y escritura que van más allá, mucho más allá de la alfabetización, pensar las funciones de la escuela frente a esos dominios se convierte en un asunto que desborda las dimensiones de la pedagogía y la didáctica: se trata de un asunto político. Desde esta óptica se hace más clara para la escuela esa idea de que leer y escribir son asuntos de alta prioridad, pues no sólo la disminución de las desigualdades cognitivas es lo que está en juego, no sólo el acceso al libro y la cultura. Se trata de la posibilidad real de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella.

La valoración de la lectura y la escritura como medios para la comunicación y la interacción con otros, de acuerdo a las necesidades del contexto, cobra especial importancia en la conformación de comunidades académicas y sociales. Las dinámicas de lectura y escritura dejan de ser fines, y paulatinamente se asumen como medios para el encuentro, la discusión, la reflexión, la construcción, la socialización de ideas y propuestas, y en lo deseable, también las transformaciones sociales. Comprender y asumir la relación existente entre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales con injerencia directa en la vida personal, está asociado a su reconocimiento como posibilidad no solo de expresión sino de participación, un medio para darse a conocer a nuevas personas, instituciones u organizaciones. Asumirse como ciudadanos participativos, a partir de ser mejores lectores y escritores, es un compromiso de formación para los maestros y los estudiantes. La expresión y discusión de puntos de vista ubica a unos y otros, ética y políticamente como sujetos públicos (Hurtado y Chaverra, 2011).

### **Consideraciones finales**

Los distintos enfoques muestran el compromiso con la formación disciplinar, didáctica, investigativa y política que compromete a la comunidad académica y educativa. El breve panorama presentado convoca al estudio reflexivo, crítico y propositivo sobre la didáctica de la lengua. Ello se traduce y visibiliza en el desarrollo de políticas públicas, programas de formación, sistematización de experiencias y saberes, diseño de material didáctico, propuestas didácticas, entre otros aspectos.



Los lineamientos teóricos y metodológicos propios de cada enfoque convoca al análisis selectivo, pero también comparativo y reflexivo en términos de las confluencias y divergencias que se pueden encontrar. Sin embargo, hay una premisa básica, que parte, siguiendo a Lerner (1999) del reconocimiento de los niños como seres activos intelectualmente, aunque ello “no significa de ningún modo suponer que el maestro es pasivo. Significa, en cambio, asumir modalidades de trabajo que tomen en cuenta los mecanismos de construcción del conocimiento” (p.98).

### **Referencias bibliográficas**

- Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En: Camps y otros. *Secuencias didácticas para enseñar a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Grao.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (1989). “El Proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo”. Boletín Informativo de Aique, Buenos Aires, N° 17.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Smith, F (1983). *Comprensión de lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Ed trillas
- Freire, P. (1989). *¿La alfabetización a favor de quién?* Serie Freire en Debate. Quito: CEDEC, Corporación Ecuatoriana para el desarrollo de la comunicación.
- Freire, P. (2001). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. 14 edición. Traducción Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI
- Goodman, K. (1982). “Proceso lector”. En: E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevos apuntes sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Hurtado, R. y Chaverra, D. (2011). *Lectura y escritura. Tejiendo significados y sentidos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lerner, D. (1999). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falta oposición. (2da reimpresión). En: J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2006). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En: C. Lomas. *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)* (pp. 13-54) Bogotá: Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente: Colección Redes Magisterio.

Ministerio de educación Colombiano (1998). *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá.

Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, pp. 71-88.

Yayli, D. (2009). New roles for literacy teachers in the age of multiliteracies: A sociocultural perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 206–209.

### **Referencias bibliográficas complementarias**

Dubois, M., 2006. *Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

[Building Literacy Instruction From Children's Sociocultural Worlds](#). Detalle disponible únicamente By: Purcell-Gates, Victoria; Melzi, Gigliana; Najafi, Behnosh; Orellana, Marjorie Faulstich. *Child Development Perspectives*, Mar2011, Vol. 5 Issue 1, p22-27, 6p; DOI: 10.1111/j.1750-8606.2010.00144.x

**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “MODELOS Y ENFOQUES DE LA DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA”**

*Teresa-G. Sibón Macarro*  
Universidad de Cádiz, España

En el análisis y descripción que los expertos Hurtado y Chavera elaboran sobre “Modelos y enfoques de la Didáctica de la Lengua” se ofrece una visión constructiva, práctica y social de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Se centran en las estrategias que se desprendieran desde el desarrollo de habilidades en torno a la lectura y a la escritura como base de una positiva didáctica de la lengua, y los consiguientes elementos socio-culturales y productivos. Para ello, a través de un barrido sobre los planteamientos y enfoques gramatical-estructuralista, semántico-comunicativo-discursivo, y sociocultural.

Ambos autores se comprometen con los beneficios de una perspectiva constructivista, tanto por su dimensión socio-cultural como por la oportunidad que brinda al aprendiz su papel activo, motivador y cargado de iniciativa, y que corresponde a su proceso psicolingüístico y cognitivo personal. Mostrará en sus tareas sus aprendizajes expresivos, un dominio de la lengua funcional y operativa, estando sustentado en la motivación mediata y sobre eventos reales de lectura y escritura.

De ahí que el docente ha de ser algo más que un guía o cauce, vendría a ser un liberador en tanto que propiciador de esa actividad que ejercita sus competencias comunicativas y lingüísticas; es decir, todo maestro participa de su propia formación continua sobre un estudio reflexivo, crítico y propositivo de las herramientas didácticas que conjuga, con el que incidirá en las políticas educativas que reconocen en la infancia y adolescencia su actividad intelectual inherente.

## CÁPITULO 3

### La Literacidad

Hans-Werner Huneke

Universidad Pedagógica de Friburgo, Alemania

Es una tarea clave de las clases de lengua materna, dar acceso al lenguaje escrito: Adquirimos el lenguaje oral en la niñez temprana de forma espontánea. Pero estamos pendientes de la institución escolar para adquirir y desarrollar la literacidad. El acceso al código escrito y, más, a la cultura de la palabra escrita es una condición previa para la participación social, cultural y también en la vida laboral. Es requisito fundamental para la capacidad de formación de cada vez más profesiones. La capacidad de rendimiento en este sector también decide en gran parte a qué título escolar llevan las carreras de formación y cómo, en consecuencia, están compartidas las oportunidades laborales y sociales.

Varios estudios empíricos muestran a nivel internacional que las competencias en lectura, escritura y redacción adquiridas en la escuela básica primaria determinan en buena parte el éxito académico en general durante los niveles escolares superiores y también muestran que los niveles de competencia en esta área están relacionados con la clase social, aspecto bastante preocupante.<sup>6</sup> Así pues, los que crecen en un entorno con poco acceso a la palabra escrita tampoco lo logran en el período escolar, y esto sucede aunque los profesores y los maestros se esfuercen intensamente. Así, hay que preguntarse qué concepto de literacidad necesitan las clases de lengua materna para saber intermediar entre las concepciones diferentes de educación formal y cotidiana, y es ésta la cuestión clave de este artículo.

En relación con lo anterior, la ‘alfabetización’, la ‘literacidad medial’ y ‘conceptual’, la ‘literalidad’ y la ‘literidad’, la ‘competencia en la escritura y la lectura’, *literacy*, *reading literacy* (la comprensión de lectura) así como la ‘educación básica’ se refieren

---

<sup>6</sup> Cf. el estudio internacional *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), en Alemania *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) 2001, 2006. Cf. Bos et al. 2003, p. 131.

al concepto de literacidad. Ante esto, propongo que este término se enfoque en tres planteamientos diferentes:

- 1) La literacidad cómo desafío de competencias individuales lingüísticas
- 2) La literacidad como etapa en el desarrollo social
- 3) La literacidad como práctica social en la vida cotidiana

De ahí que el término de la literacidad deba ser utilizado tan ampliamente para lograr integrar los diferentes conceptos y encuestar su relevancia didáctica.

### ***1. La literacidad como desafío de competencias individuales lingüísticas***

Mechthild Dehn se refiere en su reflexión de escribir como actividad cultural (*Schreiben als kulturelle Tätigkeit*, Dehn 1999) con respecto a la escuela básica primaria a la diferencia entre literalidad y literidad. La literalidad se refiere a la capacidad de uso de la escritura, para leer y escribir en un sentido técnico, es decir el trabajo de las letras que trata de una escritura alfabética. En efecto, el censo de la UNESCO del 1951 está de acuerdo con esta comprensión, la cual utiliza para los adultos y considera alfabetizada a la persona que sabe leer y escribir, comprendiendo estos de procesos como la capacidad del ser humano para escribir y comprender un enunciado breve y sencillo relacionado con su vida diaria (cf. Lehnhart 2009, p. 600). En este sentido, la literalidad es una competencia personal relativamente invariable que existe o que falta.

Por su parte, la literidad es el acceso para representar experiencias y recuerdos tal como están en los textos, acceso que no necesariamente debe ser por escrito de modo medial, pues éste existe si un niño recuerda el pasado y lo cuenta oralmente. Lo anterior porque, además de otros medios hay también una literatura oral que usa estructuras culturales para recordar y representar. Así se producen textos con una referencia a otros textos y que son textos entre textos que, por lo tanto, muestran intertextualidad.

De lo anterior que, la tarea del individuo es doble, pues consiste en la adquisición de la literalidad y de la literidad. de hecho, a los niños les parece más difícil comunicarse a través de la producción y la recepción de las letras con la comunicación oral la cual les es más familiar; ellos encuentran las normas del lenguaje escrito como autores: primero superficialmente (ortografía y del patrón del texto esperado), y luego otras características del lenguaje escrito. Dürscheid (2006, cf. p. 26–34) menciona entre otros:

- Evitar estructuras oracionales incompletas, errores de flexión, dialectos, expresiones coloquiales, las elipsis y partículas orales.
- Renunciar a la concesión y el seguimiento de lo dicho por prosodia, mímica y de gesticulación.
- Renunciar a las referencias directas de expresiones deícticas como: *aquí, ahora, yo/ tú*.
- Renunciar a la posibilidad de preguntar por el destinatario, como es típico en oraciones de dialogismo.
- Producir un texto duradero en contraste a una conversación pasajera.

Así resultan los requerimientos específicos para los alumnos que saben escribir: no sólo hay que dominar el sistema de escritura, sino también la variedad estándar lingüística. Deben ser capaces de utilizar las formas típicas de escritura de la adjudicación de lo expresado tal como la estructura del párrafo, y la forma del texto o superestructura. Además, deben anticipar el procedimiento de entendimiento del destinatario, para que se pueda orientar su presentación y se enfrenten a la mayor pretensión de validez que el texto escrito tiene referido a menudo a la palabra hablada. Estos requerimientos implican que escribir significa un mayor esfuerzo de planificación y revisión que el acto mismo de hablar.

Estas características del lenguaje escrito son el resultado de estrategias específicas de la verbalización y de la comunicación orientada a la escritura. Koch y Oesterreicher adjuntan a Söll (1985) y se desprenden de condiciones diferentes de comunicación, en las que un prototipo de comunicación oral y escrita funciona. (Koch / Oesterreicher 1990, p. 8):

En relación con lo anterior, el nivel del público, el número de beneficiarios/destinatarios, el grado de la familiaridad de los compañeros, el grado de la implicación emocional, el grado de la situación y de la integración de actuación, la relación de referencia al hablante, el grado de cooperación de los compañeros y el dialogismo, el grado de la espontaneidad, el grado de fijación de temas y, finalmente, la proximidad física de los compañeros difieren prototípicamente la comunicación oral y escrita.

De la característica de la proximidad física deducen Koch / Oesterreicher la comparación de la "comunicación de proximidad" o "de cercanía" y la "comunicación a distancia"; así las características individuales varían fuertemente en su forma. Entonces una interacción concreta puede ser más o menos 'escrita' o 'verbal'.

La distinción de las características del lenguaje escrito/oral no está necesariamente vinculada a la alfabetización o a la oralidad en el sentido material (medio de comunicación). En efecto, puede haber comunicación a distancia (conceptualmente por escrito) que se extiende medianamente oral (un sermón, una conferencia/disertación científica) y conceptualmente oral; la comunicación de la cercanía lingüística es medial por escrito (por ejemplo chatear). Koch / Oesterreicher compilaron su comparación con un gráfico (Fig. 1).

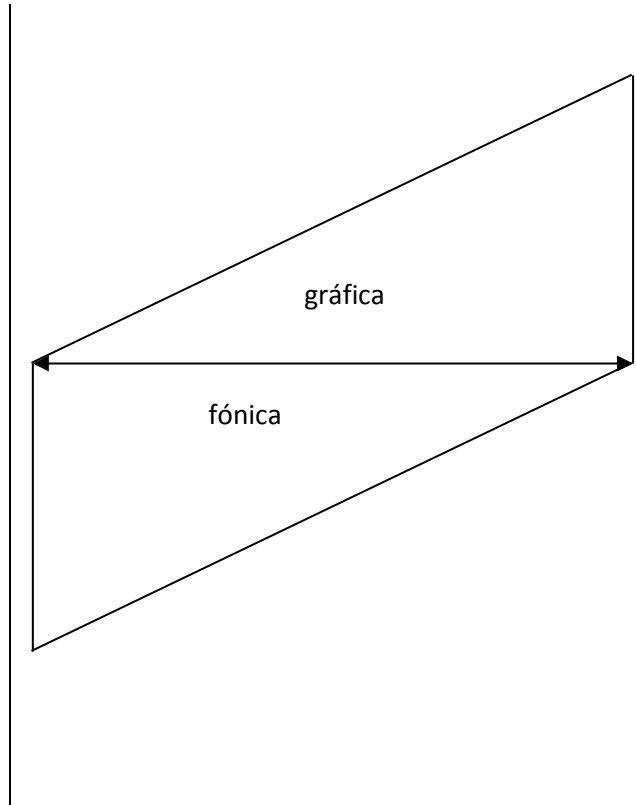
## LA CERCANÍA

### Condiciones para comunicar:

- privacidad
- familiaridad
- emocionalidad
- integración de situación y actuación
- cercanía física
- dialogicidad
- espontaneidad
- etc.

### Estrategias para la producción textual:

- preferencia de contextos no verbales y para gesticulación y mímica etc.
- esfuerzo inferior
- de forma provisional
- agregación
- etc.



## LA DISTANCIA

### Condiciones para comunicar:

- en público
- singularidad
- sin emocionalidad
- desprendimiento de situación y actuación
- distancia física
- monologicidad
- reflexión
- etc.

### Estrategias para la producción textual:

- preferencia de contextos verbales
- esfuerzo superior
- de forma definitiva
- integración
- etc.

Fig. 1: El continuo de cercanía y de distancia y la afinidad conceptual y medial (Koch / Oesterreicher 1990, p. 12).



La situación en la cual los enunciados son generados y recibidos es fundamental para su carácter como textos independientes de la concretización material y medial. Ehlich (1984) señala que pragmáticamente está presente aquí una “dilatada situación comunicativa”. Mientras en la comunicación oral la co-presencia de los participantes es constitutiva en la misma situación, pero no está prevista para una comunicación conceptual por escrito. La presencia de los participantes en el mismo lugar al mismo tiempo permite la percepción mutua. Por eso, se entrelazan la cooperación espontánea de los oyentes y los hablantes en el diálogo y también la producción y la recepción del lenguaje. De tal manera, la producción y la recepción se separan en dos situaciones diferentes: el orador compone su texto en una situación en la que el destinatario lo procesa en otro momento (en el peor de los casos muchos siglos más tarde), en otro lugar, posiblemente con diferentes características culturales y lingüísticas en el contexto de sus propias intenciones<sup>7</sup>. Ehlich ilustra gráficamente esta relación (fig. 2).

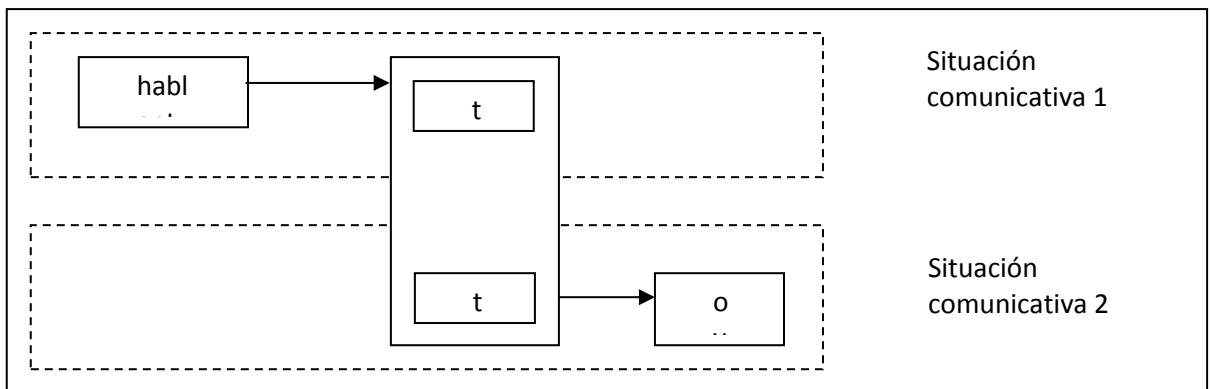


Fig. 2: Una dilatada situación comunicativa (Ehlich 1984, p. 18).

La producción y la recepción textuales resultan de dos situaciones diferentes, estas circunstancias resultan para los autores los requisitos lingüísticos que exige la producción de textos. Ellos necesitan componer los textos de forma en que los destinatarios, los cuales en muchos casos son desconocidos y en condiciones de recepción de las que no tienen un conocimiento preciso, lo puedan entender

<sup>7</sup> Oesterreicher (2008) aplica el concepto de la dilatada situación comunicativa dos décadas y media después de su formulación de un enfoque nuevo. Apunta relativizadamente entre otros en formas intermedias tales como chat, carta privada o entrevistas impresas los que no podrían calificarse como concepto de la dilatada situación comunicativa.

adecuadamente. El autor debe llegar a una hipótesis adecuada acerca del destinatario y debe anticipar numerosas características de la situación de recepción. Esto hace plantear importantes exigencias que se encuentran bajo la superficie de las convenciones del uso del lenguaje escrito. Lo mismo ocurre con la recepción de los textos, y estos requisitos se reflexionan didácticamente.

Los textos que producen los alumnos muestran si ellos cumplen bien con los requisitos de literacidad conceptual. Los conceptos diferentes del texto que se propusieron en la lingüística indican los diferentes componentes que necesitan para adquirirlos:

- Los textos se caracterizan por la opinión generalizada entre el punto de vista semántico por su unidad temática. Son cadenas de expresiones que son coherentes y relativamente terminadas (cf. Halliday / Hasan 1976). Esto es apoyado por la cohesión y la referencia descriptiva de la *lingüística estructural* (uso de pronombres, prosodia de texto).
- Se pueden caracterizar textos de una perspectiva funcional. Contienen patrones de textualización como la descripción (Heinemann 2000), la narración (Gülich / Hausendorf 2000), la explicación (Jahr 2000) y la argumentación (Eggs 2000), los que contienen los tipos de texto que son orientados funcionalmente (Rolf 1993).

Un concepto integrado de texto que reúne a estos dos aspectos. Así lo define Brinker (2005, p. 17):

“El término "texto" se define como una consecuencia limitada de los signos lingüísticos que es coherente en sí mismo y que señala en su conjunto una función comunicativa reconocible.”

De Beaugrande / Dressler (1981) incluyen explícitamente las perspectivas de origen y el uso de textos que lo mencionan por las características. Además de las cohesiones y la coherencia, mencionan su intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

El concepto que tienen los textos no es de ningún modo constante, tampoco los textos "prototípicos". Textos escritos medialmente y conceptualmente que están

relacionadas con el cambio histórico. Iván Illich sostiene el modo de ver su libro "En el viñedo del texto" (1993) que en el siglo XII y XIII en Europa, mucho antes de la invención de la imprenta, se realizó con letras móviles la transición a un nuevo diseño de páginas de un libro. Antes las páginas de los libros dieron en el núcleo la secuencia de las palabras articuladas; así sirven para colocar los elementos de los textos en la superficie como un medio para la estructuración y la distinción.

Por lo tanto, había una nueva forma de leer. Las páginas de los libros contendrían desde entonces cada vez más elementos tal como el título y el subtítulo. Una división en capítulos y secciones, información de contenido y registro, entre otros, que no son equivalentes directamente a la palabra hablada. Se transformarían a "la grabación del pensamiento" (Illich 1993, p. 99).

Ahora bien, las tendencias actuales del diseño de texto y el diseño de los medios de comunicación moderna continúan (ver las contribuciones de Roth / Spitzmüller 2007). Los textos son cada vez más fragmentados en partes textuales y están conectados con elementos visuales y auditivos. El diseño de las páginas modernas de un periódico (Steininger 2008, para los requisitos en la recepción ver Huneke, 2008 p. 147-154) muestra la opinión de los hipertextos. Con textos de una secuencia lineal de signos lingüísticos, aparecen áreas de lectura de percepción holística, en el área en la que la atención del destinatario "salta" sin estructura fija de un elemento visual a otro elemento visual.

Las capacidades para la producción y recepción se deben desarrollar filogenéticamente de forma paralela. Los principiantes deben repetir la adquisición ontogenética cada vez de nuevo a causa de estos cambios; de hecho los estudiantes encuentran elementos muy diversos en la transición entre dos polos del texto lineal y del concepto, tal como distribuciones y textos sobre listas que utilizan también la estructuración de elementos como la identificación y los mapas mentales. Añadiendo además las tablas en varios tipos de gráficos e imágenes con explicaciones (tablas).

Estos aspectos de la actividad de textualización resumen los requisitos. El listado abajo son las tareas de adquisición, para desarrollar la competencias de los alumnos:

- Deben interactuar con distancia lingüística en situaciones dilatadas comunicativas, medialmente y conceptualmente; también deben usar flexiblemente formas intermedias entre los dos polos.
- Deben dominar los modos lingüísticos de textualización; deben disponer de la variedad estándar del lenguaje de la producción y de la recepción por escrito. Utilizar la prosodia de texto y los modos de cohesión. Entonces necesitan tener un repertorio lingüístico suficientemente desarrollado.
- Tienen que entender la distancia lingüística en el discurso lingüístico. Así pueden tener una perspectiva de destinatario más fuerte a la cercanía lingüística. En la recepción toman la perspectiva del autor, porque no hay oportunidades limitadas para la cooperación de los compañeros. Por ejemplo, hay que considerar constantemente la percepción y el nivel de la información de un destinatario y la manera previsible de su recepción. Esto requiere habilidades como la empatía, el papel de distancia y la tolerancia de la ambigüedad seguida por su utilización del proceso de comunicación.
- Deben disponer de convenciones, por ejemplo tipos de texto.
- Como destinatario de un texto es necesario que relacionen los elementos del texto y como productor es necesario que los junten. Ejemplos para estos elementos son: los conceptos que incluyen las formas intermedias de la lectura, los párrafos de textos linealizados y también los paratextos.

## ***2. La la literacidad como etapa en el desarrollo social***

En seis milenios de literacidad histórica todas las culturas han construido y utilizado diferentes métodos; lo que significa que la "literacidad" no es una constante histórica. Haciendo referencia a Ehlich (1983) en su ensayo donde habla del "origen de los textos de la demanda de asegurar la tradición" se puede apreciar lo dicho acerca de cambios históricos. Es así como las sociedades orales sólo

conocen un lugar para almacenar el conocimiento que es la memoria humana; gracias a la flexibilidad de nuestra memoria y por la necesidad de la transmisión del conocimiento, éste es un lugar problemático de almacenamiento, aunque hay sistemas muy poderosos que se han desarrollado por la tradición oral. Las más conocidas son probablemente la de los Vedas, lo que se remonta a un período de más de 3000 años en la India. Por lo tanto, un sistema de escritura es deseable. Ante eso, Jan Assman (1992) muestra la colaboración de la relación del pasado, la cultura de la escritura y la constitución de la tradición en el antiguo Egipto, Israel y Grecia. La democratización de la escritura no es disponible para todos o una gran parte de la población. Sin embargo, esto es sólo un fenómeno de la edad moderna en la mayoría de las sociedades.

En la segunda mitad del siglo pasado se señalaron reiteradamente cambios persistentes, para una sociedad que cambia de una sociedad predominantemente oral a una sociedad alfabetizada. Para Walter Ong (1982) éste es un proceso irreversible no solo a la manera de tratar con el conocimiento, sino también al pensamiento de cada uno. Entre sus argumentos se encuentra aquel en el cual debe haber existencias del conocimiento en una sociedad tradicionalmente oral en forma sólida, nemotécnicamente oportuno, en forma estereotipada, para que esté aprendido de memoria y estuviera transmitido así a cada nueva generación. A este conocimiento se le concede un alto grado de autoridad; la crítica no se puede permitir, porque podría amenazar la tradición y, por lo tanto, el conocimiento en sí mismo. No podía estar seguro de si en última instancia. El conocimiento no había cambiado de manera incontrolable por la crítica, sino se había distorsionado. En una sociedad alfabetizada esto es diferente; aquí el conocimiento está asegurado de forma escrita, por lo que se puede examinar críticamente, sin poner en peligro su supervivencia. Por lo tanto, la literacidad es un requisito previo al pensamiento moderno, inclusive a una condición previa de una sociedad democrática y desarrollada. Para Jack Goody (1977) y Eric Havelock (1982), es aún específicamente la escritura alfabética que genera este efecto.

Esta "fuerte hipótesis de literalidad" (Brockmeyer 1998, p. 57–62) fue relativizado críticamente como un mito (Brockmeyer 1998, p. 137–139, p. 169–178, Gieseke 2002, Hunter 2002). Brockmeier la contrapone en una "débil hipótesis de

literalidad" (Brockmeyer 1998, p. 178–195) lo cual tiene en cuenta la persistencia de la transmisión oral y el entrelazado de ambas modalidades.

En las sociedades alfabetizadas, la democratización de la escritura y en consecuencia, de su posterior participación en la cultura literaria, no captaron todos los grupos sociales por igual. Así en Alemania la relación es muy ajustada entre el ambiente socio-cultural de origen, las prácticas culturales y la comunicación social, en particular la competencia lingüística. Esto ha demostrado entre otros el estudio PISA para jóvenes al final de la escolaridad obligatoria (Watermann/Baumert 2006, p. 62, p. 66–69), como resultado se distribuyen las oportunidades de participación social de forma desigual.

Un número aún mayor de diferentes formas y grados de literacidad se puede observar en algunos países emergentes. Uno de ellos es Colombia: sectores de alto desarrollo, tales como la economía y la ciencia enfrentan una tasa de analfabetismo de 8,4% de la población mayor de 15 años y el 77,8% de personas de 12 a 17 años asisten a una escuela secundaria (Censo de 2005 s. p.). Para estar en contacto con las autoridades, empresarios, entre otros, dependen de intermediarios que ofrecen sus servicios con máquinas de escribir en los centros de varias ciudades.

Si se considera esto sólo bajo el aspecto de un déficit sería una perspectiva demasiado limitada, eso muestra la vista en los grupos étnicos indígenas del país (3,4% de la población, 87 pueblos /tribus, Véase Fischer Weltalmanach 2009, p. 178) que utilizan la escritura en un volumen muy diferente. En muchos casos subrayan la transmisión oral de su cultura. Tres ejemplos se refieren a puntos de vista muy diferentes de la escritura (Véase Rubio Correa 2000, Jaramillo / Turbay 2000, 2000 y Jaramillo Gómez 2000): los Kogi (alrededor de 10.000 personas, Sierra Nevada de Santa Marta) tienen una tradición oral de alto grado de clasificación, ellos se distancian culturalmente de la sociedad mayoritaria que habla español, por lo tanto, requieren escasamente saber escribir y en la mayoría de los casos tampoco lo adquieren. Los Yukpa (alrededor de 3000-4000 personas, Sierra de Perijá / Cesar y otros en Venezuela) se abren a utilizar la escritura, además en una institución regional de formación de profesores se desarrolla una escritura para su lengua asimismo han creado libros escolares bilingües para la

escuela primaria que son los primeros documentos escritos. Se está trabajando en un concepto para una educación bilingüe y debidamente estarán formados y cualificados por profesores bilingües, lo cual ocurre en estrecha coordinación con los Yukpa y es deseado por ellos. Un argumento importante es, significativamente, la preocupación acerca de las tradiciones transmitidas por historias orales, los mitos y los conocimientos, es de temer que de otro modo se perdería con la muerte de la generación antigua. (Información Escuela Normal Superior de Manauere). El tercer ejemplo son los Zenú (alrededor de 34.000 personas, departamentos de Antioquia y Córdoba), han perdido su propia lengua y hablan español, ellos poseen escuelas de primaria y secundaria y algunos de sus graduandos continúan sus estudios en la universidad.

De lo anterior, la transición de las sociedades de la oralidad a la literalidad es muy diversa y a menudo conlleva a asincronía. En este sentido conflictos no están excluidos, un ejemplo: El ensayo de Laermann (2007) asume que la observación del etiquetado del cuerpo humano es probablemente un tabú en todas las culturas menos en la cultura occidental de hoy en día; si el cuerpo está etiquetado estará violada la dignidad de la percepción de otras culturas, porque el cuerpo humano se reduce a ser un objeto para escribir encima. Además, Laermann se refiere al texto *La colonia penitenciaria* de Kafka en la que en el cuerpo de una persona culpable está escrita con un aparato absurdo, la ley contra la que ha fracasado. Esta nota es la sentencia de muerte sobre él. Este tabú es cierto cuando un texto escrito, inclusive un libro impreso y una epidemia corresponden a la autoridad y al aura. Prototipos de esto son los textos sagrados. Por el contrario, en nuestro entorno se observa que la escritura se lleva en el cuerpo masivamente, por ejemplo en camisetas. Allí perdió toda autoridad y se transformó en “basura lingüística” porque la gente no se identificó con lo que llevan sobre el cuerpo y lo transformó en basura más bien con un gesto. Esto ha sido posible, porque la escritura ya no depende de un portador concreto material, sino puede estar representado y disponible casi arbitrariamente y en casi cualquier lugar. Las herramientas dan testimonio a la indiferencia de la escritura; lo escrito al mismo tiempo contribuyen a ella.

El etiquetado de un cuerpo provoca y puede afectar el encuentro de diferentes culturas. Esto demostró la película neerlandesa "Submission" de Theo van Gogh y

Ayaan Hirsi, en donde varios versos del Corán están escritos en un cuerpo erótico de una mujer (videos por ejemplo disponibles en Google). Esto ha contribuido significativamente a que la película sea calificada como polémica, de hecho, el director fue asesinado en 2004 y la guionista tuvo que emigrar a los Estados Unidos de América. El autor y su entorno se perturbaron por la representación de la escritura en el cuerpo. El asesino luego fijó una carta de confesión al cuerpo de la víctima de una manera cruel (Buruma 2007).

Se calcula que diferentes sociedades tienen diversas demandas a las habilidades de escritura de sus miembros. Resultó que la UNESCO, en el apartado anterior por encima de la comprensión absoluta de la literacidad que se concentra totalmente en la competencia individual y el aspecto medial, y más tarde en un frente funcional. Su conferencia general aprobó en 1978 como definición:

“Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad.” (EPT 2006, p. 23).

Aquí la escala es relativa: una persona que tiene un acceso suficientemente valorado a la literacidad no lo tendría en otro contexto social, aunque tenga las mismas capacidades. Si se ve la posibilidad de movilidad social (internamente cómo lograr ascenso social, externamente al contexto de la migración) como una tarea, una oportunidad o un objetivo, puede causar problemas.

### ***3. La literacidad como práctica social en la vida cotidiana***

La transición a la literacidad no es un proceso que capta todos los sectores de la sociedad de la misma manera, al mismo tiempo hay que esperar que la gente utilice los diferentes grupos sociales y situaciones a la literacidad en distintas funciones y en diferentes formas. Así se produce diferentes culturas lingüísticas, este término debe ser utilizado en plural.

Brian Street ya apuntó a las relaciones en 1984, para él *literacy* es la práctica social que conduce a conceptos específicos que dependen socialmente de la lectura y la escritura: Lo que sea literacidad está determinado por factores políticos, étnicos, culturales y sociales. Street lo llama modelo "ideológico" de



literacidad que es un contraste al modelo "autónomo" de la comprensión para la competencia individual. La tarea de investigación en literacidad significa entonces investigar *las prácticas letradas* de grupos, comparándolos con las prácticas de literacidad en otras culturas y aprovechándose de los métodos etnográficos. De ese modo se descubre que prácticas sociales, hábitos, actitudes y competencias están asociadas, y también de qué manera las prácticas de literacidad contribuyen a la negociación y la representación de la identidad. Street (1993) y los *New Literacy Studies* (Nuevos Estudios de Literacidad) de la Universidad de Lancaster (véase Barton 2007) han trabajado en este sentido y han investigado las diversas formas de la literacidad mundial. Lo realizaron también en un ejemplo a la ciudad de Lancaster. (Barton / Hamilton 1998). Han elaborado los conceptos básicos que son *literacy practice* y *literacy event* (práctica y evento letrado). Eso significa que en cada interacción hay algo escrito que lleva una importancia. La observación y el análisis de estos eventos permiten descubrir la correspondiente práctica, para poder reconstruirla. Las principales hipótesis de este enfoque resumen Barton / Hamilton (1998, p. 7):

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Lo que parece ser interesante en este enfoque desde el aspecto didáctico es particularmente la referencia a las diversas formas de literacidad, la referencia a la inclusión de la alfabetización en la vida cotidiana, concretamente de los individuos (de la comunicación por SMS a las de redes sociales basadas en el internet a las cartas y notas personales para la práctica de lectura y de ensayo particular y escolar), la referencia de la importancia de ellos para el escrito o lo que se escribirá y la referencia a las posibles tensiones entre las formas "oficiales"

y vernáculas cotidianas de literacidad. Estos son los resultados del anclaje de la alfabetización en instituciones sociales que pueden ir a parar al contexto de un desequilibrio de poder (*power relationship*).

La literacidad no sólo es un requisito de competencia institucional y social que sirve para producir una alta cultura, sino también ella está situada en la vida cotidiana. Acerca de cómo se sitúa en la vida cotidiana de los alumnos se sabe aún muy poco, prescindiendo de los resultados de la socialización de lectura que investiga la lectura literaria. El conocimiento de la literacidad vernácula en niños y adolescentes sería particularmente importante en un punto de vista de las personas que crecen en un entorno alejado de escritura.

Para concluir, ¿Qué concepto de literacidad necesitamos en el aspecto didáctico? Esa ha sido la pregunta principal de este artículo, y aquí se resumen los resultados de ello:

- Es necesario un concepto de literacidad que incluya los aspectos de la literalidad y la literidad desde el principio y que se refieran la una a la otra. No es suficiente poner el énfasis unilateralmente a la literidad, por lo menos no lo es para los que no confían ciegamente en la adquisición espontánea. Tampoco es suficiente poner el énfasis unilateralmente a la literalidad (por ejemplo: técnica de lectura y escribir dictados en el 1° y 2° de la Primaria, leer artículos y escribir ensayos sólo a partir del 3°) porque se crea una falsa idea de lo que es la literacidad y cómo puede afectar a cada uno.
- Se necesita un concepto de literacidad que refleje críticamente los requisitos que requiera una sociedad literal a cada uno. Estos requisitos son segmentos sociales específicos. También puede entenderse como una imposición. El problema es cuando la alfabetización se considera sólo la luz de las capacidades individuales, y eso pasa cuando la detención en la tradición oral se entiende sólo como un déficit individual. Si por ejemplo, decisiones de la escuela de selección se hicieron de manera unilateral en lugar de hacer las decisiones de financiación.
- Se necesita un concepto de literacidad que tenga en cuenta la integración en la vida cotidiana y en la actuación social. Eso es especialmente por el interés de los niños y de los jóvenes que no pueden depender de una socialización de la clase

media que se oriente a la escritura. Es probable que haya todavía necesidades de investigación, porque la investigación cuantitativamente empírica de educación corresponde a ellas sólo difícilmente y desafía a la didáctica de la asignatura.

### **Recomendaciones de lectura**

Glück (1987) y Brockmeier (1997) en una visión escasa Sting (2003) agrupan los aspectos culturales y educativos de la literacidad. Koch y Oesterreicher (1990, p. 5-17) difieren la alfabetización conceptual y mediática en el contexto del lenguaje de proximidad y lo de la distancia. Ehlich (1984) introduce un concepto de texto pragmático. Diferentes conceptos de texto combina Klemm (2002). Ong (1982) examina la transición de las sociedades orales a sociedades literales. Barton (2007) introduce la comprensión de la literacidad como una práctica social. Para la concretización de esto se puede leer Ecarius / Friebertshäuser (2005).

### **Referencias bibliográficas**

- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Barton, David (<sup>2</sup>2007): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford. (Erstausgabe 1994).
- Barton, David / Hamilton, Mary (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. London, New York.
- Bos, Wilfried u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. München, Berlin: Waxmann.
- Brinker, Klaus (<sup>6</sup>2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt. (1. Aufl. 1985).
- Brockmeier, Jens (1998): Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink.
- Buruma, Ian (2007): Die Grenzen der Toleranz: Der Mord an Theo van Gogh. München: Hanser.
- Censo (2005): Censo General 2005 COLOMBIA – EDUCACIÓN. Informe especial. Principales indicadores de educación.  
[www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol\\_educacion.pdf](http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol_educacion.pdf) (06/01/2013)

- Correa Rubio, François (2000): Sierras paralelas. Etnología entre los Kogi y los U'wa. In: Geografía Humana de Colombia. Tomo IV: Región Andina Central. Vol. 3. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- De Beaugrande, Robert / Dressler, Wolfgang (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin, Düsseldorf.
- Dürscheid, Christa (<sup>3</sup>2006): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ecarius, Jutta / Friebertshäuser, Barbara (Hrsg., 2005): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Budrich.
- Eggs, Ekkehard (2000): Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 397–414.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Aleida und Jan Assmann / Hardmeier, Christof (Hrsg.): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München, S. 24–43.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli / Sandig, Barbara (Hrsg.): Text, Textsorten, Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9–25. Auch in: Ehlich, Konrad (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Band 3: Diskurs, Narration, Text, Schrift. Berlin / New York: de Gruyter, S. 531–550.
- EPT (2006): Educación para todos. La alfabetización, un factor vital. Paris: Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- Etnias de Colombia. Internetportal, Fundación Hemera. [www.etniasdecolombia.org](http://www.etniasdecolombia.org) (15.5.2009).
- Giesecke, Michael (2002): [Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie.](#) Frankfurt: Suhrkamp.
- Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Metzler.

- Goody, Jack (1977): *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge.
- Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 369–385.
- Halliday, Michael / Hasan, Ruquiya (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Havelock, Eric H. (1982): *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 356–369.
- Huneke, Hans-Werner (2008): Zeitung lesen lernen. Mit einem Blick in Lehrwerke für den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe. In: Hauser, Thomas / Huneke, Hans-Werner / Lutz, Andreas (Hrsg.): *Zeitung machen – Zeitung lesen. Journalismus und Didaktik im Gespräch*. Freiburg: Rombach, S. 142–160.
- Illich, Ivan (1993): *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al Didascalión de Hugo de San Víctor*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jäger, Ludwig (2002): Sprache und Schrift. Literalitäts-Mythos und Metalanguage Hypothesis. In: Borò, Vittoria u.a. (Hrsg.): *Schriftgedächtnis, Schriftkulturen*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 197–217.
- Jahr, Silke (2000): Vertextungsmuster Explikation. In: Brinker, Klaus u.a. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 385–397.
- Jaramillo Gómez, Orlando (2000): Los Yuko – Yukpa. In: *Geografía Humana de Colombia. Tomo II: Nordeste Indígena*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Jaramillo, Susana / Turbay, Sabdra (2000): Los Indígenas Zenuae. In: *Geografía Humana de Colombia. Tomo IV: Región Andina Central. Vol. 3*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Klemm, Michael (2002): Jedem seinen Textbegriff? Textdefinitionen im Vergleich. In: Fix, Ulla u.a. (Hrsg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt: Lang, S. 17–29.

- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Lenhart, Volker (<sup>3</sup>2009): *Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländern*. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Wiesbaden: VS, S. 599–618.
- Oesterreicher, Wulf (2008): *Revisited: die "zerdehnte Sprechsituation"*. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB)* 130, H. 1, S. 1–21.
- Ong, Walter (1982): *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London. (Deutsche Übersetzung: Opladen: Westdeutscher Verlag 1987).
- Rolf, Eckard (1993): *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin: de Gruyter.
- Roth, Kersten Sven / Spitzmüller, Jürgen (Hrsg., 2007): *Textdesign und Textwirkung in der massenmedialen Kommunikation*. Konstanz: UVK.
- Söll, Ludwig (<sup>3</sup>1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Erich Schmidt. (1. Aufl. 1974).
- Street, Brian (1984): *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- Street, Brian (Hrsg., 1993): *Cross-Cultural approaches to Literacy*. Cambridge: CUP.
- Steininger, Dirk (2008): *Layout – Das Aussehen einer Zeitung ist fast so wichtig wie ihr Inhalt*. In: Hauser, Thomas / Huneke, Hans-Werner / Lutz, Andreas (Hrsg.): *Zeitung machen – Zeitung lesen. Journalismus und Didaktik im Gespräch*. Freiburg: Rombach, S. 48–68.
- Watermann, Rainer / Baumert, Jürgen (2006): *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen*. In: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S. 61–94.

## COMENTARIO AL ARTÍCULO: “LA LITERACIDAD”

*Ruben Dario Hurtado V*

Universidad de Antioquia, Colombia

El texto del profesor Hans aborda el concepto de la literacidad y sus implicaciones didácticas, en él se analizan los alcances de dicho concepto en los procesos de alfabetización, es decir, en la enseñanza de la lectura, la escritura, y la oralidad. En el enfoque conceptual que utiliza el profesor Hans se amplía su campo semántico de la literacidad, pues, en él se supera la concepción de literacidad como el acceso mecánico a la lectura y a la escritura, donde la lectura se reduce a la capacidad de un sujeto para descodificar el código escrito, o sea a una simple labor de sonorización de los grafemas, y la escritura como un código de transcripción fonética, donde sólo interesa la codificación del habla.

La literacidad como la concibe el profesor Hans, no se reduce al dominio técnico de estas habilidades comunicativas, sino que está relacionada con diversidad símbolos y signos que puedan leerse, comprenderse e interpretarse. En la literacidad concebida de esta forma tiene cabida no sólo el lenguaje no iconográfico, como es el caso de la escritura, sino también el lenguaje iconográfico, como es el caso de la imagen y todo el lenguaje paralingüístico, enriqueciéndose así dicho concepto. En esta misma dirección, lo plantea Cassany (2006: Pàg 39-40), quien considera que la literacidad:

(...) abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye: 1. El código escrito (...) 2. Los géneros discursivos (...) 3. Los roles de autor y lector (...) 4. Las formas de pensamiento (...) 5. Las formas de pensamiento(...) 6. La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad(...)7. Los valores y representaciones culturales(...) Por otra parte, la literacidad no incluye sólo lo escrito. Hoy accedemos a muchos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura. Es el caso de la televisión y la radio o de muchas charlas e intervenciones orales (...) también

integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como presentaciones con transparencias, webs o videos. Todo cabe en la literacidad.

En esta perspectiva la literacidad es concebida como un artefacto cultural, que nos permite orientarnos en el mundo actual, o sea en las sociedades modernas caracterizadas por ser cada vez más alfabetizadas, mediatizadas por la cultura escrita, donde el acceso a la ciencia y a la cultura depende en gran parte del nivel de literacidad al cual ha accedido un ser humano, pues, la calidad de los aprendizajes están en estrecha relación con el nivel lector y escritor de los sujetos, de la misma forma que los niveles de civilidad y socialización .( Hurtado, 2008). En consecuencia la calidad de la educación depende en gran medida de la solidez de la competencia comunicativa de los estudiantes, de su nivel de literacidad, pues esto les permite ser más autónomos, y por tanto, desenvolverse con más soltura en las sociedades modernas.

En síntesis, el texto del profesor Hans, representa un gran aporte al campo de la didáctica de la lengua, en la medida que nos permite ampliar el campo semántico de la literacidad y comprender su rol en los procesos formativos de los estudiantes, en quienes juega un papel fundamental en su desarrollo personal y social, sí como integrantes de sociedades democráticas, donde el lenguaje cumple un papel fundamental en el ejercicio de lo público, es decir del bien común.

## **Bibliografía**

Cassany, D (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial anagrama

Hurtado, R. (2008). Lenguaje y calidad de la educación. En: *Ágoras: Anuario de la asociación de profesores de la Universidad de Antioquia*, Medellín, No. 2. pp. 47-51



## CAPÍTULO 4

### Conceptualización de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha

Rubén Darío Hurtado V<sup>8</sup>.

Dora Inés Chaverra F<sup>9</sup>.

Universidad de Antioquia, Colombia

#### Introducción

La lectura, la escritura, el habla y la escucha son habilidades comunicativas que no sólo nos facilitan el acceso a la ciencia y la cultura, sino que también nos posibilitan los procesos de convivencia, pues, a través de éstas nos socializamos y en consecuencia nos humanizamos. El dominio de estas habilidades comunicativas nos hace más competentes para enfrentar los diferentes retos y problemáticas que el mundo actual nos demanda, por ejemplo, con una buena competencia en lectura y escritura podemos desenvolvernos mejor en una sociedad cada vez más alfabetizada, donde casi todo está mediado por la cultura escrita, así mismo, en el campo educativo sería casi imposible pensar una educación con calidad si los estudiantes poseen serías deficiencias en lectura y escritura, incluso se vería truncado el sueño de formar estudiantes cada vez más autónomos.

Aprender una lengua facilita los procesos de socialización y convivencia, pues es a través de la lengua como interactuamos con los otros; gracias a ella consolidamos nuestra formación en lo público, donde a partir de la argumentación oral y escrita participamos en los procesos sociales y culturales. En esta perspectiva, consideramos que no es posible pensar la formación integral de un ser humano al margen del lenguaje. Este llena de sentidos la existencia. Gracias a él nos constituimos como seres sociales, en él nos camuflamos y en él nos revelamos.

---

<sup>8</sup> Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

<sup>9</sup> Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

Cuando una persona aprende una lengua, no solo aprende cómo comunicarse con ella sino que se enriquece en todas las dimensiones de su ser, desde lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Al enseñar lenguaje, estamos a la vez movilizando y potenciando el pensamiento, pues las habilidades comunicativas como la lectura, la escritura, el habla y la escucha son procesos esencialmente cognitivos y lingüísticos, en que sus funciones no se reducen solo a la comunicación sino a desarrollar el pensamiento y la creatividad, es decir, en el momento en que se escribe y se construye un acto de habla se aprende un poco más de lo que se desea comunicar.

Garantizar en nuestros estudiantes de la educación preescolar, básica, media y superior un buen dominio de las habilidades comunicativas, es facilitarles el acceso a la ciencia y la cultura; es dotarlos de los instrumentos necesarios para un buen desempeño académico, pues la práctica pedagógica cada vez nos muestra con mayor nitidez que muchas de las dificultades en el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento se deben a limitaciones en el proceso lector y escritural y, hoy más que nunca, se requiere de una gran capacidad para analizar y procesar la información suministrada a partir de textos orales, escritos y en formato hipermedial. Hoy el problema no es la falta de información sino la capacidad para seleccionarla y analizarla.

En el mundo moderno, dado los fenómenos de la globalización, el desarrollo tecnológico, el nivel de ocupación de las personas y la política de vinculación de los grandes centros educativos con las regiones, entre otros aspectos, se hace cada vez más necesaria la educación virtual. Esta, entre otros componentes, exige de sus usuarios un buen desarrollo de las competencias lectoras y escriturales, pues, en este tipo de educación la relación enseñanza-aprendizaje está mediada fundamentalmente por el texto en formato hipermedial, el cual exige un buen nivel de comprensión de textos icónicos y no icónicos.

Hoy, muchos niños y jóvenes de la educación básica y media no comprenden los enunciados matemáticos, no porque tengan dificultades en matemática sino porque presentan dificultades en la comprensión lectora. Ellos pueden saber operar con los algoritmos requeridos para resolver un problema matemático, pero no entienden el problema y tampoco logran ubicar los datos que se suministran en el texto para

responderlo, o si lo hacen no logran inferir qué tipo de operación matemática se requiere para resolverlo.

La lectura enriquece conceptualmente a los lectores, habilitándolos para comprender mejor los mundos físico, social y textual, pues a mayor conocimiento previo mayor comprensión. La lectura es uno de los medios que más enriquece al ser humano, por tanto, es casi imposible pensar una educación con calidad si nuestros estudiantes poseen serias dificultades en comprensión lectora.

Todas las áreas del currículo están mediadas por la lectura; en todas es necesario enfrentarse a los textos, sean estos narrativos, expositivos o argumentativos, a partir de los cuales se requiere construir redes conceptuales que conforman las disciplinas de estudio. Hoy, por ejemplo, se insiste en que lo que debe mediar la relación entre el profesor y el estudiante es un texto, en la medida en que esto podría formar una generación más autónoma y menos dependiente del discurso del profesor. En esta perspectiva, Hernández y otros (1987: 66) consideran:

La relación con el texto no puede ser solo una relación fría de interpretación o de utilización pragmática; quien realmente se apropia de la cultura escrita es quien aprende a reconocer que la relación con el texto es emoción y es descubrimiento. Pero no basta con una invitación del maestro para que el placer del texto sea experimentado por el niño. Se requiere que el maestro goce también la lectura y no oculte ese sentimiento. El calor con el cual el maestro se acerca al texto se difunde, por decirlo así, en el salón. No se aprende solo lo que explícitamente se enseña, se aprende a leer por afinidad con los intereses del maestro-lector, por contagio.

No es posible formar una generación de estudiantes autónomos al margen de procesos sólidos de lectura. No se puede aprender a aprender con serias deficiencias en lectura. Igualmente sucede con la escritura, la cual nos permite representar y comunicar nuestro mundo interno, estructurar el pensamiento, registrar la historia. La escritura nos permite además el ejercicio de la argumentación, o sea la posibilidad de exponer y defender nuestro punto de vista frente a un tema determinado, es decir, la escritura nos permite una participación más cualificada en los procesos democráticos.

Al respecto, Antanas Mockus (2000: 22) plantea cómo la educación nos instala en el espacio de la argumentación:

El debate racional o intercambio de argumentos, radicalmente potenciado por la escritura, los apuntes, los esquemas, los cálculos, los diagramas. No solo es la cultura de argumento va y argumento viene, sino que el argumento está respaldado en un soporte gráfico, en un soporte escrito, y ambas cosas —la lectura/escritura y el debate— se apoyan en intervenciones conscientes sobre el mundo de la acción: donde hay educación en cantidad nos acostumbramos a que las cosas se pueden discutir, y que para hacerlo vale la pena escribir, leer sobre el correspondiente asunto; y nos acostumbramos a algo más extraño aún: a preparar largamente la acción mediante discusiones y trabajo escrito, planear acciones para luego realizarlas y de ellas derivar, en muchos casos, simplemente argumentos.

Hoy también se insiste permanentemente en la necesidad de formar una nueva generación de ciudadanos con la capacidad para diseñar y ejecutar proyectos que transformen nuestra realidad. Ahora bien, estos no pueden habitar solo en el terreno de las ideas, sino que tienen que convertirse en un texto que oriente la acción, lo cual en últimas es un ejercicio de escritura.

Nuestra posición, es que una educación con calidad requiere un desarrollo sólido de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha) en los estudiantes de la educación básica, media y superior; las habilidades comunicativas están interrelacionadas entre sí. Por ejemplo, un buen nivel lector potencia la escritura y esta a su vez nos exige ser mejores lectores, tal como lo planteará Smith (1982) en su concepto de “ leer como un escritor”, donde el énfasis en la lectura no está sólo en lo que el texto dice sino en cómo lo dice. Asimismo una buena escucha, facilita buenos actos de habla. En esta perspectiva, de considerar la relación entre lenguaje y calidad de la educación, podríamos afirmar con Lomas (2006: 16):

El fin de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al estudiantado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos

códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. Si estamos de acuerdo en que esta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo esta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo — lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos — que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

En síntesis, consideramos el dominio de la lengua como un indicador de calidad de la educación, especialmente cuando esta se aborda desde la perspectiva de la calidad de los aprendizajes. En consecuencia, no es raro observar cómo en las evaluaciones nacionales e internacionales sobre calidad de la educación, la comprensión y la producción textual, se consideran como saberes representativos de la misma.

### **Hacia una conceptualización de la lectura, la escritura, el habla y la escucha**

Desde una perspectiva constructivista y psicolingüística de las habilidades comunicativas, éstas más que simples técnicas, reducidas factores perceptivo-motrices, son ante todo procesos culturales y simbólicos, determinados esencialmente por el lenguaje y el pensamiento y condicionados significativamente por los factores socioculturales, al respecto Goodman (1982), Lerner (1985) , Parody y Peronar( 2010) plantean que leer, antes que descodificar, es un proceso constructivo de significados y sentidos, los cuales se construyen en una interacción entre el lector, el texto y el contexto, donde cada uno de estos factores aportan y en consecuencia condicionan la comprensión lectora; pues, desde esta perspectiva los significados y sentidos no residen en uno de los factores mencionados en forma aislada, éstos son el resultado de la cooperación de los tres: lector, texto y contexto, al respecto Daniel Cassany(2006) en su enfoque sociocultural de la lectura, considera que :

“(…) Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. (...) ( Cassany, 2006:68).

Desde una perspectiva de la lectura, la comprensión lectora es relativa en la medida que depende, por ejemplo, de los propósitos del lector, de su competencia lingüística y cognitiva, de su situación emocional, su conocimiento previo, entre otros elementos que explican la singularidad de cada lector, pues,

”(…) lectores diferentes entienden un texto de manera diversa-o parcialmente diversa-porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo.”(Ibid 2006: 32).

De la misma manera, es importante considerar que características del texto como: el léxico, la estructura morfosintáctica, el contenido, las proformas, los conectores, entre otros componentes textuales, o, los tipos de contexto, como lo es el político, cultural, social o ambiental, condicionan la comprensión textual, como por ejemplo, las condiciones en que se lee, ya sea en el metro o en una biblioteca, o, compartir con el escritor un conjunto de creencias que faciliten la comprensión, es decir poseer un código común, facilitan o dificultan la comprensión lectora.

En síntesis, leer más que sonorizar un texto escrito, establecer una relación grafofónica, es esencialmente comprender, es decir, entender lo que los diferentes tipos de textos nos comunican y, es precisamente en este aspecto donde se hace necesario focalizar la intervención didáctica, no se trata simplemente de que los estudiantes modulen o articulen bien un texto leído en voz alta, el propósito central es que lo comprendan, que puedan dar cuenta de la historia que se relata en texto narrativo, o de la red conceptual planteada en un texto expositivo, o poder construir

la tesis y sus correspondientes argumentos en un texto argumentativo, en otros términos, es que el lector pueda dar cuenta de la estructura profunda de los textos.

En esta perspectiva lo fundamental en la lectura es la comprensión y no la velocidad lectora, pues sabemos que cuando se lee para aprender, para construir significados y sentidos, hay que releer el texto tantas veces como sea necesario para poder desentrañar lo que éstos dicen, lo importante no radica en cuántas palabras se lean por minuto sino qué tanto se comprende, es precisamente en esta dirección que nos interesa reivindicar en el proceso lector, la comprensión como la esencia de la lectura.

Formar, por tanto, un lector con un alto nivel de comprensión, es decir, crítico, es formar un lector que comprende lo que lee, de lo contrario no sería posible construir los mundos posibles que se derivan del vacío que los lectores perciben en los contenidos de los textos, como tampoco recrearlos, generando nuevas relaciones conceptuales, intertextuales, o, construyendo extrapolaciones y delimitando las bondades y las limitaciones en los mismos.

La crítica le exige al lector comprensión del tipo de texto que se analiza, de lo contrario lo que se genera es una red de opiniones sin fundamento, pues la condición necesaria para ejercer una sólida crítica es la comprensión sobre aquello que se analiza, que es lo que le permite a un lector crítico, en términos de Cassany (2006: 86-87), realizar las siguientes tareas:

- Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio
- Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.

- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas.
- Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, recicladas o replicadas: citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones, entre otros aspectos.

Como se desprende de la cita anterior, formar un lector crítico, exige de un lector con un profundo conocimiento en diferentes áreas del saber, y en especial en lo político y sociocultural, que lo habiliten para aproximarse a captar las intenciones de los sujetos de la enunciación. En síntesis, lo que esto nos muestra es que la lectura es ante todo un instrumento cultural, o como lo diría Cassany (2006:38),

“leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de la comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. “



## La escritura

Asimismo, la escritura la consideramos como un proceso de representación y comunicación de lo que el niño(a) siente, piensa y conoce del mundo. La escritura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo, la percepción y la motricidad a pesar de ser dos funciones muy visibles en el acto de escritura no son las determinantes. Por tanto, la escritura no puede reducirse a dibujar bien las letras, o, a hacer largas y tediosas planas, a llenar las hojas en blanco de hermosas guirnaldas, escribir es, ante todo, pensar, crear mundos posibles, por eso, al igual que la lectura, la escritura no puede reducirse a una técnica, ésta como la lectura, es un instrumento cultural condicionada por diversos factores socioculturales. En esta perspectiva Calsimiglia (2002:36), citando a Goody(1977) quien ha estudiado en profundidad el impacto de la lengua escrita en las sociedades que acceden a ella, plantea sus efectos en dos rasgos esenciales:

(... ) el cambio de estilo cognitivo y de modelo de organización social. El hecho de que la escritura garantice la conservación de la memoria histórica deriva en la posibilidad de análisis, del crecimiento del saber, de crítica y abstracción. La lengua escrita se especializa en ser vehículo de la ciencia, la técnica, la mayoría de los géneros literarios, la filosofía, el derecho, etc., preservando todas las manifestaciones de la cultura y permitiendo tanto su revisión crítica como su divulgación. Por otro lado, las sociedades occidentales con desarrollo tecnológico y organización burocrática convierten la escritura en pilar de su organización y de las transacciones que se llevan a cabo. Para que tengan validez pública y oficial todos los acuerdos concertados oralmente deben quedar por escrito, así como el hecho de nacer, morir, casarse o comprometerse con un trabajo (... )”

Para enriquecer la escritura de los niños (as) es necesario primero, enriquecerlos a ellos, pues, factores como el conocimiento previo, la competencia cognitiva y lingüística, entre otros, determinan la calidad de la producción textual, lo que se convierte en un gran reto para la escuela, en la medida que no se trata simplemente de proporcionarle al estudiante un cúmulo de estrategias para que asuman la escritura, si no el cómo enriquecerlos cultural y académicamente, pues, en la

escritura no sólo se pone en juego el arte de comunicar con claridad y coherencia una historia o un punto de vista sobre algo, sino también la calidad, la hondura conceptual de lo que se dice, para escribir hay que tener que decir, y esto sólo se construye a través de un buen proceso de formación integral, que incluya un trabajo sistemático de lectura y riqueza experiencial, entre otros factores.

De ahí que uno de los principales objetivos en la educación básica esté relacionado con el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente con el de la escritura, no sólo por su importancia en la formación personal e intelectual de los estudiantes, sino por su implicación en el desarrollo científico y cultural de una sociedad, por ello, la escuela en su esfuerzo por desarrollar esta habilidad comunicativa en los estudiantes implementa variados modelos didácticos, los cuales, muchas veces, adolecen de sustentos teóricos que nos permitan explicar los factores lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el proceso de la producción textual.

### **El habla y la escucha**

Consideramos los actos de habla y de escucha, como procesos comunicativos determinados, al igual que la lectura y la escritura, por el pensamiento y el lenguaje. Es decir, más que actos físicos y fisiológicos son simbólicos. Por eso el habla es ante todo un vehículo del pensamiento. La escucha es en la misma medida un proceso activo de construcción de significados y sentidos, mediatizados por los contextos socioculturales, estas habilidades regulan en gran medida los intercambios sociales, al respecto Calsimiglia, H,( 2001:34) plantea como “ La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida”.

Ambas habilidades comunicativas están estrechamente ligadas, pues sin una buena escucha, imposible pensar la construcción de buenos actos de habla, en el sentido de seguir y construir un tejido argumental, a través del diálogo, que garantice una acción comunicativa. El desarrollo de la oralidad en los estudiantes de la educación básica no puede dejarse al simple espontaneísmo y desarrollo natural, esta formación debe asumirse a partir de un trabajo intencional y sistemático, generando los espacios

didácticos necesarios que potencien y cualifiquen su desarrollo, esto en la perspectiva que si bien a hablar se aprende en forma natural, no se puede negar que , el aprendizaje formal de esta habilidad comunicativa, exige un trabajo sistemático tal como lo plantea Abascal, D ( 1994:179)

“ (...) La primera vía para que la escuela pueda intervenir en el aprendizaje de la oralidad es la adopción de un método que favorezca los intercambios comunicativos y haga posible la participación activa de los estudiantes como observadores y productores de textos formales. La falta de tradición de una enseñanza sistemática de los usos orales formales no ha propiciado la reflexión sobre el tratamiento didáctico de este aprendizaje. Por eso es todavía necesario, además de contar con unos recursos materiales en los centros (magnetofones, vídeos, sonotecas...), que faciliten el trabajo, hacer explícitos los criterios que deben guiar la intervención didáctica, desterrando prejuicios, fijando los contenidos específicos del aprendizaje de la oralidad y estableciendo una metodología de observa” .

La escuela como bien lo plantea el autor en mención puede generar situaciones didácticas donde a partir del análisis de diálogos, conferencias , debates televisivos y radiales, entrevistas, discursos de políticos, noticieros de la televisión, etc, se puedan analizar diferentes componentes de la comunicación, como por ejemplo , la intención de los enunciadores y sus efectos en los enunciatarios, adecuación del discurso a los mismos, los turnos de la palabra, los cambios de estrategias en la conversación, cómo se argumenta y contraargumenta, los elementos prosémicas, cenestésicos y paralingüísticos entre otros factores que intervienen en la comunicación oral. Se trata de precisar algunos factores que se consideren necesarios en una observación sistemática, lo cual contribuye a enriquecer la toma de conciencia sobre lo que caracteriza la competencia oral, en sí, es un ejercicio de metacognición sobre los diferentes componentes lingüísticos de la oralidad, en otras palabras lo que se quiere plantear es que:

“(...) contribuir al desarrollo de esta competencia pasa siempre por ceder la palabra al alumno, no para abandonarle a su suerte, esperando que aprenda solo, sino para que, mediante la participación en las interacciones que se

generan en el aula se convierta en hábil observador de usos lingüísticos más formales y en productor competente de nuevos discursos, la adquisición de nuevos saberes por medio de un trabajo cooperativo con compañeros y profesores es el mejor ejercicio para el desarrollo de las destrezas orales, porque para ello es necesario respetar las normas de interacción que hacen posible una comunicación satisfactoria, adaptarse a diversos receptores y a situaciones de comunicación más y menos formales, construir textos variados en función de diferentes finalidades( transmitir informaciones, defender puntos de vista, llegar a acuerdos, etc.(Ibid,:165)

Finalmente queremos a modo de conclusión, recordar los planteamientos de Goodman K. (1996.44) con relación a la conceptualización de las habilidades comunicativas como procesos psicolingüísticos:

Todos estos procesos son activos, constructivos, en todas sus formas -lenguaje oral (hablar y escuchar), lenguaje escrito (leer y escribir), mientras hablo estoy construyendo significado y quienes me escuchan están activamente construyendo significado a medida que lo hacen. Lo mismo para con la escritura y la lectura, estoy construyendo significado mientras estoy leyendo. Esto que me parece simple es, sin embargo muy complejo: No hay significado en la página impresa, hay sólo un significado potencial creado por el escritor pero es el lector el que construye su significado en su mente poniendo en juego su competencia lingüística y sus conocimientos y experiencias previas.

### **Referencias bibliográficas**

- Abascal, D ( 1994). “La lengua oral en la enseñanza secundaria”. En: El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Compiladores. Lomas, C Y Osoro, A. Barcelona:Paídos
- Cassany, D (2006). Traslalíneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, Págs 294
- Calsimiglia, H, 2002. El estudio del discurso oral. En: Lomas,C (2002). El aprendizaje de la comunicación En las aula. Barcelona: Paidós, Págs 29-48

Goodman, Kenneth. Proceso lector. En: FERREIRO, Emilia y PALACIO, Margarita. Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura. México. S. XXI. 1982.

Lerner de Zunino, Delia. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. En: Lectura y vida. Año 6. N° 4. (Dic. 1985).

Hernández, C y otros. (1987). “Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación”. En: *Educación y Cultura*, Bogotá, 12, ( Junio) Págs 60-70.

Mockus, A. (2000). “Gozarnos la productividad”. En: Gaviria, J, Antanas, M, Abad, H y Ospina, W. *Una reflexión sobre Colombia desde la educación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit. pp. 17-35.

Lomas, C. (2006) “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En: Lomas, C. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 13-54.

## CAPÍTULO 5

### Modelo teórico para el análisis de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo

Vanessa Zegarra Asturizaga  
Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia

#### Introducción

Diversos autores, han elaborado planteamientos teóricos respecto a la lectura. Este ensayo propone un modelo teórico que integre los principales postulados implicados en la temática y presenta un análisis de las variables que participan en el estudio de la metacompreensión lectora en base a indagaciones empíricas realizadas por la autora en el ámbito universitario.

La relación entre comprensión y metacompreensión lectora se pone de manifiesto a partir de cuatro componentes básicos que intervienen en la lectura: el lector, las estrategias, la tarea lectora y el contexto. Estos cuatro componentes están íntimamente relacionados y cualquier alteración en un componente de este sistema puede influir en los demás. Tomando en cuenta que la comprensión de un texto *se produce por un proceso interactivo en el que el lector elabora significados relacionando sus ideas con las vertidas en el texto*, la lectura puede entenderse como una actividad consciente en la que el lector piensa sobre lo que lee, usa su conocimiento y experiencia sobre el mundo para relacionarlo y así tratar de entender su significado en un contexto determinado. Es decir, emplea la metacognición para reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para comprender la lectura; además, cuando vigila sus acciones, detecta la necesidad de usar una estrategia simple o compleja dependiendo de la tarea lectora a la que se enfrente.

## **1 Desarrollo**

A continuación se analiza detenidamente cada uno de los componentes mencionados con anterioridad en su relación con los demás. La explicación desarrollada se sustenta en el modelo propuesto en la Figura 1 a continuación:<sup>10</sup>

### **1.1 El lector**

El componente lector se refiere a las características del sujeto en cuanto al conocimiento de sí mismo, como al conocimiento del proceso de la tarea lectora y del uso y control de estrategias. Todo ello en un marco referencial contextual en el que realiza la tarea lectora, un contexto tanto situacional como textual. Por ello, gran parte de los aspectos que tienen que ver con este componente han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje, de emplear, en el proceso de la lectura, diversos tipos de conocimiento. A su vez el lector ejecuta la acción con mayor o menor grado de conciencia acerca de sus características y de cómo estos factores influyen en su comprensión, ajustando su acción en función de las demandas de la lectura.

De este modo, el estudio de este componente implicaría abordar los conocimientos intraindividuales del sujeto sobre su propio funcionamiento en determinadas tareas cognitivas implicadas en la lectura. Uno de los elementos esenciales para la comprensión lectora es la activación del conocimiento previo de manera consciente tanto respecto al contenido del texto como lo relacionado con la actividad lectora en sí; es decir, el conocimiento de los elementos que intervienen en la comprensión tales conocimiento condicional (se refiere al “por qué”, “para qué” y al “cuándo”) Peronard y Velásquez , 2003)<sup>11</sup> como: los factores que la componen, los tipos, niveles, procesos y estrategias que se pueden emplear para lograr dicha comprensión.

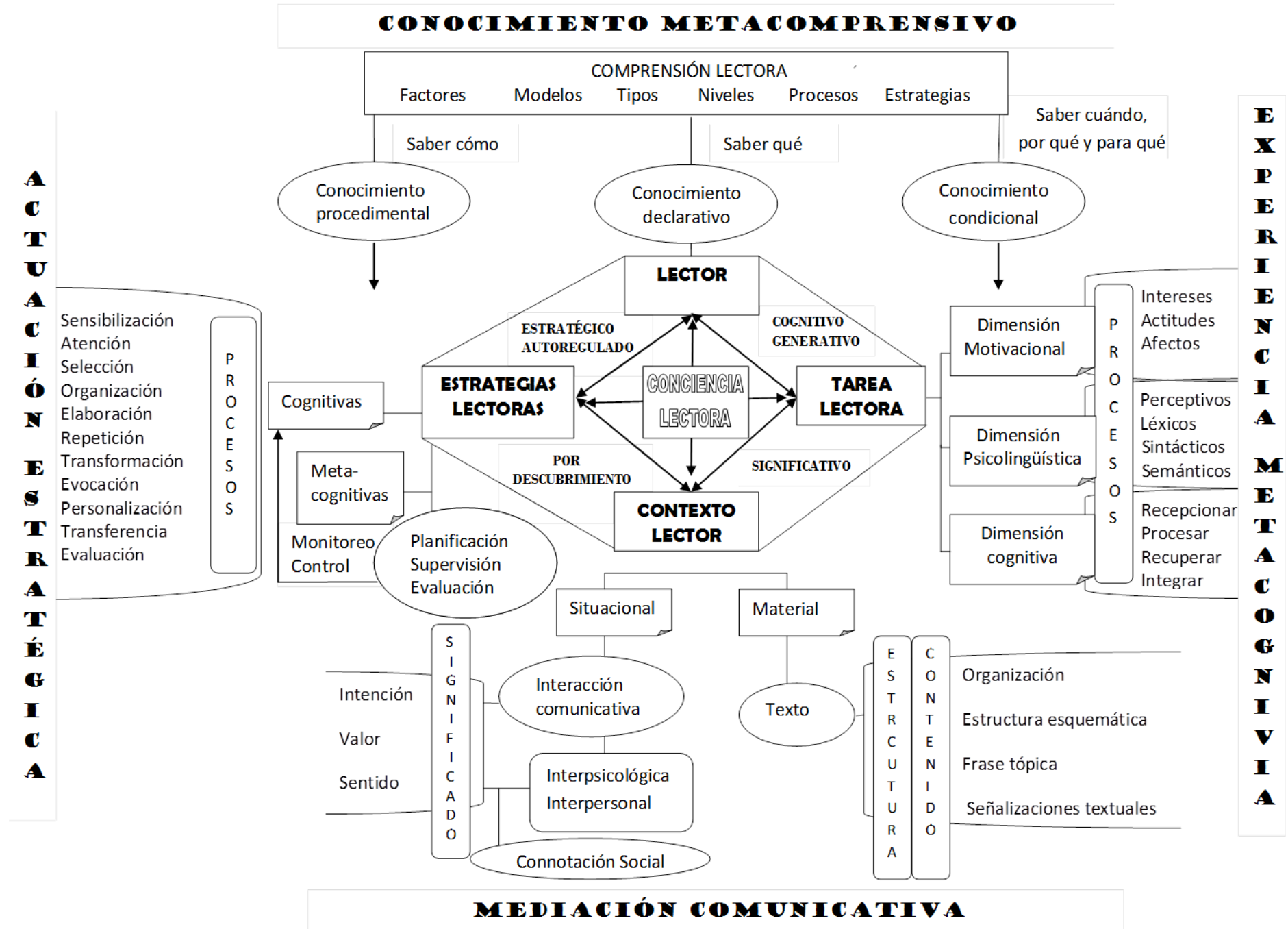
---

<sup>10</sup> Extractada de la Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. “Estudio de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo: Estrategia Indagativa A.R.E.V. para el aprendizaje de competencias de metacompreensión lectora”. Tesista: Lic. Vanessa Zegarra Asturizaga. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Fransisco Xavier de Chuquisaca. Bolivia, 2012.

<sup>11</sup> Estudiado por Marianne Peronard T. y Marisol Velásquez R. en el artículo “Desarrollo del conocimiento metacompreensivo” publicado en Revista Signos, versión online. Volumen 36, Nº 53. Valparaíso, 2003. Autoras. Universidad Católica de Valparaíso Pontificia.

Figura 1

MODELO TEÓRICO SOBRE COMPRESIÓN Y METACOMPRESIÓN LECTORAS





El conocimiento acerca de la comprensión lectora como proceso cognitivo se denomina conocimiento metacomprendivo e incluye tres tipos diferentes de conciencia: conocimiento declarativo (conocimiento “acerca” de las cosas), conocimiento procedimental (conocimiento sobre “cómo” hacer cosas) y

El conocimiento declarativo incluye el saber sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias en sentido factual y/o conceptual. Es el “qué” concerniente al sujeto, a sus propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos. El conocimiento procedimental se refiere al conocimiento acerca de cómo ejecutar la lectura, es decir el tipo de reglas que se debe aplicar para realizarla. Este conocimiento permite utilizar las habilidades lectoras de forma consciente y automatizarlas conforme su uso, implica la secuencia de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas de la forma más eficiente para lograr el objetivo de la comprensión y utilizarlas cualitativamente de maneras diferentes con el fin de resolver los problemas de comprensión que se presenten.

El conocimiento condicional le da un sentido más amplio al conocimiento procedimental pues se refiere a las circunstancias en las que conviene aplicar una determinada estrategia, se refiere a saber cuándo, por qué y para qué aplicar diversas acciones cognoscitivas. Podría definirse como el conocimiento acerca de la utilidad de los procedimientos cognoscitivos lectores, ello le permite realizar un control metacognitivo sobre su lectura en tanto toma conciencia de qué es necesario conocer para realizar la tarea, qué estrategias son las apropiadas y cómo aplicar la estrategia seleccionada. Por otro lado también se trataría de un conocimiento verbalizable (declarativo), consciente y voluntario que, en ciertas condiciones, se podría usar en forma automática.

Es decir, el conocimiento condicional gira en torno a la tarea lectora, a sus características y a sus condiciones, por ello guarda estrecha relación no solo con el componente de estrategias sino con la dimensión motivacional y la dimensión psicolingüística de la actividad lectora. En efecto, el sujeto que realiza la actividad lectora posee una estructura y una experiencia de aprendizaje que condicionan fuertemente dicha actividad. Implica, por un lado, el conocimiento y las percepciones previas del sujeto como lector, ya que estas características condicionan

necesariamente su actividad metacognitiva; así como sus habilidades, destrezas y sus disposiciones a actuar basadas en sus creencias, intereses, actitudes, afectos y estilos atribucionales.

Diversas investigaciones abordan el conocimiento del lector como un elemento central en la metacognición, entre ellos, el trabajo realizado por un equipo docente-estudiantil de la Universidad Salesiana de Bolivia, bajo la coordinación de la autora, sobre los conocimientos lingüísticos de estudiantes que ingresan al contexto universitario.<sup>12</sup> Los resultados obtenidos muestran una necesidad apremiante de fortalecer, en estos estudiantes, sus saberes tanto a nivel declarativo como procedimental. A nivel declarativo, los estudiantes requieren información básica sobre la lectura y el texto, pero además se observa la necesidad de reconceptualizar la lectura desde un enfoque metacognitivo. A nivel procedimental, se evidencia una deficiencia de competencias comunicativas que afectan la incursión favorable de estos estudiantes en el nivel educativo universitarios, entre ellas la dificultad para la comprensión lectora.

En general, la población estudiantil alcanza niveles de comprensión literal de la lectura pero gran parte no logra un nivel de inferencia y criticidad en lo que respecta a textos expositivos-argumentativos. A su vez, cuentan con escasos procedimientos metacognitivos para la lectura comprensiva sobre todo en lo concerniente a la reflexión durante y después de la lectura. Existe, además, una orientación motivacional poco favorable para la actividad metacognitiva.

Tomando en cuenta estos factores, se observa la necesidad de incorporar acciones de seguimiento y acompañamiento dirigidas a la población universitaria de mayor riesgo en éste ámbito. Se evidencia, por tanto, la importancia de generar espacios para el ejercicio sistemático de la tarea lectora, segundo componente del modelo presentado, con estrategias claramente direccionadas en función a las características de esta población

---

<sup>12</sup> Estudio realizado en la Universidad Salesiana de Bolivia. Proyecto: “Fortalecimiento de competencias de Lenguaje en estudiantes de primer semestre de la U.S.B”. Informe de Diagnóstico. Coordinadora: Lic. Vanessa Zegarra. Equipo docente: Lic. Teresa Rosso, Lic. Miriam Lima, Lic. Martha Choque, Lic. Victor Hugo Crespo. La Paz, 2007.

## 1.2 La tarea lectora

En la actividad lectora interviene cualquier conocimiento y gestión del lector acerca de cómo la naturaleza y las demandas de la tarea influyen sobre su ejecución. Incluye el nivel de dificultad de la lectura, el reconocimiento de ambigüedades o contradicciones en el contenido del texto, las acciones para lograr progresivamente un propósito, el reconocimiento de las estrategias que se necesitan, la distribución de la atención y el esfuerzo.<sup>13</sup> Esta variable se vincula al conocimiento de las actividades cognitivas que deben emplearse para comprender un texto, implica saber cómo la naturaleza de la información que manejamos sobre esta tarea afecta el modo de representarla y de operar sobre ella. Comprende, entonces, no solo los requisitos de almacenamiento y recuperación de información y que generan una ejecución por parte del aprendiz como evidencia del aprendizaje, sino los procesos superiores cognitivos de razonamiento y motivación en relación a la lectura realizada.

Las reflexiones que el lector hace mientras está ejecutando una tarea cognitiva se denominan experiencias metacognitivas. Por tanto, el desarrollo metacomprendivo consiste, por un lado en el conocimiento metacognitivo sobre las variables del lector, la tarea lectora, las estrategias y el contexto que afectan al proceso de comprensión lectora (explicados en el apartado anterior), y por el otro, la comprensión de las experiencias metacognitivas.

A su vez, como se expuso anteriormente, la regulación sobre la tarea lectora implica tanto el dominio de la dimensión motivacional como de la dimensión psicolingüística. En el primer caso las estrategias empleadas giran en torno a la regulación de los intereses, actitudes y afectos del lector en tanto tienen relación con la atribución causal de su éxito en la comprensión del texto, su orientación hacia la consecución de objetivos lectores, el valor intrínseco que le asigna a esta tarea, sus preferencias y tendencias de lectura, su autocontrol y percepción como sujeto lector.<sup>14</sup> En el segundo caso se hace referencia a las actividades lectoras de tipo

---

<sup>13</sup> Ampliamente abordado por Brown, A. L., Armbruster, B.B. y Baker, L.

<sup>14</sup> Desarrollado por Josu Ugartetxea en el trabajo “Motivación y Megacognición, más que una relación”, publicado en la Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 7. Número 2\_1, año 2007.

perceptivo, léxico, semántico y sintáctico que intervienen en la lectura tomando en cuenta tanto el plano cognitivo como el plano metacognitivo de las mismas.

En los procesos de decodificación lectora son determinantes los llamados procesos de bajo nivel, así como los de nivel medio. Dentro de los primeros se encuentran básicamente los procesos perceptivos (movimientos oculares, análisis visual de rasgos y de letras). Dentro de los procesos de nivel medio, están los procesos léxicos (reconocimiento de palabras) Pero, para demostrar competencia en la lectura comprensiva, se requiere poner en marcha, además, procesos de alto nivel: procesos sintácticos y semánticos, así como la memoria operativa y los procesos inferenciales.

Un lector activo puede emplear seis criterios psicolingüísticos, para verificar su comprensión, basados en los procesos léxicos, semánticos y sintácticos que engloba la tarea lectora. Estos son: el criterio referido al léxico (comprensión del significado de cada palabra), la coherencia externa (que las ideas del texto y los conocimientos previos del lector sean compatibles), la cohesión proposicional (la cohesión local entre las ideas del texto), la consistencia estructural (la compatibilidad temática de las ideas del texto), la coherencia interna (la consistencia lógica de las ideas del texto) y suficiencia informativa (que el texto contenga información necesaria para cumplir determinado objetivo).<sup>15</sup>

En el estudio citado con anterioridad se encontró que la mayor dificultad de los estudiantes está en el procesamiento sintáctico, pues es evidente la dificultad en el empleo de preposiciones, sobre todo de frases preposicionales, y la deficiencia en el orden de las estructuras gramaticales oracionales así como en la concordancia textual. Estas falencias se hacen evidentes el momento de la comprensión del significado al existir dificultad para encontrar y reconstruir durante la lectura una secuencia lógica de ideas relacionadas entre sí. Si bien, la población universitaria estudiada afirma emplear técnicas de selección y elaboración de la información durante la lectura, como el subrayado y el resumen, se observan deficiencias en el uso de estas técnicas, sobre todo en cuanto a la configuración de la macroestructura

---

<sup>15</sup> Sistematizado por Virginia Jiménez Rodríguez en el estudio “Metacognición y comprensión de la Lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una Escala de Conciencia (ESCOLA), Madrid, 2004

textual y al reconocimiento de las ideas que sustentan la idea global del texto. Más aún, los estudiantes que afirman emplear, además técnicas de organización de la información, como son los esquemas y los mapas conceptuales, no logran identificar los conectores clave entre ideas para comprender el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

De este modo, dado la complejidad de la tarea lectora, se deben realizar labores de abstracción, categorización, análisis, aplicación de inferencias, construcción de la representación mental del texto y otras. Se hace necesario, entonces, contar con dichas habilidades a nivel mental y ejecutar los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información, en el desarrollo del pensamiento hipotético y en la elaboración de inferencias. En cuanto a los procesos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información textual están los de: la recepción, que permite la entrada de la información textual y su decodificación; el procesamiento como tal, que implica su retención e interpretación; la recuperación, que logra la evocación del texto; la integración, que permite su transferencia en otros ámbitos. Estos procesos pueden ser automáticos o controlados según el grado de participación del lector (consciente o reflexivamente), en la realización de su actividad cognitiva.

Cabe recalcar que el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, ni tan solo coincide con el significado literal ya que los significados se construyen los unos en relación con los otros. Por ello, la lectura significa ir más allá de la simple decodificación o descifrado de signos gráficos (procesos perceptivos), es por encima de todo, un acto de razonamiento hacia la construcción de una interpretación de un mensaje escrito a partir de la información que proporciona el emisor mediante el texto y a partir del conocimiento del receptor o lector. Es, sobre todo, una actividad metacognitiva protagonizada por un lector que piensa sobre lo que lee, usa sus saberes y experiencia para relacionarlo y así tratar de entender el texto que lee. En este nivel el lector reflexiona sobre el contenido del texto, evalúa tanto el mensaje como su actividad lectora y adopta una postura al realizar una crítica y tomar decisiones.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento que mide la capacidad de entendimiento y de crítica. Comprender un texto es generar una representación

mental del referente del texto, es decir, producir un escenario o modelo mental de un mundo real o hipotético en el cual el texto cobra sentido. De hecho en la lectura de textos expositivo-argumentativos, un punto fundamental para su comprensión es establecer las relaciones de causa y consecuencia que sustentan lo expuesto por el autor. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que muchas veces estos encadenamientos no son explícitos, en tal caso el lector debe obtener la información implícita empleando un proceso de razonamiento para establecer relaciones que den coherencia al texto leído. A este tipo de razonamiento se denomina inferencia y se constituye en un proceso lógico racional con el que se puede determinar y completar la información implícita del texto, mediante inducciones o relaciones entre los párrafos.

Para ello es esencial que el lector vaya formulando hipótesis a partir de los datos recogidos con anterioridad de las premisas que el autor expone, de modo que a medida que continúa su lectura intente dar respuesta a sus conjeturas con aquella información que considera lógicamente relevante para ello, es decir sometiendo estas hipótesis a una “constrastación empírica”. Cabe notar, entonces que un lector estratégico emplea la inferencia inductiva en la medida que elabora conjeturas sobre el contenido del texto, estas conjeturas tienen gran probabilidad de veracidad y se constituyen, finalmente, en secuencias de enunciados estructurados en premisas y conclusiones. En este caso el conocimiento previo que tiene el lector adquiere nuevamente relevancia en tanto tiene un efecto significativo sobre el significado que se construye para un texto dado, sobre todo para realizar inferencias desde el texto, si es que el lector posee un alto grado de exactitud y precisión en su conocimiento previo realizará inferencias de manera más automática y acertada. Además si el lector entiende qué papel juega éste en la interpretación de la lectura puede predecir, observar y explicar qué sucede en el texto.

### **1.3 Las estrategias lectoras**

Son diversas las estrategias lectoras que se puede emplear para ejecutar la tarea de comprender la lectura. Las estrategias lectoras son procesos secuenciales que utiliza el individuo para controlar su actividad lectora y asegurarse de cumplir su objetivo, por tanto son acciones cognitivas, conscientes y deliberadas, que se implementan

para alcanzar un objetivo lector determinado en una situación concreta. No se aplican de manera idéntica en cualquier lectura o en cualquier contexto, ellas representan opciones que se ajustan incluso a estilos individuales de leer.

El uso de la estrategia implica el aprendizaje de diversos procedimientos, como cualquier conocimiento, éste puede ser intencionado, o totalmente automático, puede ser preciso o impreciso e influir consciente o inconscientemente en las actividades cognitivas del lector. Algunas estrategias aparecen sin ningún tipo de instrucción y otras hay que enseñarlas. Sin embargo, la condición para desplegar de manera flexible las estrategias adaptándolas a la cambiante situación que enfrenta el lector es algún tipo de conciencia o conocimiento del propio funcionamiento cognitivo para solucionar de modo eficiente los problemas que se presentan en la comprensión.

Un acto de lectura consiste en el dominio simultáneo de las estrategias y no equivale a su suma, sino a su interacción. Por tanto, existe un nivel de la diferencia entre habilidad (saber hacer algo, conocimiento procedimental) y estrategia (saber qué hacer, conocimiento declarativo; por qué y cuando, conocimiento pragmático; cómo hacerlo, conocimiento procedimental). En consecuencia, las estrategias no pueden ser automatizadas como las habilidades, pues el lector debe adaptarlas a las necesidades de cada texto y de cada contexto.

Si la utilización de estrategias eficaces de lectura entraña un sujeto flexible que es capaz de modificarlas durante su proceso comprensivo, el lector debe conocer diferentes tipos de estrategias a fin de poder hacer las elecciones necesarias en el curso de la actividad lectora. Sin embargo, es importante también recordar que el conocimiento de las estrategias no es sinónimo de su utilización. El lector puede conocer los componentes de una estrategia pero ser incapaz de aprovecharlas para el logro de la comprensión de un texto. Por tanto la esencia de la efectividad de una estrategia está en que su uso permita cumplir el objetivo trazado en relación a la comprensión del texto. La estrategia lectora es entonces, un medio o una combinación de medios, resultado de un acto de conciencia del lector cuyo objetivo es el de alcanzar la comprensión, y retener del texto la información necesaria para emplearla posteriormente.

La aplicación de una técnica (rígida) se diferencia del uso de una estrategia (adaptativa). La técnica se convierte en estrategia en tanto se conoce cómo, cuándo y dónde usarla. Progresivamente se puede desarrollar la autoconciencia y el control de la actividad cognitiva. Este proceso se denomina auto-regulación. Las estrategias cognitivas se utilizan para obtener progresos en el conocimiento y las estrategias metacognitivas para supervisar esos progresos. La estrategia cognitiva es la forma de organizar las acciones, usando las capacidades intelectuales propias, en función de las demandas de la tarea, para guiar los procesos de pensamiento, hacia la solución de un problema.

La enseñanza estratégica incluye pues, factores cognitivos, metacognitivos y afectivos. El aspecto cognitivo se refiere a la enseñanza que será utilizada por los alumnos durante la lectura, procedimientos cognitivos hasta entonces ignorados por él. El aspecto metacognitivo incluye la enseñanza y el aprendizaje de cuándo utilizar una estrategia y de qué manera combinarla con otras técnicas, o aún como adaptarlas a la situación específica para alcanzar el objetivo deseado. Finalmente, el aspecto afectivo, consiste en motivar al estudiante para que pueda utilizar las estrategias, mostrándole que existe un lazo entre su utilización y el éxito en la tarea cognitiva que emprende. Es importante en este aspecto, tener un buen nivel de estima de sí y una tendencia a atribuir el éxito a su propio esfuerzo, con el fin de que se comprometa en la utilización de las estrategias; además, si la persona tiene una meta clara a conseguir, es probable que emplee tiempo y esfuerzo en aplicar cualquier tipo de estrategia ante la tarea.

El abordaje de las estrategias lectoras contempla, por tanto, el conocimiento de estrategias cognitivas (diseñadas para alcanzar un objetivo cognitivo) y metacognitivas (que permiten elegir la estrategia cognitiva idónea y controlar si se está alcanzando el objetivo de manera efectiva), además del conocimiento condicional de cuándo y dónde es apropiado utilizar esas estrategias. Las estrategias metacognitivas remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de la lectura pues el lector debe saber qué hacer para lograr remediar los fallos en su comprensión y que ello requiere esfuerzo y autodirección. Por tanto, implica no solo poder darse cuenta de lo que se sabe y de lo



que no se sabe, sino también conocer qué se puede hacer para solucionar las dificultades que encuentre.<sup>16</sup>

La autora de este artículo propone una Estrategia Indagativa para el fortalecimiento de competencias metacognitivas de comprensión lectora denominada AREV (*Activación, Reconocimiento, Elaboración y Valoración*) sustentada en los elementos antes mencionados. La aplicación de esta estrategia en estudios pilotos realizados en la Universidad Salesiana de Bolivia, muestran su incidencia favorable en cuanto a la comprensión inferencial y crítica del texto, a partir del fortalecimiento de la autointerrogación, del repaso de contenidos y de la predicción. Su efecto alcanza también la dimensión actitudinal del estudiante sobre todo en cuanto a la percepción de sus habilidades como lector y en la disposición para realizar una lectura.

La Figura 2 muestra la representación de la configuración de la Estrategia Indagativa AREV.<sup>17</sup> Ésta se sustenta en la concepción de un lector competente en la medida que tiene una actuación estratégica, es decir que protagoniza su actividad asumiendo su rol de manera consciente, intencionada y altamente reflexiva. A su vez, la estrategia incluye procedimientos cognitivos en momentos concretos del procesamiento de la información del texto tomando en cuenta las etapas de la lectura: antes, durante y después de leer. Estos procedimientos se refieren a los siguientes procesos cognitivos: sensibilización, atención, selección, organización, repetición, elaboración, transformación, evocación, personalización, transferencia y evaluación. Su uso depende de la tarea concreta realizada en cada etapa a partir de preguntas generadoras que promueven el uso de la indagación lectora en las fases de: activación, reconocimiento, elaboración y valoración de la lectura.

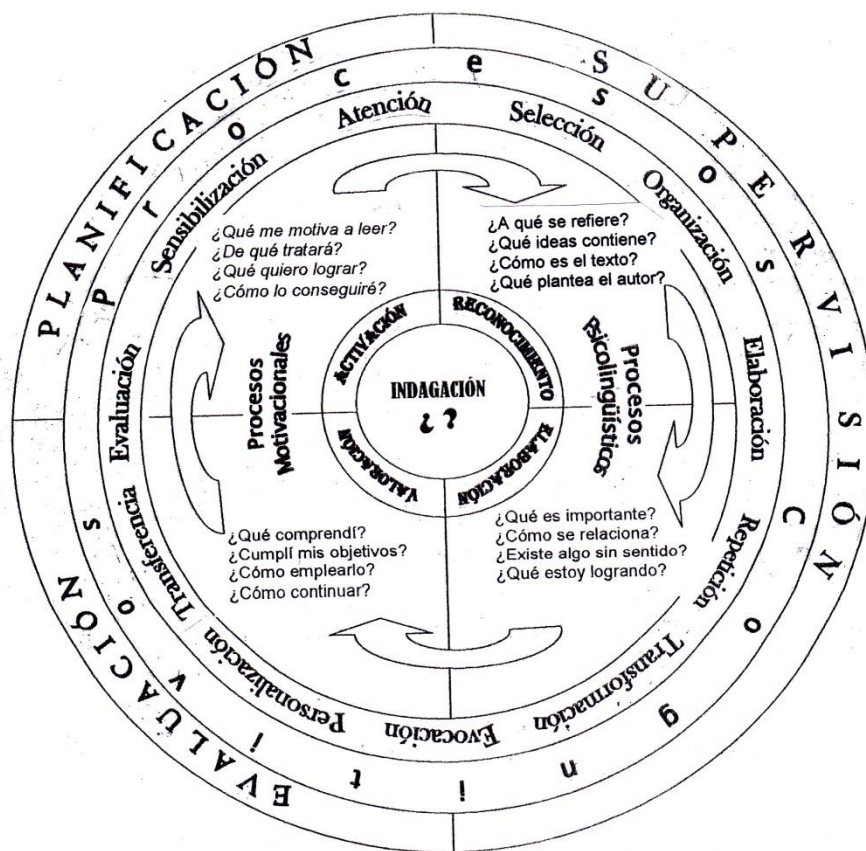
---

<sup>16</sup> Ver el estudio de Maturano C. I., Soliveres M. A. y Macías sobre estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias publicado por el Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan, 2002.

<sup>17</sup> Extractada de la Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. “Estudio de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo: Estrategia Indagativa A.R.E.V. para el aprendizaje de competencias de metacompreensión lectora”. Tesista: Lic. Vanessa Zegarra Asturizaga. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Fransisco Xavier de Chuquisaca. Bolivia, 2012.

Figura 2

ESTRATEGIA INDAGATIVA A.R.E.V



Finalmente, para que el proceso lector sea eficiente, el sujeto emplea el monitoreo y el control (autorregulación) ejerciendo procedimientos de: planificación de los pasos a seguir en la lectura, supervisión de la efectividad de las acciones realizadas, y evaluación de los procesos reguladores y de los productos de su comprensión y de su aprendizaje. Estos tres procesos no se dan en esta secuencia necesariamente, ya que, desde una concepción sistemática, la supervisión está íntimamente relacionada con la planificación y con la evaluación.<sup>18</sup>

En la planificación el sujeto debe tener conocimiento sobre la naturaleza de la lectura que realizará, saber lo que domina y lo que no domina de esta tarea tomando en cuenta el contenido del texto y los procedimientos a seguir. Basándose en lo que espera de la lectura, en sus conocimientos previos y en los objetivos que tenga ante ella, el lector debe focalizar su atención y desarrollar un plan de acción que le ayude

<sup>18</sup> Ver Módulo y Guía de Aplicación de la Estrategia Indagativa A.R.E.V. Autora: Dra. Vanessa Zegarra Asturizaga. La Paz, Bolivia, 2012.

a seleccionar procedimientos dirigidos hacia su objetivo y a anticipar las consecuencias de las propias acciones, para llegar a la comprensión del texto.

Durante la supervisión, el lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que realiza la lectura responsabilizándose del control de la misma y del continuo ajuste del pensamiento y de la conducta a las demandas tanto internas (de la persona) como externas planteadas por la situación y por la tarea misma. Así comprueba la efectividad de la estrategia para rectificar su procedimiento si fuera necesario en función de los objetivos propuestos; en el caso de no estar comprendiendo el texto, saber las causas y actuar para remediar la situación, teniendo en cuenta también las características del propio texto y la regulación de procesos implicados no solo a nivel cognitivo sino también psicolingüístico y motivacional.

Entre las actividades de supervisión están: dirección hacia los propósitos de la lectura, modificación y ajuste de las estrategias de lectura en función de los propósitos planteados, identificación de los puntos principales del texto para encontrar las ideas globales, determinación de cómo se relacionan las ideas del texto, evaluación de las inconsistencias en el texto, detección de las fallas en la comprensión. Al final de la lectura, el lector debe pasar a la evaluación tanto del producto como el proceso de la misma, así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas; asimismo implica como resultado la toma de posición o crítica frente al texto valorando los aspectos formales y los contenidos del mismo.

#### **1.4 El contexto lector**

Como último componente se encuentra el contexto lector. La actividad del sujeto no se produce nunca en el vacío, sino que siempre se enmarca en un contexto determinado. Constituye el contexto, un componente esencial de la actividad, ya que ésta se define propiamente por la interacción entre la actividad de un sujeto y sus diferentes contextos, contextos tanto materiales como situacionales. De entre las múltiples variables contextuales, en las investigaciones sobre la metacognición los autores consultados mencionan las variables que tiene que ver con: los materiales (específicamente el texto en estrecha relación con la variable tarea, el grado de

familiaridad con los conocimientos previos el sujeto, su nivel de dificultad y su estructura); la situación (a la que muchas veces se reduce el contexto, incluye la organización de los estímulos del ambiente físico y social, espacial y temporal, así como las relaciones entre el sujeto y otros sujetos); y el contexto sociocultural. (macrocontexto formado por todo lo sociohistóricocultural).

En cuanto al contenido del texto, como elemento del contexto material, se ha demostrado que la información se recuerda mejor cuando el significado del pasaje es importante en conjunto. Es relevante, también, el modo en que el lector utiliza su conocimiento específico identificando información significativa en distintos tipos de texto e integrando su conocimiento con la información sugerida por el texto (aprendizaje significativo). Existe una gran diferencia estructural entre el texto narrativo y el expositivo. El narrativo se forma a través de una gramática que cuenta una historia, mientras que el expositivo se describe, en general, en términos de estructura jerárquica o niveles de información. Este último es el que muestra relaciones de dependencia lógica o funcional entre las proposiciones de acuerdo con un modelo implícito de razonamiento expresado bajo la forma de un esquema.

Por su parte el texto descriptivo es aquel que describe ciertos estados de hechos proporcionando indicios para la construcción de un modelo mental de referencia.

La estructura jerárquica del texto se ha reconocido como importante dentro de los textos informativos, sin embargo, es igualmente importante dentro de materiales narrativos, ya que implican un orden establecido que ayuda en su comprensión. Las características del texto contribuyen a darle una organización coherente, así por ejemplo la existencia o no en el texto de una frase principal y si está situada al principio o no de un párrafo también afecta a la comprensión. Con todo ello se puede afirmar que la estructura del texto se vincula con la comprensión lectora (incluso si el lector no es consciente de sus efectos), que el conocimiento del efecto de la estructura del texto depende de la habilidad del lector, y que el lector puede optimizar su comprensión llegando a ser consciente de la estructura del texto y del efecto que tiene sobre su ella.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ver los planteamientos de Hernández Azucena y Quintero Anunciación respecto a los factores que intervienen en la comprensión y composición escrita, específicamente en relación al texto.

En general, la habilidad para supervisar la comprensión de un texto depende de lo que un lector conoce sobre sus propios procesos de comprensión. Los aspectos metacognitivos de la comprensión engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, el saber lo que no se ha comprendido y poder usar este conocimiento para supervisar la comprensión. Además, el lector experto debe ser flexible en sus habilidades lectoras, estas habilidades incluyen el uso de estrategias. El texto interactúa con las demás variables (lector, tarea, estrategias) de modo que tienen efecto en el nivel comprensivo logrado.

La comprensión lectora es en esencia una competencia comunicativa, pues se fundamenta y desencadena procesos de comunicación en los que el sujeto opera con categorías de comprensión como representaciones mentales de la relación con el otro, con el texto y con el contexto así como con categorías de *interpretación* de esas relaciones. Dichas representaciones e interpretaciones tienen sus raíces en la concepción del mundo, en las creencias del sujeto y en la *ideología* que subyacen a las relaciones humanas que establece con otro sujeto.<sup>20</sup>

En la actividad de lectura se dan niveles en progresión o ejecución de la habilidad de comprensión que van desde lo más general (nivel contextual), transitando por un nivel intermedio (nivel textual) hasta lo más específico dentro de esa actividad (nivel oracional). Por su génesis y naturaleza social, la actividad de lectura, como toda actividad humana, tiene el contexto social como el nivel más general el cual determina su significado, el contenido y el carácter de la actividad y de las acciones que la componen. Leer es comprender el mundo, su objetivo es desarrollar la imaginación, la criticidad, la conciencia mediatizada por el proceso del lenguaje y la formación de una personalidad creadora y productiva. De ahí que la realidad es fundamental en los procesos de lectura pues la lectura del texto está precedida por la lectura del contexto, se aprende con el contexto, con el grupo social y con el texto.

---

<sup>20</sup> Basado en el enfoque de subsistemas de la habilidad comunicativa abordado por Rivera Santiago en el trabajo “Fundamentos psicológicos y lingüísticos del modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico comunicativa”.

## **2. Resumen**

La regulación de los propios procesos mentales es vital en el desarrollo de una buena comprensión lectora. Por ello, el lector debe cuestionarse constantemente sobre su actividad cognoscitiva empleando la indagación como una herramienta, es decir debe ejercer la metacognición. Diferentes autores han identificado algunos de estos procesos mentales y su importancia en el desarrollo de una buena comprensión de lectura. De hecho, en la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer). Esta última requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta.

Los buenos lectores se esfuerzan por identificar el significado del texto al leer, mientras que los malos lectores le dan más importancia a la pronunciación correcta de las palabras que a entender el mensaje de la lectura. Además los buenos lectores tienden a relacionar sus experiencias y conocimientos con el contenido del material leído. De ahí que las preguntas que el lector pueda formularse sobre su propia actividad lectora deben abarcar todos los aspectos mencionados.

En la medida que el lector se sienta capaz de ejercer acción sobre las variables del proceso lector, es decir sobre: la tarea, las estrategias, el contexto lector y sobre sí mismo, estará dispuesto a realizar actividades cognitivas de mayor complejidad necesarias para la comprensión. Ello implica que para que el lector entienda un texto es importante que logre determinar factores como: la dificultad de la tarea, la dimensión de sus capacidades, la utilidad de las estrategias, el control de su ejecución en la aplicación de la estrategia y el efecto de la estructura del texto en la comprensión del mismo, entre otros.

Finalmente, la lectura es una actividad interactiva, se trata de dialogar con uno mismo, para y con otros (incluido el autor del texto). Cuando los lectores participan en un ambiente discursivo y se involucran en el diálogo, el texto opera como generador y disparador de habilidades, desarrolla la comprensión y orienta los procesos mediante los que el conocimiento se edifica. La construcción de

significados en una atmósfera de interacción social que provee guía y retroalimentación, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación hacia la lectura.

En conclusión toda actividad lectora implica comprensión en diversos niveles, aquellos que alcanzan la inferencia y la criticidad más que la reproducción literal, implican en esencia la conjunción de diversos elementos que participan en el ejercicio de la metacompreensión. De la interrelación de los mismos depende la comprensión lectora, pues ésta es un proceso complejo cuyo dinamizador se centra en la acción consciente, reflexiva y reguladora del propio sujeto que hace uso de ciertas estrategias, se enfrenta a la exigencia de ciertas tareas y desarrolla su lectura inmerso en un contexto tanto textual como comunicativo-interactivo acorde a su condición socio-cultural.

### **Referencias bibliográficas**

Beltran, Jesús (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Ed. Síntesis Psicología, Madrid.

Brown, A. L. / Armbruster, B. B. / Baker, L. (1986) The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (ed.), Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Díaz, Frida / Hernández, Gerardo. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc. Graw Hill, México.

Hernández, Azucena / Quintero, Anunciación (2001). Comprensión y composición escrita. Editorial Síntesis, Madrid.

Johnston, Peter (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.

Mayor, Juan y otros (1995). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, Madrid.

Pozo, Juan / Monereo, Carles (2002). El aprendizaje estratégico. Ed. Aula XXI Santillana, España.

Zegarra, Vanessa (2012). Estudio de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo: Estrategia Indagativa A.R.E.V. para el aprendizaje de competencias de metacompreensión lectora. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la

Educación. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Bolivia.

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/05/articulo6.htm>.

Metacognición, metacompreensión y educación. *Nina María Crespo Allende*.

<http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/jimenez.pd>.

Metacognición y comprensión de la Lectura: evaluación de los componentes estratégicos mediante la elaboración de una Escala de Conciencia (ESCOLA). *Virginia Rodríguez Jiménez*. Madrid, 2004.

[http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm). Motivación y

Megacognición, más que una relación. Autor: *Josu Ugartetxea* Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 7. Número 2\_1, año 2007.

<http://www.monografias.com/trabajos35/fundamentos-psicologicos/fundamentos-psicologicos.shtml>. Fundamentos psicológicos y lingüísticos del Modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico-comunicativa. *Santiago Jorge Rivera Pérez*

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/15/15>

Revista de la Escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. III. año 2004. Artículo: *Cuestionario de Metacompreensión Lectora (MCL)*. Autoras: *Cecilia Quuas Loreto Lillo y Camila Rebolledo Verónica Romo*.

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-09342003005300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-09342003005300006&script=sci_arttext).

Revista Signos, versión online. Volumen 36, Nº 53. Valparaíso, 2003. Artículo “Desarrollo del conocimiento metacompreensivo”. *Marianne Peronard T. y Marisol Velásquez R.*

<http://ensciencias.uab.es/revistes/20-3/415-425.pdf> Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Maturano Carla Inés, Soliveres María Amalia y Macías Ascensión*.



**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “MODELO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN ENFOQUE  
METACOGNITIVO”**

*Dora Inés Chaverra F.*

Universidad de Antioquia, Colombia

El objeto de estudio de la metacognición, como bien lo plantea la profesora Vanessa Zegarra en su texto, es el conocimiento y el control consciente de los procedimientos, estrategias y mecanismos involucrados en una tarea de naturaleza cognitiva. Las investigaciones de los últimos cuarenta años reconocen la metacognición como un proceso central en el desarrollo cognitivo de los sujetos. Los estudios sobre metacognición-educación han contribuido a la comprensión y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje bajo la premisa del aprender a aprender, y desde la pregunta por la influencia o el papel facilitador que puede tener la enseñanza de los procesos cognitivos en el aprendizaje. Se señala de esta manera, la relevancia de su estudio para profesores y estudiantes, orientando a su vez, la atención de lo teórico a lo práctico y del laboratorio al salón de clase.

Desde la psicología cognitiva y la perspectiva constructivista del aprendizaje, el papel activo que se le confiere al sujeto en la construcción del conocimiento, está en estrecha relación con el grado de conciencia que puede lograr sobre las demandas de una tarea, al igual que las estrategias a las que puede acudir para desarrollarlas exitosamente, y cada vez con un mayor nivel de autonomía. Pero, la falta de autonomía de los estudiantes, tiene una estrecha relación con las prácticas pedagógicas de los maestros, quienes tienen un alto porcentaje de incidencia sobre los procesos de aprendizaje, desde sus actitudes, métodos, estrategias y conocimientos.

Bajo esta consideración resulta muy interesante el modelo teórico para el análisis de la comprensión lectora desde un enfoque metacognitivo propuesto por la profesora Zegarra, en tanto, no solo explica el proceso, ampliándolo con respecto a modelos que

previamente lo han hecho, sino que propone una manera de hacerlo operativo en el aula de clase a través de la “Estrategia Indagativa para el fortalecimiento de competencias metacognitivas de comprensión lectora denominada AREV (*Activación, Reconocimiento, Elaboración y Valoración*)” (p.10), que tiene un potencial y un valor importante por cuanto la responsabilidad del proceso es más de orden interno, no tanto externo. Al respecto ella plantea que: ““En la medida que el lector se vea capaz de ejercer acción sobre las variables del proceso lector, es decir sobre: la tarea, las estrategias, el contexto lector y sobre sí mismo, estará dispuesto a realizar actividades cognitivas de mayor complejidad necesarias para la comprensión. Ello implica que para que el lector entienda un texto es importante que logre determinar factores como: la dificultad de la tarea, la dimensión de sus capacidades, la utilidad de las estrategias, el control de su ejecución en la aplicación de la estrategia y el efecto de la estructura del texto en la comprensión del mismo, entre otros” (p.15).

Algunas de las investigaciones realizadas en Colombia sobre metacognición y comprensión lectora en estudiantes universitarios (López y Arciniegas, 2004; Santiago, Castillo y Ruiz, 2006; Cerchiaro, E. et al, 2011), se enfocan en la definición de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. Sin embargo, en la propuesta de la profesora Zegarra, se articula el funcionamiento de este proceso con su operacionalización cuyo centro es el estudiante, explicitando de manera clara y muy ilustrativa la diferencia entre estrategia y técnica y entre habilidad y estrategia, cuya conceptualización marca una diferencia importante con respecto a los trabajos referenciados.

En síntesis, el modelo teórico propuesto así como la Estrategia Indagativa, constituyen un referente conceptual y metodológico interesante para la investigación y la didáctica en el campo de la metacognición y la comprensión lectora desde una perspectiva educativa.

#### Referencias bibliográficas

Cerchiaro, E. et al (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Santa Marta: Editorial Universidad del Magdalena.

López, Gladys y Arciniegas, Esperanza. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Universidad del Valle.

Santiago, A., Castillo, M. y Ruiz, J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. - 2. ed. Bogotá: Alejandría Libros.

## CAPÍTULO 6

### La Interacción discursiva y el aprendizaje en el aula

Edmundo Vega

Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia

Para comprender el proceso de aprendizaje en el aula se puede analizar la manera en la que los docentes manejan sus estrategias y procedimientos de acercamiento a sus estudiantes. Sin duda, un componente muy importante en ese proceso es el relacionado con la estructuración de un ambiente positivo y aunque su significado también incluye diversos elementos como la organización y el diseño del espacio físico o las condiciones de multidimensionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad así como de historicidad del aula como parte de ese ámbito estructurado, lo relevante se encuentra entre las experiencias interactivas a nivel verbal que se provocan para influir positivamente en la capacidad de los estudiantes para aprender.

En ese sentido, el ambiente positivo también implica que los docentes consideren dinámica y significativamente su actitud para mejorar dicha interacción en aspectos relacionados con la construcción del conocimiento, el desarrollo del razonamiento y la verbalización competente a partir de acciones específicas, por ejemplo: aceptando cuestionamientos, retomando el conocimiento y el contexto discursivo y lingüístico propio del estudiante para organizar sus ideas, devolviendo preguntas, aceptando versiones alternativas y trabajando en consensos en lugar de actuar impositivamente.

El ambiente positivo, sin embargo, no representa una metodología específica que se prepara y que garantiza la meta sino que resulta de la construcción que se obtiene a partir de experiencias del ámbito socio - lingüístico relacionados con la interacción discursiva. Por esa razón, la reflexión sobre este tema busca analizar el lenguaje, la comunicación verbal, el habla, el discurso y la competencia lingüística desde la perspectiva de su construcción y estructura en el contexto de la enseñanza, por una parte; así como la escucha o recepción y su consiguiente representación en el

contexto del aprendizaje por otro lado; como parte de la interacción entre los protagonistas de un hecho educativo.

### **Lenguaje y competencia**

Entendido el lenguaje como una construcción altamente complicada porque en ella participa una compleja actividad nerviosa que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos y que se exteriorizan a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan dichos estados de acuerdo a una convención propia de una comunidad lingüística, se debe manejar cuidadosamente cada uno de los criterios que nos permiten valorar al lenguaje en cuanto competencia comunicacional. En este sentido, los docentes requerimos conocimientos y habilidades multidisciplinarias que ayuden a asumir la responsabilidad que la educación exige en este contexto ya que en la mayoría de los sistemas educativos el lenguaje se proyecta bajo un enfoque de competencia entendida como praxis de la lengua en cuanto instrumento de comunicación oral y escrita tanto en la lengua materna como en una segunda lengua.

Pero cuando en la escuela inicial se exige a los niños y las niñas determinados niveles de lenguaje como requisito para acceder a la mayoría de aprendizajes escolares y esta exigencia no es explícita, la responsabilidad que recae en el niño o la niña que no alcanza el nivel de logro esperado tiene razones dudosas. Por esa razón, la comprensión de los procesos psicolingüísticos relacionados con la interacción discursiva representa un componente significativo entre los conocimientos y destrezas de los docentes para identificar desde su evaluación continua e intervenir de manera temprana cuando esta competencia muestre riesgo.

Además, ya que la enseñanza es por su propia naturaleza una experiencia comunicacional, el lenguaje representa el mejor instrumento para la reflexión, la búsqueda de información, la convivencia, la comprensión, la acción y la crítica en cuanto al tema se refiere. Implícitamente también se involucra y se orienta al uso de habilidades discursivas desde niveles de complejidad estructurados como la comunicación no verbal, el escuchar y comprender, la expresión oral y el escribir o construir textos.

Todo este argumento permite comprender que el logro de competencias como hecho educativo, una vez más, no es solo la consecuencia de la incorporación temática directa sobre contenidos específicos, ni la aplicación estructurada de metodologías específicas o la adopción de modelos centrados en argumentos ambiguos y carentes de validez sino que resultan de una construcción efectiva a partir de la comunicación verbal o interacción entre los protagonistas e independientemente de los ámbitos, insumos y procesos donde dicha interacción se provoque el ámbito de las representaciones compartidas favorecen el desarrollo del entendimiento y consiguiente progreso.

### **Comunicación Verbal**

Como se dice corrientemente, un modo primordial de encontrarse con otra persona es a través de la palabra y el discurso. Cuando se escucha a alguien exponer su discurso sobre un tema específico, no sólo se llega a conocer el texto, sino también a la persona que lo ha expuesto. A los niños y niñas les encanta escuchar relatos o narraciones así como los adultos disfrutan escuchando acerca de experiencias o historias de personas y animales en diversos contextos: metafísicos, religiosos, instrumentales, recreativos, informativos, etc.

Esto ocurre debido a que el que habla o interlocutor provoca representaciones con su discurso en el que oye u oyente. Cuando éste encuentra en sí mismo imágenes vivas, cuando los episodios o acontecimientos han llegado a provocar emociones y se transmiten a los oyentes, estos también se apoderan de la emoción o al menos el interés por lo que escuchan. Esto quiere decir que cuando el docente tiene fuertes y claras vivencias significativas y se las comparte a los estudiantes, el discurso transmite con profundidad su contenido. Pero al mismo tiempo debe reconocerse la problemática que conlleva el exponer un discurso ya que muy raras veces ocurre que el propio docente haya estado presente en los acontecimientos que hace referencia, por ejemplo en los relatos históricos o de fantasía, los bíblicos, por ejemplo. Por consiguiente, el docente debe construir por sí mismo, a base de simples lecturas, aquellas vivencias significativas que dan vida a su discurso. Es un esfuerzo que no sólo exige voluntad y trabajo, sino una buena dosis de autoconfianza didáctica.

A este respecto, se puede reconocer la capacidad de los padres de familia cuando cuentan a sus hijos historias sin saber nada de pedagogía o psicología o las destrezas de los nuevos docentes que con su experiencia cotidiana hacen uso del discurso como una capacidad natural. Por tanto, cuanto más desarrollada esté esa capacidad más efectiva será la acción de enseñar.

Comprender que el discurso es parte cotidiana de las personas resulta más complicado cuando se observa el trabajo y las vivencias que se tienen en una clase escolar donde los estudiantes son distintos al grupo de personas de la misma edad que el que plantea que es una cuestión de cotidianeidad. La experiencia muestra que ante un grupo de niños los adultos pueden cometer muchos errores pero ante otros grupos como en la educación superior el costo puede resultar enorme.

En un orador, que actúa ante una audiencia o una clase, tienen lugar procesos psicológicos extraordinariamente variados. El contenido constituye sólo un proceso parcial dentro de la totalidad. Durante la exposición del discurso también ocurren procesos socio psicológicos entre los estudiantes y el docente (se experimentan sentimientos de seguridad o de inseguridad, vivencias relacionadas con el despertar atención, interés o emoción), o bien de aburrir a los oyentes, de no conectarse realmente con ellos y en casos extremos, observar cómo dejan de escuchar y que dan importancia a otras cosas, entre ellas abandonar la sala. Esto implica el reconocimiento que debe hacerse sobre un sistema compartido de representaciones.

### **Las representaciones**

La psicolingüística afirma que el lenguaje se produce a partir de significados, es decir que la persona que dirige un discurso tiene representaciones de acontecimientos, de personajes y de sus relaciones. A través de ellas hace revivir en la imaginación aquellas acciones (caminar, cambiar de rumbo, utilizar patines o una bicicleta para atravesar geografías diversas) y las percepciones (el silencio del altiplano, el agua fría del lago o la oscuridad del bosque) que originalmente se vivieron. Esto quiere decir que a partir de la acción original surge la representación de la acción y de la percepción, la imagen mental.

Cuando las representaciones, concretas en primer término, incluyen elementos de índole más abstracto, por ejemplo, la distancia, las tradiciones o el clima del lugar se pasa de las representaciones a los conceptos. Los significados se reducen a su núcleo y desaparecen los detalles casuales. Por tanto, se podría asegurar que es aquí donde empiezan los problemas del oyente debido a la incertidumbre o duda sobre si él dispone de las mismas representaciones o niveles de abstracción conceptual que el interlocutor emplea.

Por lo que se refiere a los procesos, en las representaciones de acciones y percepciones y en los correspondientes conceptos abstractos, los contenidos son objetivos significativos; pero lo que hace que el discurso resulte atractivo incluye una nueva dimensión: son los matices de emociones, sentimientos y valores que le acompañan. Esto quiere decir que junto con los contenidos significativos objetivamente determinados reviven en la conciencia del orador elementos afectivos y de valores. No deben ser considerados contenidos independientes dentro de la vida mental. Los sentimientos matizan las representaciones y los conceptos.

Además, no debe olvidarse que al discurso se adhiere normalmente una red de valores; por ejemplo, lo que se valora positivamente, atrae y lo que se valora negativamente, despierta rechazo y, en consecuencia, se actúa sobre: las cosas, intentando poseerlas; sobre las personas, buscando su proximidad o apoyándolas; sobre las ideas, aceptándolas y procurando ponerlas en práctica y sobre las actividades, realizándolas cuidadosamente y con perseverancia.

En el discurso, las personas y cosas hacia las que el orador siente más simpatía, las describe con más cariño; las ideas que valora mucho, las expresa más intensamente y las actividades que son para él importantes, las describe reiterada y detalladamente. En consecuencia, los tres grupos de contenidos mentales que constituyen las vivencias de significado del orador son:

- a) Las representaciones de actos y de cosas, con sus contrapartidas conceptuales abstractas, las operaciones y los conceptos.
- b) Los sentimientos y los estados de ánimo, que matizan los contenidos significativos prácticos.



- c) Los valores, definidos como objetos o abstracciones ideales, en las que alcanzan expresión la simpatía o antipatía, el apego o el rechazo, el interés o la indiferencia.

## **Hablar**

Todos aquellos procesos mentales interiores deben hallar su expresión verbal. Este proceso se designa como “codificación verbal” y se basa en la asociación de contenidos significativos y unidades de lenguaje o palabras que, independientemente de los procesos anatómico cerebrales, interactúan de manera funcional entre los contenidos del pensamiento y las palabras. Sin embargo, no es una simple asociación de palabras con las correspondientes ideas. Mientras habla, el orador va estableciendo, a partir de la materia del lenguaje, una estructura que va siguiendo a la de su pensamiento, de modo que unidades ideativas de cualquier nivel corresponden a unidades del lenguaje. Esto significa también que existen asociaciones entre unidades de pensamiento y unidades de lenguaje a todos los niveles. Todo ello a partir de su repertorio verbal que, en consecuencia, influye de manera determinante en el éxito del discurso. Pero no debe olvidarse que las palabras adquieren también valor a partir de los significados no verbales que se les asocian, o a partir del uso que se hace de ellas.

En síntesis, el narrador configura lo que va diciendo a partir de sus representaciones. La totalidad va entretejida de sentimientos y estados de ánimo, las vivencias de valor ocupan determinadas representaciones, así como las ideas a ellas supra ordenadas. Las vivencias significativas se transforman en lenguaje, de modo continuado, por el que habla. La cadencia del lenguaje hablado, su ritmo y los movimientos expresivos no verbales, en especial la mímica y los gestos, apoyan la comunicación con el oyente.

En el que escucha ocurre algo análogo a lo que acontece con el que habla, aunque en secuencia inversa. Al principio se da el proceso perceptivo. El estudiante escucha al docente mientras éste habla: se trata de la percepción auditiva. Toda palabra posee su configuración sonora, la frase entera se expresa prosódicamente. Hay otros portadores de significado de índole no verbal que vienen en apoyo del lenguaje

hablado, cuya desaparición dificulta la comprensión. Esto se manifiesta en el hecho de que los oyentes interesados, sean escolares o universitarios, procuran ver al orador; estiran el cuello y se colocan de modo que el que esté adelante no le estorbe la visión. Evidentemente, la percepción de la mímica y los gestos del orador obtienen signos complementarios que facilitan la comprensión e intensifican la vivencia.

La manera en la que el oyente capta lo que transmite el orador básicamente es a través del mecanismo de asociación donde asocia con los signos significados idénticos, o por lo menos aproximados, a los que asocia el orador. Es también conocido como proceso de decodificación en la teoría del procesamiento de la información.

Una vez que el mensaje se ha transformado en determinados grupos de señales más sencillas y fácilmente transmisibles, por ejemplo, en impulsos eléctricos son de nuevo transformados a su forma original, algo parecido al sistema Morse. Por esa razón, cuando no existe en el repertorio de representaciones del oyente la contrapartida de signos transmitidos, cuando éste no puede activar el correspondiente sentimiento o la correspondiente emoción o vivencia de valor, no se produce comunicación; no se da la resonancia ni se despiertan vivencias significativas.

Por tanto, todo signo oído y todo grupo de signos percibidos evocan en el oyente el significativo que tiene el hablante en su cabeza. Pero la asociación se desarrolla aquí en una dirección opuesta. Mientras que en el orador pasa del significado al signo, el signo percibido evoca aquí el significado. Sin embargo, también puede ocurrir que el lenguaje hablado penetre en el oído de una persona sin que comprenda o que un oyente capte todos los sonidos de una manifestación verbal y que sin embargo no se active ninguna vivencia significativa. Por ejemplo, cuando los estudiantes están atentos a los errores o “muletillas” del docente, la vivencia de significado es, por tanto, un acto mental a realizar por el oyente. Por ello debe considerarse que no es un proceso mecánico o automático. La comprensión del discurso depende, en consecuencia, de la unión de conexiones internas en el narrador y en la inclusión del contenido en el saber del estudiante a través del enriquecimiento, el complemento y la vivencia de los mismos.

## **Interacción y Educación**

Ya que el lenguaje y la interacción discursiva entre los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje cumplen una función de relevante importancia en el aula, y seguramente fuera de ella, debido a que facilita la transmisión de información o la comprobación de conocimientos entre muchas otras dimensiones a partir de la dinámica expresiva – receptiva en un ámbito de comprensión interpersonal y socializante, debe aceptarse que en cualquier ramo o disciplina académica no puede mantenerse al margen de la didáctica específica ya que es parte del proceso comunicativo – formativo caracterizado por la reciprocidad de los agentes que participan en ella, que se adhieren a la enseñanza, de forma que, más que una comunicación o influencia mutua, es una fuerza cohesionadora que determina la eficacia del hecho educativo en cuanto sirve a los estudiantes para favorecer su formación intelectual, comunicativa y actitudinal.

El aula, considerado como un espacio discursivo con caracteres socializantes peculiares donde uno descubre cómo manejarse depende también de componentes espacio temporales como los fijados por la institución cuando se definen roles como: expertos – aprendices, autoridad – obediencia, etc. Su interacción discursiva mediatizada puede predecir un enfoque ritualizado por los fenómenos enunciativos relacionados con la función de la representación social que allí se juega.

Pero si la competencia comunicacional se entiende como una construcción social del conocimiento a partir de aprendizajes significativos donde se combinan atributos tales como conceptos, capacidades, habilidades, actitudes y valores con las tareas que se tienen que desempeñar en situaciones determinadas debe prescindirse, por consiguiente, de una dinámica artificiosa a la demanda real de interacción.

### **Sugerencias para mejorar la interacción en el aula desde el discurso:**

Pueden considerarse útiles los aportes que hacen los estudiantes que consideran a sus docentes como eficaces en relación a la creación de un ambiente positivo para el aprendizaje desde la perspectiva de la interacción:

- a) Reflexionar acerca de las normas de interacción implícitas en la cultura del aula:
- El papel y la actitud del docente
  - Las pautas de interacción tradicionales (docente activo, estudiante pasivo)
  - El monopolio de la palabra o el acoso con la palabra
  - La pregunta sólo como evaluación
  - Modelos normativos de interacción discursiva: “levanta la mano”
  - Formación de grupos
  - Desarrollo de habilidades de socialización para la comunicación
  - Creación de rutinas interactivas fundamentales
  - Generar repertorios personales para controlar las situaciones estresantes y expresar las ideas
  - Participación y evaluación de la interacción discursiva en debates, conversatorios, seminarios, etc.
  - Construcción de mapas mentales para argumentar la comprensión o discusión de los contenidos.
- b) Adaptación del discurso docente y entendimiento del discurso de los estudiantes.
- c) Empleo de organizadores previos al discurso magistral
- d) Implementación de los recursos discursivos de los estudiantes a los contenidos programados
- e) Generación de oportunidades de expresión hacia el aprendizaje
- f) Interacción entre estudiantes y con el docente
- g) Promoción de oportunidades para plantear problemas y preguntas en clase
- h) Orientación para la discriminación de prejuicios: discusión y diálogo
- i) Promoción del lenguaje como medio de convivencia
- j) Oratoria, interpretación y enriquecimiento lexical
- k) Coherencia y cohesión del discurso
- l) Transversalidad de la competencia lingüística en el marco curricular y contextual

### **Referencias bibliográficas**

Bruner, J. Haste, H. (1996) La Elaboración del Sentido. Paidós

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Compedio. Unesco. París.

Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Monclús, A. y Saban, C. (1997) *La escuela global. La educación y la comunicación a lo largo de la historia de la Unesco*. Madrid/Paris: FCE/Unesco.

Morin, E. (2000) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.

Santrock, J. (2001) *Psicología Educativa*. Mc Graw Hill

**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “LA INTERACCIÓN DISCURSIVA Y EL APRENDIZAJE EN EL AULA”**

*Dora Inés Chaverra F.*

Universidad de Antioquia, Colombia

En el texto del profesor Edmundo Vega se conceptualiza y propone el aprendizaje de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar) en el aula de educación superior a partir de situaciones que estimulen la interacción discursiva, esto se traduce en la relevancia que tienen las experiencias interactivas verbales para el aprendizaje y el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

La relevancia de estas experiencias resignifican el lugar del estudiante y del profesor. En cuanto al primero, le asigna un papel mucho más activo –no sólo receptivo– en el desarrollo de su competencia comunicativa, en la medida en que no es el profesor el único involucrado en dicho proceso, o quien tiene la responsabilidad completa para determinar sus niveles de avance en la comprensión, las respuestas a preguntas o determina las mejores maneras de responder a una situación comunicativa específica en el que el estudiante está involucrado. Otorgarle a este un papel más activo y significativo y también darle autonomía tanto lingüística como cognitiva.

En cuanto al segundo, ubica al profesor en un lugar también de receptor en el discurso, no sólo quien determina las reglas del mismo y del aprendizaje. Hacer parte de un espacio interactivo en el discurso con el estudiante en el aula. Asumida esta perspectiva, su papel es más movilizador de los procesos comunicativos, un acompañante no sólo quien valora externamente el desempeño del otro.

En este sentido, cuando en el texto del profesor Vega se propone la formulación de preguntas como una de las estrategias para trabajar la interacción discursiva,

ilustra la importancia de acudir a múltiples maneras para conversar con el otro y la importancia que esto tiene en el desarrollo de competencias lingüísticas.

En Colombia, desde la década del ochenta se ha discutido y propuesto un trabajo afín, que valora el lugar que tienen las preguntas para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas asociadas a la formación integral desde la educación básica primaria hasta el nivel universitario con planteamientos como los de Hernández, Mockus, Granes, Charum y Castro (1987): “Es muy importante aprender en la escuela muchas respuestas; pero es, tal vez, más importante aprender a preguntar. Y aprender a preguntar es aprender a buscar conexiones entre fenómenos, a relacionar situaciones particulares y concretas con explicaciones de tipo general... Formar a través del privilegio de la pregunta, un observador de la naturaleza, un lector entusiasta, un estudiante que ha aprendido el placer del descubrimiento y que ha adquirido la disciplina de la búsqueda”. (pp. 64-65).

La formulación de preguntas no es la única estrategia planteada por el profesor Vega. Las sugerencias formuladas para mejorar la interacción en el aula desde el discurso reúne aspectos de orden conceptual y metodológico orientadoras para la educación superior, pero que pueden ser repensadas y consideradas para otros grados.

Precisamente en el tema de oralidad y los elementos lingüísticos y paralingüísticos referidos en el texto, se le otorga un lugar importante a las variables que acompañan su desarrollo como la gestualidad y la proxemia. Saber hablar, como lo refieren los españoles Antonio Briz (2008) y Amparo Tuson Valls (2006) es una habilidad comunicativa, lingüística y cognitiva. En este sentido la siguiente afirmación del profesor Vega puede resultar discutible; “La experiencia muestra que ante un grupo de niños los adultos pueden cometer muchos errores pero ante otros grupos como en la educación superior el costo puede resultar enorme”(p.4). a partir de la experiencia y el trabajo realizado en la educación básica primaria y secundaria, es posible afirmar que los costos son iguales para ambos grupos en tanto los costos de los aciertos y desaciertos que se puedan tener

en las interacciones verbales afectan a los grupos, seguramente de distinta manera, pero los efectos se presentan.

Finalmente, la interacción discursiva en el aula asociada al desarrollo de las competencias comunicativas es un concepto clave presentado por el autor en el texto, con elementos que contribuyen a la reflexión sobre las prácticas.

#### Referencias bibliográficas

Briz, A. (2008). *Saber hablar*. Bogotá: Aguilar. (Cap.1, pp.19-46)

Hernández, C., Mockus, A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. (1987). Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. *Educación y Cultura*, 12, 60-70

Tusón Valls, A. (2006). El acto de hablar en clase. ¿Sobre qué, cómo y para qué? *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 23, 20-24.



## CAPÍTULO 7

### Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación preescolar y básica primaria

Rubén Darío Hurtado V<sup>21</sup>.

Dora Inés Chaverra F<sup>22</sup>.

Universidad de Antioquia, Colombia

#### Introducción

La evaluación, desde una perspectiva general, se asume como un proceso valorativo del cual hacen parte la adquisición y comprensión de contenidos disciplinares; el reconocimiento de habilidades, destrezas, competencias y dificultades; el seguimiento a actitudes y comportamientos; la identificación de múltiples formas de construir conocimientos; la apropiación de valores y el fomento de la autorreflexión. El propósito fundamental es cualificar los procesos académicos desde la perspectiva de la formación integral, según la cual la evaluación en el aula no sólo responde a un fin que mide, clasifica y promueve a los estudiantes de un grado a otro, sino que se constituye esencialmente en un medio que genera posibilidades para el fortalecimiento y el desarrollo de los procesos de aprendizaje tanto individuales como colectivos.

En el campo específico de los procesos de lectura y escritura, es importante analizar el valor formativo de la evaluación; el papel que desempeña la teoría en la construcción de los criterios de valoración, desempeño, análisis y promoción; y las propuestas concretas para el diseño de pruebas que puedan llevarse a cabo tanto con estudiantes que no han construido el código escrito, como aquellos que lo han logrado. Estos constituyen los tópicos básicos que serán abordados a continuación.

---

<sup>21</sup> Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

<sup>22</sup> Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

## 1 El valor formativo de la evaluación

Atribuirle un carácter comprensivo y formativo de la evaluación, significa reconocer a los estudiantes como sujetos de conocimiento, no como objetos del mismo; considerar los valores, la ética, los conocimientos y las experiencias como parte esencial de la formación integral; superar la calificación como única razón de ser de la evaluación; construir colegiadamente criterios de evaluación que orienten el trabajo institucional; explicitar el qué, por qué y para qué evaluar, de manera que permita transformaciones a nivel personal y social (Chaverra, 2008). Considerar el valor formativo que tiene la evaluación de los procesos de lectura y escritura, implica establecer relaciones directas con:

- *La autorregulación.* La evaluación debe propiciar niveles de autorreflexión en los estudiantes sobre su propio aprendizaje. La toma de conciencia por parte de los niños y maestros sobre los procesos involucrados en la lectura y la escritura, les permite, de un lado a unos, realizar un aprendizaje estratégico, es decir más consciente, y del otro lado, a los otros, implementar una enseñanza estratégica, o sea ejecutar ambos procesos en forma intencional y planeada, no de manera espontánea e intuitiva. En esta perspectiva, los maestros pueden implementar en el aula mecanismos de evaluación de la lectura y la escritura que les permita a los niños acceder cada vez más a niveles superiores de conciencia sobre estas habilidades comunicativas. Se trata, por ejemplo, en el caso de la lectura, que los niños tengan una clara concepción sobre lo que significa leer, concebida ésta como un proceso de construcción de significados y sentidos, a partir de la transacción entre el lector, el texto y el contexto y no como un simple proceso de sonorización de los grafemas, donde la preocupación central sea poder establecer una eficiente relación grafofónica.

Asímismo, se busca que los niños sean conscientes, si al leer, están comprendiendo el texto, de no ser así, tener claras las razones, si es por falta de vocabulario o el desconocimiento de una temática especial, o por la forma como está redactado el texto. Después de precisar dónde radica la causa de la no comprensión, poder saber cómo resolver dicha dificultad.

De la misma forma, se trata de ejercer una labor metacognitiva con la escritura. Donde en un primer momento se pretende que sean muy conscientes que ésta es ante todo un proceso de representación y comunicación de lo que sienten, piensan y conocen del mundo y no un simple proceso de dibujo de letras, o un simple código de transcripción fonética. Aquí es muy importante que niños y maestros reconozcan la escritura, como un proceso de creación y de producción de pensamientos, donde prima lo lingüístico y lo cognitivo y no lo perceptivo-motriz, y desde esta perspectiva puedan identificar al producir un texto qué dificultades experimentan y cómo podrían resolverlas.

- *La significatividad y el sentido de realidad.* La evaluación debe dar cuenta de las potencialidades de los estudiantes, donde converjan el ser, el saber y el hacer como parte de un proceso integral y constructivo, y las exigencias de acuerdo con las condiciones que se tienen para el desarrollo de los procesos. Es más frecuente asumir los procesos de evaluación desde la carencia y la limitación, aquello que al otro le falta, aquella que no ha logrado. También es clave reconocer a través de la evaluación las posibilidades, los logros y avances que dan cuenta de las competencias de los estudiantes como lectores y escritores, permitiéndoles resolver tanto las evaluaciones estandarizadas, censales, formales o informales.

- *Los contextos y el valor de la diferencia.* La evaluación debe valorar las diferencias y no contribuir a la homogenización. Considerar los ritmos y estilos de aprendizaje, las habilidades y capacidades de los actores educativos, las necesidades individuales y colectivas, hacen parte de este reconocimiento.

- *La participación.* Convocar y comprometer la participación de profesores y estudiantes en la evaluación de la lectura y la escritura como habilidades comunicativas, significa asumir una responsabilidad compartida, concertar intereses, propuestas, metas, logros y estrategias. El conocimiento previo de los criterios a utilizar en la evaluación, así como su claridad, contribuyen a generar un nivel de compromiso con el propio aprendizaje.

Asumir la evaluación de un modo comprensivo y formativo con las características descritas previamente le otorga no sólo una función retrospectiva en términos de dar

cuenta de lo sucedido y de esta manera ofrecer resultados finales, sino también una función prospectiva que direcciona acciones futuras dirigidas al desarrollo de las competencias lectoras y escriturales. Las ventajas de la evaluación formativa, en términos teóricos (Rosales, 2003), están referidas al desarrollo integral de los estudiantes, la eficiencia y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y el trabajo del maestro; las dinámicas institucionales, entre otros aspectos.

Las prácticas que promueven la participación y la comprensión son reivindicadas a partir de formas alternativas de evaluación que superan la memorización y mecanización, para abrirle paso a la construcción individual y colectiva.

## **2 El papel de la teoría en los procesos de evaluación**

Al abordar el tema de la evaluación, es importante como mínimo responder cuestionamientos referidos al qué, cómo, cuándo y para qué evaluar (Di Alessio, 1999), sin pretender reducir con esto, la complejidad de las respuestas a estas preguntas, ni tampoco pensar que la evaluación es una cuestión de fórmulas. Estos cuestionamientos se toman como derroteros mínimos que se deben considerar en el momento de realizar una evaluación sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes. En primer lugar, concebimos la evaluación como el proceso en el que a partir de unos criterios provenientes de una concepción teórica particular, se construye un juicio en torno a los estados de conocimiento que posee un sujeto en un área específica, sea esta las ciencias sociales, la matemática o el lenguaje (Murcia, 1995; Bustamante Zamudio, 2001; Litwin, 1998).

En esta dirección la calidad del juicio depende del conocimiento que el evaluador posea sobre el sujeto y el conocimiento específico que se evalúa, en este caso de la lectura y la escritura. El juicio que se emita sobre los desempeños de un niño, no puede construirse por la observación y el análisis de un comportamiento aislado, éste debe realizarse a partir de una observación sistemática del proceso de construcción del conocimiento, de tal forma que podamos acercarnos en lo posible al conocimiento que posee el sujeto evaluado (Pérez, 1996).

Ahora bien, el propósito central de la evaluación consiste en identificar el estado de conocimiento de un sujeto acerca de un área, lo que nos ayuda a identificar los desempeños de los estudiantes; pedagógicamente la evaluación se convierte en una gran fuente de información para el maestro acerca del proceso de los estudiantes, sobre sus posibilidades y limitaciones, sobre los efectos de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la construcción de sus conocimientos.

En síntesis, la evaluación le proporciona al maestro una información valiosísima sobre el sujeto, de tal forma que se facilite así la enseñanza estratégica, es decir, pensada y planeada, dirigida de forma muy puntual a facilitar ciertos aprendizajes (Litwin, 1998). Al respecto Di Alessio (1999) considera que en el momento de la evaluación, es necesario precisar lo que los estudiantes realmente saben y lo que el evaluador considera que deben saber, esta autora formula que la distancia que media entre estos dos aspectos constituiría el contenido de la evaluación y que además, nos indicaría el contenido para enseñar a partir de la misma.

La evaluación por tanto, desde el punto de vista pedagógico no puede conformarse con el simple conocimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, ella debe indicarnos qué y cómo enseñar, pues no se trata simplemente de conocer al sujeto sino de acompañarlo para que transforme lo aprendido. Desde esta perspectiva la evaluación y la enseñanza son procesos interdependientes donde el maestro evalúa el cumplimiento de la tarea y la cantidad de conocimiento del estudiante. La evaluación desde la construcción del conocimiento se concibe como un seguimiento del proceso de adquisición del mismo. Por tanto, el uso de los procedimientos de evaluación hace parte del proceso de aprendizaje.

El maestro en su cotidianidad pedagógica se enfrenta a tareas muy complejas cuando evalúa, pues tiene que precisar aspectos como el qué y el por qué evaluar. El maestro requiere que la evaluación le provea de información suficiente para que él pueda planear y hacer ajustes pertinentes, corregir tanto sus actividades pedagógicas como los contenidos que ha identificado como necesarios de acuerdo al conocimiento enseñado. Pedagógicamente se evalúa lo que se considera importante que los estudiantes hayan interiorizado a partir del proceso de enseñanza, de ahí que la evaluación nos proporcione información no sólo sobre el tipo de enseñanza y

aprendizaje, sino también sobre los estudiantes, el maestro, la institución y la familia. Al respecto Pérez (1996) considera lo siguiente:

El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales. La información que arroja el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones constantemente, para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus enfoques, sobre la conveniencia de determinado modelo de planeación y diseño del currículo, sobre las ventajas o desventajas de la orientación que tienen las interacciones, sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información (pruebas, previas, trabajos escritos, entrevistas, exposiciones...). En síntesis, la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas (pp. 14-15)

En la evaluación de los procesos de lectura y escritura se conjugan las teorías sobre el saber disciplinar, las características de los procesos de aprendizaje, de los procesos de enseñanza, y de los contextos bajo los cuales se lleva a cabo la evaluación.

### **3 Una propuesta para evaluar la lectura y la escritura en los niños de preescolar y la básica primaria**

La lectura y la escritura son procesos indivisibles que hacen parte de la competencia comunicativa de los estudiantes. La segmentación de ambos procesos en algunos momentos en la evaluación y en la enseñanza, se realiza con el propósito de analizar el estado en que se encuentran sus componentes, pero siempre en relación con la competencia lectora o escritural como una totalidad. Por ejemplo, en lectura es importante analizar la fluidez lectora, o los modos de leer (literal, inferencial o crítico); en la escritura: la coherencia, la cohesión, la concisión, entre otros componentes propios de la producción textual.

Este ejercicio de considerar los diferentes componentes de la lectura y la escritura en la evaluación, se convierte en un instrumento a través del cual los maestros y los niños realizan una labor metacognitiva sobre el proceso de estas dos habilidades comunicativas, como se explicitó en apartados previos, les facilita que tomen conciencia de la especificidad del proceso lector y escritural, para que de esta manera puedan controlarlos y en consecuencia utilizar las estrategias necesarias para garantizar un aprendizaje más significativo de estas habilidades, y lograr así, construir una autonomía cognitiva, donde los niños, cada vez, dependan menos de los otros para producir un buen texto y comprender lo que estos comunican.

A continuación se presentan algunos referentes concretos para evaluar la lectura y la escritura con los niños que no alfabetizados (no leen ni escriben convencionalmente) y alfabetizados.

### **3.1 Evaluación de la lectura y la escritura en los niños que aún no han construido el código escrito**

En los niños que no leen ni escriben convencionalmente la evaluación puede generar mayores interrogantes.

#### **3.1.1. Las concepciones de los niños frente a la lectura y la escritura**

Se propone generar un espacio de conversación a través de preguntas orientadoras como las siguientes: ¿Qué es leer y escribir? ¿Para qué se lee y escribe? ¿Qué se lee y escribe? ¿Quién te enseña a leer y a escribir? ¿Es fácil leer y escribir? ¿Cada cuánto lees y escribes? ¿Te gusta leer y escribir? Se trata de hacer explícitas las concepciones de los niños sobre estas habilidades comunicativas. Si bien el conocimiento declarativo (decir lo que se piensa) difiere del procedimental (actuar), existe una estrecha relación entre ambos.

#### **3.1.2. Evaluación de la escritura**

En la evaluación de la escritura se considera, en un primer momento se valora el *nivel de representación gráfica*, es decir, valorar en qué nivel de conceptualización se ubican los niños, antes de llegar a la utilización de las letras. Se trata de reconocer que los niños no comienzan produciendo textos con los grafemas convencionales,

pues antes de hacerlo así, ellos atraviesan por un proceso que pasa por el garabateo, el dibujo con grafía interna, el dibujo con grafía externa, los rasgos generales pertinentes a la escritura, las pseudoletas, la combinación de letras, números y signos de puntuación, y las Letras (Hurtado, 1998).

Un segundo aspecto de la evaluación requiere ubicar la hipótesis de construcción de la lengua escrita, en la cual se encuentran los niños, según las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979), estas hipótesis se refieren a nivel presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético.

Para observar estos niveles de conceptualización es necesario permitir que los niños escriban. Ello puede lograrse invitándolos a producir textos, a través del dictado de algunas palabras, la lectura de un pequeño cuento y terminarle el final, dibujar los personajes y escribirle sus nombres, o presentarle una hoja con algunos dibujos para que les coloque el nombre correspondiente. En síntesis de lo que se trata es que el niño escriba, para obtener un corpus de escritura que nos permita realizar los análisis sugeridos.

### 3.1.3. Evaluación de la lectura

Para evaluar la manera como los niños no alfabéticos, procesan la estructura superficial del texto, se selecciona un texto donde primen las imágenes, por ejemplo, una o dos líneas de texto por página, aquí la instrucción sería: “Lee lo que dice en el texto”. Se trata en este punto, de observar cómo los niños resuelven el problema, si lo hacen leyendo las imágenes (*Ruta iconográfica*), o si intentan descifrar, o sonorizar los caracteres (*Ruta indirecta con mediación fonológica*), o si lo realizan leyendo convencionalmente las palabras (*Ruta directa o visual*) (Huneke: 2005).

En la evaluación de la comprensión lectora se propone el recuento oral como técnica para la valoración del proceso, desarrollada a partir de la lectura receptiva, es decir, leyéndole al niño oralmente el texto (preferiblemente narrativo). Hecha la lectura se le pregunta qué comprendió, y a partir de lo evocado se va indagando por todo el contenido, de tal forma que podamos precisar cuáles son las partes del texto que el niño no comprendió. Para analizar la calidad del recuento, se recomienda la siguiente categorización:



- El niño(a) no reconstruye ninguna de las ideas del texto leído.
- El niño(a) reconstruye ideas del comienzo, del medio o del final del texto leído.
- El niño(a) utiliza en forma fragmentada ideas del texto leído correspondientes al comienzo, el medio y el final.
- El niño(a) reconstruye todas las ideas del texto leído.
- 

### **3.2 Evaluación de la lectura y la escritura en los niños alfabéticos**

La evaluación de la lectura y la escritura en los niños alfabéticos, es decir, quienes leen y escriben convencionalmente, incluye, además de la valoración sobre sus concepciones sobre la lectura y la escritura tal como fue presentado con los niños no alfabéticos, la evaluación del proceso lector y la producción textual.

En el proceso lector, consideramos dos componentes: la fluidez lectora y la comprensión. El primero se refiere a la forma como el lector procesa la estructura superficial del texto, es decir, cómo lee, si lo hace sílaba por sílaba, palabra por palabra, oración por oración, si respeta los signos de puntuación, incurren en forma reiterada en omisiones, sustituciones e inversiones de letras o palabras, entre otras equivocaciones al leer. En la producción textual se incluyen los aspectos más relevantes que le otorgan calidad a un texto escrito. Para ilustrar los componentes de esta evaluación, se retoma la propuesta utilizada en el proyecto *Palabrario*<sup>23</sup> desarrollado en Colombia.

#### **3.2.1 La fluidez lectora**

El maestro selecciona un texto narrativo de interés para los niños y los convoca para que lo lean en voz alta, de tal forma que el maestro pueda observar los diferentes componentes de la fluidez lectora. La valoración que realiza el maestro de la lectura de los niños se analiza a partir de las siguientes categorías:

- El niño (a) realiza una lectura sílaba por sílaba.

---

<sup>23</sup> Proyecto de formación de maestros de preescolar y primaria desarrollado en instituciones educativas oficiales del país.

- El niño (a) realiza una lectura palabra por palabra.
- El niño (a) realiza una lectura oración por oración.

Adicionalmente, considerar aspectos como:

- El niño (a) incurre en errores específicos como: omisiones, repeticiones, sustituciones, inversiones de letras y palabras al leer.
- El niño (a) respeta los signos de puntuación al leer.
- El niño (a) subvocaliza al leer (lee en voz baja primero y luego lo hace en voz alta).

### **3.2.2 La comprensión lectora**

Para evaluar la comprensión lectora se recomienda la utilización de dos técnicas: el recuento escrito y la formulación de preguntas.

La técnica del recuento escrito, similar a la técnica del recuento oral, consiste en la lectura oral realizada por los niños de un texto expositivo (preferiblemente). Posteriormente se les invita a escribir lo que entendieron del mismo, con una instrucción como la siguiente: “Escribe con tus propias palabras todo lo que entendiste del texto”.

El recuento escrito es una estrategia que permite dar cuenta del resultado de la interacción entre el niño y el texto, sin ningún tipo de pregunta a priori de por medio, que condicione su modo de leer, pues los modos de preguntar determinan en gran medida los modos de leer. A partir del recuento, el niño verbaliza y/o escribe lo que generó el intercambio con el texto, lo que procesó y lo que se representó a partir del mismo sin ningún tipo de condicionamiento. Para el análisis del recuento se utilizan las mismas categorías recomendadas para el análisis de la comprensión de los niños que aún no accedido al código escrito.

La técnica de las preguntas dentro del proceso de comprensión lectora, es utilizada para complementar el recuento. Una propuesta consistente con la orientación del Ministerio de Educación de Colombia en sus pruebas censales SABER, utilizadas para evaluar la competencia lectora en niños de tercero, quinto, séptimo y noveno grado de la educación básica, a través de preguntas literales, inferenciales y críticas.

Las preguntas literales indagan por la información explícitamente planteada en el texto, las inferenciales por la información que está implícita en el texto, donde la labor del lector es deducirla y explicitarla a través de los diferentes índices y señales que aporta el texto y, las preguntas críticas que le exigen al lector tomar distancia del texto para analizar, por ejemplo, sus bondades y limitaciones.

La estrategia de las preguntas favorece la reconstrucción del significado global y específico del texto, además, permite pensarlo, criticarlo y relacionarlo con otros. Es decir, no sólo facilitan el dar cuenta del texto, sino superarlo. Lo importante aquí es formular preguntas inteligentes que promuevan igualmente procesos inteligentes (Hurtado, 2005).

### **3.2.3 La producción textual**

La evaluación de la escritura, al igual que en los niños no alfabéticos, requiere de situaciones de aprendizaje que los convoquen a escribir, y de este modo, generar un corpus que nos permita valorar la calidad escritural y su proceso de apropiación. Dos alternativas resultan viables para este fin. Una de ellas es invitar a los niños a escribir en torno a un determinado tópico de su interés, afín a su contexto o experiencia previa (el cuidado del planeta, los súper héroes, los animales y la violencia, la familia, entre otros). Otra posibilidad es convocarlos a elaborar un recuento escrito de un determinado texto previamente leído. Para valorar la calidad escritural del texto producido por los niños se sugieren las siguientes categorías de la lingüística textual:

- Coherencia global

*No coherente.* Las ideas no guardan relación lógica de principio a fin.

*Coherencia parcial.* Existe una relación lógica entre algunas de las ideas.

*Coherente.* Las ideas presentan un orden lógico y secuencial.

- Fluidez escritural

*No fluido.* Ausencia de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión del texto.

*Más o menos fluido.* Pocas ideas tanto en calidad como en extensión.

*Fluido.* Riqueza de ideas, lo cual se manifiesta en la calidad de las ideas y en la extensión.

- Cohesión (En este punto sólo consideramos el uso adecuado de los signos de puntuación)

Omite o utiliza indiscriminadamente los signos de puntuación.

Utiliza los signos de puntuación parcialmente.

Utiliza los signos de puntuación adecuadamente.

- Escritura correcta de las palabras

Presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras.

No presenta en su escrito omisiones, repeticiones, inversiones o sustituciones de letras o palabras.

- Separación de las palabras

Separa inadecuadamente la mayoría de las palabras.

Separa inadecuadamente algunas palabras.

Separa adecuadamente las palabras

#### **4. Consideraciones finales**

El considerar estos diferentes componentes del proceso lector y escritural en la evaluación le permite no sólo a los maestros sino también a los niños tomar conciencia de lo que significa comprender y producir un texto, es decir, realizar una labor metacognitiva sobre estas habilidades comunicativas y en consecuencia mejorar su desempeño durante la producción y comprensión de textos en el aula y fuera de ella. Lo que implica orientarlos hacia la adquisición de los mecanismos de autorregulación necesarios en las distintas tareas que implican estos procesos. Actividades como analizar con profundidad textos sociales auténticos, desarmarlos y comprender su modo de producción, en el que la acción está guiada por la intención de imitar formas de escritura que a la vez favorezcan la comprensión cualificada de textos.

De este modo, la actividad de lectura y escritura se convierte en un medio activo para desarrollar las habilidades metacognitivas en los niños. El uso de estas habilidades en contextos comunicativos debe permitir a los estudiantes tomar conciencia de ciertas

dimensiones lingüísticas y cognitivas de los textos leídos con el fin de resolver problemas de producción textual que, generalmente, son descuidados por ellos en otras situaciones de lectura realizadas con otros objetivos (Allal, 2000).

### **Referencias bibliográficas**

Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. En: A. Camps y M. Milian. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bustamante Zamudio, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Alejandría Libros y Sociedad Colombiana de Pedagogía: Santafé de Bogotá.

Chaverra, D. (2008). *XII Foro Educativo Departamental 2008: evaluar para potenciar, incluir y mejorar. Documento final*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

Di Alessio, M. (1999). La evaluación en lengua: experiencias desde y para el tercer ciclo de la EGB y la educación polimodal. En: C., Florencia y otros. Aique: Buenos Aires.

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

Hurtado, R. (1998). *La lengua viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de pedagogía Participativa.

Hurtado, R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. En: *Lenguaje*, 33, 79-96.

Huneke, H.-W. (2005). "Ein Drei-Wege-Modell des Leseerwerbs. Lesenotate als beobachtungsinstrument zum Textverstehen. En: H.-W. Huneke. *Geschriebene Sprache. Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen*. Heidelberg: Mattes. 105-127.

Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la nueva enseñanza". En: A. De Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.

Murcia Florian, J. (1995). *Proceso pedagógico y evaluación*. Anthropos: Santafé de Bogotá.

Pérez, M. (1996). “La evaluación de procesos: herramientas del aula”. En: M. Pérez y G. Bustamante Zamudio. *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?* Santafé de Bogotá: Mesa Redonda – Magisterio.

Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos*. Madrid: Narcea Ediciones.

### **Bibliografía complementaria**

Solé, I., Miras, M. y Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? En: *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 217-233.

Kaufman, A.; Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? En: *Lectura y Vida*, 30(2), 14-29.

Candel, M.; Fernández, C. y León, J. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6° de educación primaria. En: *Psicología Educativa*, 12(1), 65-78.

Puranik, C.; Lombardino, L. y Altmann, L. (2008). Assessing the Microstructure of Written Language using a Retelling Paradigm. En: *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107-120.

***COMENTARIO AL ARTÍCULO: “EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA”***

*José Luis Darías Concepción*  
Universidad Pinar del Río, Cuba

El proceso enseñanza-aprendizaje constituye un sistema del proceso docente-educativo que se caracteriza por la relación de interdependencia entre cada uno de sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, formas, medios y evaluación. Es objeto de estudio de la didáctica y es el proceso que permite que se adquiera “lo más rápido posible saberes, saber-hacer y comportamientos, limitados pero suficientes, que hacen que el estudiante sea capaz de hacer frente a las situaciones en las cuales se encontrará en su vida profesional”. Richterich (1980) Uno de los componentes fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje lo constituye la evaluación.

La evaluación es un proceso y debe verse tanto desde un sentido ancho como estrecho. En el primer caso la evaluación actúa como un proceso regulador en la dirección del proceso docente-educativo, y en un sentido estrecho, actúa comprobando el resultado alcanzado en este proceso, es decir, es un mecanismo que permite regular la calidad y la efectividad del sistema en sí, del producto resultante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la evaluación como proceso y resultado en el proceso docente-educativo requiere que los educadores y maestros(as) de la educación inicial y básica valoren conscientemente la importancia, las funciones y los principios que caracterizan a la evaluación como componente funcional del proceso enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo del proceso docente-educativo la evaluación es muy importante, porque es capaz de demostrarnos con efectividad cómo se ha alcanzado el

cumplimiento de los objetivos trazados en una clase; además nos precisa qué éxitos y deficiencias caracterizan la planificación y la organización del aprendizaje de los estudiantes. Nos permite reaccionar oportunamente frente a los resultados obtenidos por los escolares, dirigiendo o reorientando el proceso docente-educativo.

La evaluación como proceso debe planificarse en el sentido de que se cumplan sus funciones principales: de diagnóstico, retroalimentación, y de desarrollo. Además de instructiva debe ser, ante todo, educativa. Debe contribuir a que los alumnos en cualquier nivel de enseñanza (inicial, básico, etc) dominen los contenidos impartidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales), y desarrollen la capacidad de aplicarlos y generalizarlos en diferentes contextos.

Todo lo anterior exige que los instrumentos a aplicar en un determinado proceso evaluativo deben estar estrechamente relacionados con los objetivos educativos e instructivos concebidos en los programas de estudio; deben tener validez y confiabilidad; ser precisos y claros en su redacción; además de ser objetivos y factibles de realizar por todos los escolares.

También en el proceso lectoescritor la evaluación debe caracterizarse por los anteriores requisitos, pues ella “se entiende como parte esencial del proceso enseñanza-aprendizaje, que trata de guiar la acción docente, detectando los progresos y las dificultades encontradas y buscando formas de intervención ajustadas a las necesidades concretas de los alumnos. La evaluación se realizará, por lo tanto, de forma continua y en ningún caso será reducida a actividades aisladas y puntuales”<sup>24</sup>.

Estas exigencias y requisitos de la evaluación se fundamentan acertada y profundamente en la obra científica *Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación preescolar y básica primaria*” de los autores Rubén Darío Hurtado y Dora Inés Chaverra de la Universidad de Antioquia, Medellín (Colombia), en la que se estudia la importancia de la evaluación como un

---

<sup>24</sup> Calvo Rodríguez, A. y Ma. Soledad Carrillo Gallego. El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva – psicolingüística. Curso Telemático: Acceso a la Lecto-escritura. Pág. 214.



componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en los niños de preescolar y la básica primaria. Este estudio, dada su actualidad y vigencia, constituye para todos los educadores una obra de obligada consulta, reflexión y aplicación, si deseamos lograr un proceso de lectura-escritura eficiente en nuestras aulas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Richterich, R. (1980). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press for the Council of Europe.

Calvo Rodríguez, A. y Ma. Soledad Carrillo Gallego. El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva – psicolingüística. Curso Telemático: Acceso a la Lecto-escritura. Material digitalizado.

Valverde Bravo Ivis H. y Lázara Mayra Díaz Álvarez. Módulo proceso enseñanza aprendizaje. Material digitalizado.

## CAPÍTULO 8

### La enseñanza de la lengua y su orientación en diferentes ámbitos educativos

Rubén Darío Hurtado V<sup>25</sup>.

Dora Inés Chaverra F.<sup>26</sup>

Universidad de Antioquia, Colombia

#### Introducción

Un principio fundamental en la enseñanza de la lengua en diferentes contextos educativos, bien sea familiar o institucional (preescolar, básica primaria, secundaria, educación de adultos) es privilegiar su funcionalidad, es decir, donde los sujetos descubran a partir del uso en contextos reales de comunicación, para qué les sirve la lengua, qué rol cumple en una sociedad cada vez más alfabetizada, en una cultura determinada y, en consecuencia, cuál es su importancia en la formación integral de los seres humanos, así como en el desarrollo social y cultural. Sólo así puede comprenderse su función social y comunicativa y, por consiguiente aumentar las posibilidades de formar en las nuevas generaciones una actitud positiva hacia ella. En otras palabras, que les guste leer, escribir, y comprender su funcionamiento y sentido para su formación.

Un enfoque de la enseñanza de la lengua para cualquier población o nivel educativo debe focalizar la atención en la construcción de la significación (MEN, 1998), es decir, llenar de sentido las diferentes experiencias humanas, de ahí la importancia que en la enseñanza de la lectura y la escritura en la familia, el preescolar, la primaria, la secundaria, la educación superior o los espacios educativos no formales, prime la construcción de significados y sentidos, así como la selección de textos que, además de ser interesantes, consulten los intereses de sus lectores, de tal manera que el aprendizaje de la lengua en sus diferentes manifestaciones se convierta en algo

---

<sup>25</sup> Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia)

<sup>26</sup> Profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín – Colombia)

placentero y ameno, no en algo tedioso y aburrido debido al sinsentido que ésta representa por la forma como se enseña.

Es importante recordar aquí, que la lengua no es importante porque la escuela la considera importante sino porque socialmente lo es, pues, su mismo origen es social y no escolar, la lengua nace por la necesidad de representar y comunicar y es a partir de ahí donde se enriquece y recrea, pero lo que prima en su origen, es ante todo la necesidad de comunicar, por tanto en cualquier forma de enseñanza, la lengua no puede perder su poder de significación.

A pesar de los principios teóricos y/o metodológicos que confluyen en los contextos y ámbitos de enseñanza referidos de orden familiar y/o institucional, hay algunos matices y lineamientos diferenciadores que pueden tenerse en cuenta para pensarla, algunos de ellos se exponen a continuación, por supuesto sin la pretensión de la exhaustividad.

### **1. Iniciación de la lectura y la escritura en la familia**

Es precisamente en la familia donde comienza el aprendizaje de la lengua, es allí donde el niño va construyendo sus primeras palabras y también comienzan sus primeras relaciones con los libros, la lectura y la escritura, es allí donde los niños tienen la oportunidad de realizar sus primeros dibujos y trazos que luego se convertirán en letras. Una familia que valore la lectura y la escritura como habilidades comunicativas que hacen parte de su cotidianidad, que lee y escribe de forma permanente para sí mismos y con sus hijos, posibilita los instrumentos para que estos jueguen a escribir, como ellos sepan (con palitos, bolitas garabatos, etc.), es una familia que contribuye significativamente con el éxito de sus hijos en el aprendizaje de estas habilidades, así como en el éxito académico.

Pero la familia no sólo juega un rol importante en facilitar la adquisición de la lengua sino también en la cualificación de la misma, como lo expone Braslavsky (2004:160-161):

(...) desde muy temprano, en un hogar letrado, el niño advierte lo que ocurre a su alrededor con todo lo que está escrito, en función de lo que hacen los demás: leen diarios y revistas, buscan en las guías, reaccionan de distinto modo según lo que leen, anotan lo que escuchan por teléfono. Muy pronto comienzan a leerles cuentos con láminas y letras, y el mismo hojea libros y revistas, los mira, los muerde, los rompe. Poco a poco comienza a pedir que le vuelvan a leer el mismo cuento y corrige a quien produce algún error o cambia una palabra. Poco después también lo “lee” sin producir ningún error. De pronto, trata de adivinar lo que dice en un letrero o en un envase. Y al mismo tiempo, si dispone de lápiz y papel, lo llena de dibujos, trazos y marcas que parecen letras y números. Y hasta suele intentar escribirle a alguien que no está presente. En todos esos casos, nadie se atrevería a decir que el niño ya lee y escribe. Ni siquiera a aceptar que está en camino de aprender a leer y escribir. NO siempre se aprecian estas manifestaciones de lectura y escritura, porque se confunde leer con descifrar y no se cree en la posibilidad de que el niño, a esa edad, intente producir significados con la escritura (...)

A pesar del importante rol que juega la familia, es necesario diferenciar responsabilidades y orientar un acompañamiento en el hogar diferenciado del que le corresponde realizar a la institución educativa en el ámbito de la educación formal. En otras palabras, no se trata de convertir a la familia en un profesor que sustituya el trabajo escolar, conviene pensar las orientaciones familiares como un apoyo y/o complemento, pero no su total responsabilidad.

Las familias tienen diferentes posibilidades para promover y cualificar la lectura y a escritura en sus hijos, algunas de ellas podrían estar referidas a:

*- Crear un espacio donde habiten diferentes materiales de lectura.*

Una familia consciente de la importancia de promover en sus hijos la lectura y la escritura, debe proveerse de diferentes materiales de lectura como libros, revistas, cartas, recetas escritas, recibos de servicios públicos (agua, luz, internet, etc.), carteleras de notas familiares, entre otras. Así mismo, en la medida de las posibilidades, disponiendo parte de los recursos financieros de la familia para

comprar libros, no sólo como una forma de enriquecer la biblioteca familiar sino también como una forma de enseñarles a los hijos la importancia de invertir en la cultura como una condición de llenar la existencia de sentidos.

*- Generar en la familia modelos de lectura y escritura*

Es muy importante en la iniciación de los niños en el mundo de la lectura y la escritura que éstos vean a sus padres como lectores y escritores, es decir, que los vean leer y escribir en su vida cotidiana. Ello contribuye a la comprender la función social y comunicativa de estas habilidades, cómo a través de la escritura se evita el olvido (al realizar por ejemplo la lista de mercado, o por medio de una nota que la madre le deja a su hijo pegada en la cartelera familiar, le recuerda llevar el libro de inglés al Colegio), y se rompen las barreras del tiempo y el espacio.

Ser una madre o un padre lector le muestra al otro cómo a través de la lectura es posible informarse de lo que sucede en el ámbito local, regional y mundial, aprender de diferentes temáticas, y enriquecerse culturalmente, de tal manera que los hijos comprendan que la lectura es una fuente de entretenimiento y conocimiento. Acciones cotidianas sencillas como leerles en voz alta algunos correos enviados por integrantes de la familia, las cuentas de los servicios públicos, los periódicos locales, las cartas, así como cuentos, fábulas, novelas, entre otros materiales, contribuye al logro de este propósito desde el hogar.

*- Visitar espacios de lectura como bibliotecas y librerías*

Otra posibilidad de iniciar a los niños en la lectura es a partir de las salidas familiares a las librerías y bibliotecas públicas, donde ellos pueden apreciar los diferentes tipos de textos, las nuevas colecciones de libros, leer y saber cómo funcionan estos espacios, de manera que tanto la biblioteca como las librerías empiecen hacer parte de sus espacios de entretenimiento, contribuyan a consolidar su amor por los libros, y aprendan a valorar dichos espacios como esenciales en su formación académica y cultural.

*- Realizar en familia las tareas escolares como una forma de cualificar los procesos lectores y escritores*

Las tareas escolares representan una oportunidad para afianzar los conocimientos impartidos en el colegio y a la vez un medio a través del cual los padres de familia pueden acompañar a sus hijos a leer, escribir, resumir, realizar mapas conceptuales, construir las ideas centrales de un texto, relacionar un texto con otro, analizarlo, realizar inferencias, entre otras posibilidades, en síntesis, cómo utilizar la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje.

Lo importante es reconocer que la familia es un excelente espacio para iniciar y cualificar la lectura y la escritura de los niños, pues el inicio del aprendizaje de estas habilidades comunicativas es extraescolar y es precisamente en la familia donde comienza, es aquí donde se gesta el amor por la lectura y la escritura, o su indiferencia total. Al respecto Braslavsky (2004:164) formula algunas recomendaciones a los padres y madres de familia:

- Como siempre lo han hecho, les canten a los niños canciones de cuna, canciones infantiles con rimas y ritmos, jueguen con rondas y adivinanzas.
- Generen un ambiente de lectura, donde ellos mismos sean adictos a la lectura, donde se use diariamente la escritura.
- Lean interactivamente cuentos desde las primeras edades, haciendo comentarios en relación con su entorno y sus vivencias.
- Lean ocasionalmente todo género de textos en las oportunidades que ofrece la vida cotidiana.
- Compartan comentaritos sobre literatura infantil, en libros, teatro, cine, televisión.
- Atiendan al interés de los niños por las palabras, y también por las letras y su nombre, pero no deletreen ni silabeen textos.
- Pongan al alcance de los niños libros y otros materiales para que “lean” y exploren sobre láminas y textos.
- Pongan a su alcance los materiales necesarios para dibujar y escribir libremente.

- Si se lo piden, escriban lo que sus hijos les dictan.
- Se involucren en juegos con instrucciones y participen con los niños en la realización de recetas de cocina u otras.
- Acepten las escrituras como los niños las producen, gratificándolos porque “escriben”.

En síntesis, es reconocer en la familia un excelente espacio para promover y cualificar la lectura y la escritura, de ahí la importancia de que estas habilidades comunicativas circulen en forma natural, es decir, que su uso sea frecuente, y medie, en lo posible, muchas de las actividades de la cotidianidad familiar.

## **2. La enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito institucional**

Las propuestas didácticas pensadas para la enseñanza de la lengua, especialmente, las referidas a la lectura y la escritura, deben preocuparse, no sólo de que los estudiantes asuman una actitud positiva frente a ellas, construyan y reconozcan la función social y comunicativa que la caracteriza, y desarrollen las habilidades necesarias para producir textos de calidad y lograr altos niveles de comprensión; también deben buscar que los estudiantes aprendan sobre ellas, y logren usarlas eficientemente en su cotidianidad, de manera que haga parte de su formación integral.

### **2.1. La educación preescolar y básica primaria**

La enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y el primer grado de educación básica primaria, debe focalizar su atención en facilitar que los niños construyan estas habilidades comunicativas, a partir de su interacción constante con diferentes tipos de materiales de lectura, es decir, donde los niños tengan la posibilidad de aprender a leer leyendo y a escribir escribiendo. Se trata en estos niveles de crear en el aula un medio rico lingüísticamente, en otras palabras, un espacio donde se lea y escriba diariamente. Si bien los niños en estos niveles, aún no han construido el código escrito, es decir no leen y escriben convencionalmente, si lo hacen desde su nivel de conceptualización, como lo demuestran las investigaciones sobre la lengua escrita realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), pues

éstas, como lo plantea Goodman, (1991:14) buscaban responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo deciden los niños qué cosas son legibles?
- ¿Cómo componen la lengua escrita?
- ¿Cómo se dan cuenta los niños de las formas que toma la lengua escrita?
- ¿Cómo entienden y diferencian las funciones que cumplen en el sistema escrito el dibujo, las ilustraciones, los números, la escritura cursiva y la letra imprenta?
- ¿Cómo hacen los chicos para percibir la diferencia entre el objeto conocido como escritura y el objeto conocido como dibujo?
- ¿Qué unidades de la lengua los niños esperan encontrar en el texto escrito?
- ¿En qué contexto los niños esperan encontrar géneros diferentes, tales como ficción, noticias periodísticas o conversaciones orales?
- ¿Qué conocimientos tienen los niños acerca de la lengua escrita y como las propias percepciones de su conocimiento cambian a través del tiempo?

Y son precisamente las respuestas encontradas a estos cuestionamientos, las que permitieron saber que los niños al interactuar reflexivamente con la lengua escrita y acompañados didácticamente por los maestros la construían, pasando de una lógica individual a una lógica social, es decir, a la convencionalidad de la lengua. Así mismo, como lo expresa Ferreiro (1991: 32-33), estas investigaciones permitieron comprender que:

(...) la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o que aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con garantías de éxito. Cuando los maestros entienden esto, empiezan a pensar de otra manera y a responder también de otra manera las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y a las producciones infantiles. Los maestros comienzan a descubrir que los niños son tan inteligentes, activos y creativos en el dominio de la alfabetización como lo son en matemáticas.



Es precisamente la inteligencia y la creatividad que evidencia Ferreiro en los niños, la que les permite a éstos construir la lengua escrita, descubrir las leyes que explican este sistema, de tal modo que les permita producir y comprender diferentes tipos de textos.

*- Promover la construcción de significados y sentidos, a partir de diversas situaciones de aprendizaje.*

Las situaciones de aprendizaje son una serie de actividades realizadas en contextos reales de comunicación que promueve el maestro para garantizar el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, como por ejemplo, la realización de proyectos de aula donde a partir de ellos se vincula la escuela con el mundo de la vida y permite la integración de las diferentes áreas del currículo.

En la realización de un proyecto los niños ven la necesidad de leer y escribir diferentes tipos de textos; de éstos se desprende la necesidad de escribir una carta, realizar una entrevista, elaborar un afiche o una revista, etc. Es decir, la lectura y la escritura emergen de forma natural, permitiéndoles a los niños comprender que leer y escribir no sólo es importante para que los promuevan en la escuela de un grado a otro, sino para entender mejor el mundo y poder participar en su transformación, en síntesis, para movilizarse en un mundo cada vez más alfabetizado.

Además de los proyectos de aula, se pueden realizar con los niños diferentes secuencias didácticas para trabajar diferentes tipos de textos como: cartas, noticias, cuentos, recetas, biografías, descripciones, instrucciones, etc., que les permitan entrar en contacto con una lengua en uso, y comprendan de esta forma la función y estructura organizativa de este tipo de textos, lo cual facilita en ellos la comprensión y la producción textual. En las secuencias didácticas se describen en forma sistemática todas las acciones que se van a realizar con los estudiantes para trabajar, por ejemplo un tipo de texto o una temática específica como la argumentación o la gramática (Camps, 2006a).

Identificar los intereses y saberes previos de los estudiantes es una tarea fundamental que le proporciona a los maestros referentes para contextualizar y organizar los

proyectos de aula, las secuencias o situaciones didácticas, de tal forma que respondan a las demandas individuales, institucionales y regionales. El análisis y la discusión de qué se hará, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde deben realizarse, determinan su planeación y ejecución conjunta, y compromete a cada uno de los participantes (docentes y estudiantes) en su desarrollo, para, a su vez, generar en los niños un mayor nivel de conciencia frente a su proceso de aprendizaje, transformando así el papel pasivo-receptivo y la actitud de espera frente a aquello que el maestro o la maestra propondrá para “hoy”.

El trabajo en grupos ocupa un papel esencial dentro de las situaciones de aprendizaje, porque a diferencia del trabajo individual, el cual ha sido prioridad en las actividades de aprendizaje planteadas en el aula, moviliza, enriquece y confronta de manera significativa los múltiples procesos constructivos que se dan en el sujeto, y exige del niño un mayor nivel de participación e intervención para resolver las situaciones cognitivas y comunicativas planteadas.

*- Utilizar textos con sentido, no segmentos de la lengua.*

Lo fundamental en el momento de promover diferentes acciones con los estudiantes tendientes a facilitar la cualificación de la lectura y la escritura es no fragmentar la lengua, de ahí la recomendación de trabajar alrededor de textos con sentido, y no con segmentos de la lengua como es el caso de las letras en forma aislada, las sílabas de las palabras, o los aspectos fonéticos, sintácticos y/o semánticos inconexos. El propósito global es facilitar la construcción de las habilidades comunicativas a partir de actividades ricas y creativas, porque la pasión por la lectura y la escritura, sólo se forma a partir de diferentes actividades con sentido.

*- Ofrecer estrategias de confrontación e intervención permanente sobre lo que se escribe y se lee.*

Las acciones de leer y escribir son condición necesaria, más no suficiente para garantizar el aprendizaje de estas habilidades comunicativas. Además de que el maestro promueva diferentes actividades que convoquen a los niños a leer y a escribir, es fundamental el acompañamiento pedagógico-didáctico que éste realiza, a

través de la confrontación o espacio didáctico donde se les permita a los niños tomar consciencia de qué leen y escriben y cómo lo hacen. Los procesos de confrontación son los que le van a permitir a los niños acceder a niveles más cualificados de su proceso lector y escritor (Hurtado, 2010), y avanzar en su nivel de conceptualización. La confrontación puede promoverse entre los mismos niños, o entre el profesor y el niño, para lo cual se pueden utilizar estrategias como la verbalización, la relectura, la reescritura, entre otras estrategias.

## **2.2. La educación básica secundaria, media y de adultos.**

La enseñanza de la lengua en la educación básica secundaria y de adultos, no puede seguir siendo, como ocurre aún en muchas instituciones educativas de América Latina, un conjunto de prescripciones alrededor de una lengua de laboratorio, homogénea, totalmente descontextualizada de la realidad comunicativa, de las verdaderas necesidades de su uso en diversas situaciones y contextos. Se trata de superar en las aulas, el enfoque gramatical, donde lo único importante es la enseñanza de las categorías gramaticales o de los niveles de la lengua, pero totalmente marginados de las situaciones reales de comunicación, como lo plantea Lomas, (2001:13):

“(…) La lengua en la escuela se convierte a menudo en una retahíla de contenidos académicos que casi nada tiene que ver con el uso habitual que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje se hace fuera de los muros escolares. En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de saberes lingüísticos cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Y las clases se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística, mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.

La lengua no sólo es forma, es también contenido y función, es una unidad indivisible, que debe enseñarse como un todo con sentido, es decir, como una lengua viva. La enseñanza de la lengua en la educación secundaria y de adultos debe hacer un especial énfasis en la comprensión y la producción textual, esto partiendo del supuesto que en estos niveles, los estudiantes ya han accedido al código escrito, o sea leen y escriben convencionalmente y, en consecuencia se trata de focalizar los esfuerzos didácticos en la cualificación de estas habilidades, eso sí, sin desconocer la importancia del estudio de la estructura de la lengua, pero en uso, es decir con sentido y reconociendo el poder de los contextos en la construcción de la significación.

*- Promover modos de lectura*

En el caso del abordaje didáctico de la comprensión lectora en los estudiantes de la básica secundaria y educación superior, se trata de centrar la intervención didáctica en desarrollar los modos de lectura inferencial y crítico-intertextual, asumiendo la comprensión crítica como la concibe Cassany (2006), asociada a la capacidad para reconocer las múltiples variables socioculturales que condicionan la intención y los efectos que los escritores quieren generar en los lectores, lo cual ubica a la lectura como un instrumento cultural y no como una simple técnica, en esta perspectiva, Cassany (2006:24), plantea lo siguiente:

“(…) comprender requiere reconstruir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal. ¡cuidado! La ideología incluye mucho más que el hecho de ser de derechas o izquierdas... Se refiere a todo: la política, la ecología, la ciencia, la violencia doméstica, la pobreza, la migración, los derechos y los deberes, las minorías, las tareas cotidianas, etc. Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella. No existe ningún discurso neutro, todos están situados y, de un modo u otro, muestran su ideología. No existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y las comunidades. Cualquier medida tiene su medidor, que observa desde algún lugar y en algún momento, cualquier discurso tiene sesgo, pequeño o grande. No se puede entender nada plenamente, si no se relaciona con el

autor, el lector y las comunidades. Pretender que un texto carece de ideología, es una forma de ideología: reproduce el estado de las cosas

Como se desprende de la cita anterior, se trata de formar los estudiantes como lectores cada más críticos, más interesados en escudriñar en los textos las intenciones del escritor y poder a través de lo que dicen los textos realizar las extrapolaciones e intertextualidades necesarias para acceder a niveles cada vez más mayores sobre la comprensión de la realidad, lo cual exige un trabajo riguroso desde el punto de vista didáctico sobre la manera de abordar los textos, de tal forma que supere la lectura literal de los mismos. Es en esta dirección que se sugieren estrategias para potenciar la comprensión textual como la técnica de las preguntas, la discusión, la relectura, la construcción de resúmenes, entre otras (Hurtado, Serna y Jaramillo, 2001).

*- Reinvidicar la construcción de la significación*

Al abordar la producción textual, si bien se mantiene el principio de trabajar diferentes tipos de textos, se recomienda focalizar la atención en la escritura, en especial en aquellos tipos de textos que le exigen al estudiante asumir un punto de vista, y reflexionar en torno a algún tema, es decir, que no se limite sólo a la exposición, descripción y narración, sino que le exija asumir una posición crítica sobre algún tópico, como por ejemplo, la escritura de reseñas y ensayos, este tipo de textos promueven el desarrollo del pensamiento crítico, exigen del estudiante no sólo el dominio temático, sino también, la exigencia de asumir posiciones y argumentos personales frente a ellos, de forma que la escritura no se reduzca a la exposición temática sin valoración sobre las mismas.

Ahora bien, se trata de acompañar didácticamente la producción de éstos y otros textos, de tal forma que cada vez la escritura sea más cualificada, pues didácticamente la escritura hay que asumirla en las aulas como un proceso, compuesta por una sucesión de fases: planeación, redacción, revisión y edición, de tal manera que los estudiantes sean cada vez más conscientes de lo que significa producir un texto y en consecuencia, cada vez se ejerza mayor control sobre este proceso, generando textos más cualificados. Siguiendo los planteamientos de Camps (2006b: 201):

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de las otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir un trabajo.

- *Estimular el pensamiento crítico.*

Los propósitos planteados por Beach, Campano, Edmiston y Borgmann (2010), para las actividades didácticas en el área de lengua, aplicable a todos los niveles educativos, están referidos a: a) comprometerse con el pensamiento crítico, de tal forma que la lectura y la escritura contribuyan a la construcción de conocimiento; b) crear espacios para co-construir y habitar contextos; y c) representar identidades para crear el sentido de sí mismo individual y colectivo.

Para estos autores, estimular la interacción conversacional con otros es un aspecto didáctico clave a considerar. Muchos estudiantes prefieren hablar sus ideas con otros, más que trabajar solos, es así como ellos pueden usar la escritura informal como una herramienta para co-construir sus pensamientos a través del diálogo, el intercambio de diarios, mensajería instantánea, *blogs*, *twitter*, chat. Comprometerse en una conversación con otros suministra a los estudiantes diferentes perspectivas o retos, y a una necesidad de extender o reformular sus ideas.

## Consideraciones finales

A modo de conclusión, es importante reiterar que la enseñanza de la lengua en cualquier ámbito educativo (institucional o familiar), debe realizarse a partir de experiencias reales de comunicación, de tal manera que su aprendizaje sea algo ameno, placentero y comprensivo, lo que redundará en formar en los estudiantes el amor por su lengua y asimismo la comprensión sobre su riqueza y posibilidades. En esta tarea el profesor desempeña un papel clave por su acción u orientación. En términos de Freire (2000), el profesor recibe el nombre de animador cultural, más allá del papel político que le es conferido, su perfil supera la acción de enseñar reducida de manera simple a la transmisión de conocimientos. Es quien dinamiza espacios de conocimiento, propicia la discusión y el debate, propone situaciones de aprendizaje significativas en tanto tienen relación con el mundo real del estudiante (individual o social), estimula la participación, entiende el papel activo que tienen los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y puede orientar de una manera adecuada a las familias para el acompañamiento que requieren con los hijos en el hogar.

## Referencias bibliográficas

Beach, R., Campano, G., Edmiston, B. y Borgmann, M. (2010). *Literacy Tools In The Classroom. Teaching Through Critical Inquiry, Grades 5-12*. New York: Teachers College Columbia University.

Braslavsky, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lectura? Una introducción a la alfabetización temprana*. México: Fondo de cultura económica

Camps, A. (2006a). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. En: Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-38). España: Graó.

Camps, A. (2006b). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: C. Lomas. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se) (pp. 195-214). Bogotá: Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente: Colección Redes Magisterio.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Goodman, Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque Piagetiano*, (pp21-35). Buenos Aires: Aique didáctica

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

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Goodman, Y. (1991). Descubriendo la invención de la lengua escrita en niños. En: Goodman, Y. (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque Piagetiano*, (pp.9-19). Buenos Aires: Aique didáctica.

Hurtado, R. (2010). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria para cualificar los procesos de lectura y escritura. En: Hurtado, R. y otros. *La lectura y la escritura como prácticas discursivas* (pp.13-26) Medellín: Universidad de Antioquia.

Hurtado, R., Serna, D. y Jaramillo, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual*. Medellín: Escuela Normal superior María Auxiliadora de Copacabana.

Lomas, C. (2001). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En Lomas, C. (Comp.). *Aprendizaje de la comunicación en las aulas*. España: Paidós.



Ministerio de educación Colombiano (1998). *Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana*. Santafé de Bogotá.

**Referencia bibliográfica complementaria**

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos

## **CAPÍTULO 9**

### **Investigación en el aula: Mito y realidad, posibilidad o imposibilidad**

Diana María Sema Hernández

Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia

#### **Introducción**

El maestro siempre ha homologado la investigación dentro del aula a la rigurosidad del científico dentro de un laboratorio; es quizá por esta razón y por otras más, que no se atreve a investigar, además, porque piensa que es necesario tener más tiempo para hacerlo, pero realmente está equivocado, sí es posible.

La formación del maestro como investigador es una problemática de actualidad, debido por un lado, a la necesidad de que él sea quien adapte la teoría pedagógica a su actuación profesional, y por otro, por las complejidades del proceso educativo en el que interviene y sobre todo, por las exigencias actuales a las que se enfrenta en la institución educativa.

Es en el deseo de superar la relación lineal y mecánica del conocimiento en el salón de clases, lo que nos debe permitir (a los maestros) la búsqueda de alternativas para hacer investigación; esto es, fijar nuestra mirada en el aula. Sólo en la medida en que el maestro empiece a hacer una nueva lectura de lo que pasa dentro de ésta (ámbito natural de su actividad profesional y de ahí, el énfasis en rescatar el aula como espacio para construir saber pedagógico), se podrá considerar como intelectual trabajador de la cultura, la enseñanza dialogante e interactiva y el aprendizaje como proceso de construcción. La reflexión acerca de su propia práctica implica la inmersión consciente en el mundo de su experiencia; experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.

Estas alternativas reconocen la necesidad de analizar lo que realmente hacen los maestros cuando se enfrentan a los problemas complejos de la vida en las aulas, para comprender cómo utilizan el conocimiento, cómo manejan situaciones inciertas y desconocidas, cómo construyen y modifican ambientes y rutinas, cómo experimentan hipótesis de trabajo; cómo elaboran y utilizan técnicas, instrumentos y recursos; cómo recrean estrategias, inventan procedimientos, resuelven problemas y propician cambios.

En este sentido, la UNESCO exhorta hacia la excelencia en la educación en el Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, cuando en "Educación encierra un tesoro" (Delors, 1996, p.229), menciona que en el mundo entero se experimentan innovaciones científico-tecnológicas y cambios capitales en la economía, la política, las estructuras demográficas y sociales, y que: Estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado, por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente (...) Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación.

Es así entonces, que la escritura del saber pedagógico como producción intelectual del maestro en acción, es una dimensión esencial en la búsqueda de la excelencia. La propuesta, en cualquier caso, es investigar en el aula para cambiar la interlocución que el maestro ejerce en torno a su quehacer y su saber, de forma que, en sus discursos y sus clases, ofrezca una perfecta afinidad significativa entre la teoría y la práctica.

Es importante anotar que si bien, investigar dentro del aula es un logro grande que podemos alcanzar muchos de los maestros comprometidos con nuestros niños y jóvenes, lo es más cuando nos decidimos dejar por escrito nuestras experiencias para que otros sigan nuestros pasos o los superen, "porque definitivamente, no hay investigación, o no hay investigadores, sin escritura", tal como lo afirma Jurado (1996, p. 70).

Finalmente, el capítulo reviste una importancia trascendental dado el empeño que desde muchas de las Facultades de Educación y de las Escuelas Normales se hace, por contribuir de manera significativa a la formación de maestros investigadores. Y es propósito, también, del capítulo, desmontar la idea falsa de que en el aula no se puede investigar y demostrar que es un proceso sencillo que exige una serie de requerimientos que todos los maestros están en posibilidad de cumplir.

## **Resumen**

El capítulo presenta la reflexión en torno a la investigación en el aula, y como es un proceso relativamente fácil de llevar a cabo si el docente, en primer lugar, tiene el deseo de hacerlo, y en segundo, si quiere transformar sus prácticas educativas para construir saber pedagógico a través de la escritura evidenciada en herramientas como el diario de campo.

El capítulo *“Investigación en el aula: mito o realidad, posibilidad o imposibilidad”* está estructurado en tres apartados de interés, a saber: significado de la investigación en el aula, la escritura en los procesos de investigación y herramienta del maestro investigador: el diario de campo. Para el desarrollo del mismo se retoman los aportes de grandes pedagogos y estudiosos de la problemática investigativa a nivel nacional e internacional.

## **Significado de la investigación en el aula**

Las exigencias de la contemporaneidad conllevan una serie de implicaciones que se convierten en retos para cualquiera de los profesionales en las distintas áreas del saber, pero más aún para quienes ejercen como maestros o están en ese proceso de formación. Ya no es suficiente con saber de teorías y teóricos, de las técnicas para la solución de los problemas de la enseñanza, es indispensable, además, formarse como maestro investigador.

Al escuchar la palabra investigación son muchos los temores y las dudas, pues en el campo de lo pedagógico ésta se ha convertido en un mito que más allá de la perspectiva desde la que se mire es una realidad ineludible. Valga decir que esto de

la investigación no es un problema tan actual, en América Latina, desde la década de los 60 y 70 ya se planteaba el docente como transformador de la realidad.

Solo un maestro investigador estará en capacidad de transformar su práctica pedagógica en la medida en que la desrutinice, es decir, los maestros hemos permanecido anclados por siglos en las mismas prácticas dentro del aula, lo cual ha hecho del proceso de los niños y jóvenes, algo monótono, simple y aburrido; no en vano las tasas de deserción escolar que cada vez tienden a aumentar...

¿No será uno de los factores asociados a esta alarmante cifra la práctica fosilizada de los maestros en su aula de clase? Es verdad que la deserción escolar es un fenómeno multicausal: pobreza, inequidad, violencia, marginalidad, pero además los factores propios de la realidad educativa. Urge “la necesidad de promover el desarrollo de instituciones educativas más autónomas y flexibles, que puedan adaptarse a los intereses y expectativas de los educandos, favorecer la pasión por el conocimiento, el pensamiento crítico, la convivencia y las relaciones constructivas con los demás”. (MEN, 2004, p.19). Ahora, si el maestro no se da la oportunidad de darse cuenta de que lo que hace en el aula es una de las causas de la deserción, estas cifras crecerán aceleradamente al paso de los años.

Para continuar con el mismo planteamiento, Restrepo en su texto: *La investigación en la formación inicial de los docentes: tres planos, tres funciones*, expresa que:

Más recientemente, la Unesco, en su Informe Sobre el Seguimiento y Monitoreo de la Educación Global (2005), al plantear políticas para mejorar la calidad de la educación, se detiene en la formación inicial de los maestros y señala que, para mejorar esta formación, el currículo debe retar al futuro maestro a la reflexión sobre su propia práctica. Debemos leer esta política como una directriz que busca dar al maestro herramientas investigativas dirigidas a la transformación permanente de su práctica. (2006a, p. 275-276)

Y en el mismo texto expresa que según él son 3 planos o escenarios en torno a la relación entre investigación y formación de docentes: El primero es “la preparación para consumir inteligentemente resultados de la investigación; el segundo [hace

referencia] a la preparación para hacer investigación y construir saber pedagógico; y el tercero, a la preparación para dirigir investigación curricular de aula”. (2006a, p. 276). El primer plano tiene que ver con que el docente “pueda leer, entender y aplicar la investigación que cotidianamente circula en relación con los mismos; que pueda leer informes finales de investigación; que pueda leer, comprender y llevar a sus clases los últimos hallazgos investigativos que publican las revistas científicas en las distintas áreas del conocimiento” (2006a, p.276).

Es pertinente hacer un paréntesis para mencionar en este punto las competencias que debe poseer todo maestro. Fuera de la escritura, también debe poseer la competencia lectora. La lectura se convierte en un pretexto para la escritura. No podemos pretender que un maestro o un profesional en cualquier disciplina del saber escriba sobre algo que desconoce o sobre lo cual no posee ni experiencia ni conocimientos previos. Esto para decir, que no solo los estudiantes son quienes desarrollan estas competencias, es importante que el maestro, fuera de dominar el saber que enseña (el específico para su área) posea altas competencias en comprensión y producción textuales para que proyecte dicho saber a sus alumnos y pueda además, hacer un buen acompañamiento de estos procesos (lectura y escritura).

Dando continuidad al aporte de Restrepo, el segundo plano en torno a la relación entre investigación y formación de docentes tiene que ver con “investigar para construir saber pedagógico” (2006a, p. 276)<sup>27</sup>. Y el tercero que tiene que ver con la investigación de aula hace referencia a lo que podría denominarse saber proyectado. Un maestro que no solo conoce sino que además reconoce las bondades de la investigación está en capacidad de transpolar dicha experiencia al trabajo con sus alumnos “para poder fomentar (...) la investigación formativa, la investigación de aula, a través de la siembra y desarrollo de competencias investigativas básicas” (2006a, p. 289). Surge entonces lo que a mi modo de ver puede ser la

---

<sup>27</sup> Expresa De Tezanos (2007, p.11 ) que “el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura. La idea o noción de saber surge desde el mundo de los oficios y, en tanto la docencia tiene esta condición, los profesores producen *saber*, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de *pedagógico*, que da identidad al oficio de enseñar y a sus oficiantes”

implementación de una metodología basada en los proyectos de aula o en el ABP<sup>28</sup> (Aprendizaje Basado en Problemas).

De los anteriores planteamientos se deriva una pregunta ¿Cuál modelo de investigación contribuye a la transformación pedagógica de los maestros? Tal como lo plantea Restrepo (2006b) la investigación acción pedagógica como variante de la investigación acción educativa es el instrumento por excelencia para trabajar el saber pedagógico. Pero, además, es “una herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación”(Colmenares y Piñero, 2008, p.99).

Para dar continuidad al apartado anterior examinaremos el papel de la escritura en los procesos de investigación.

### **La escritura en los procesos de investigación**

De acuerdo a la teoría de Vigostsky, la escritura es un proceso psicológico superior avanzado y adquiere esta connotación solo por la mediación de la cultura. Es una actividad conscientemente dirigida, ayuda a organizar el pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos. Es además, una tecnología de la mente (herramienta psicológica mediada por signos) ya que es una extensión de las facultades humanas. Permite representar, procesar, influir y modificar la realidad simbólica. “Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia

---

<sup>28</sup> “Los proyectos aparecen como paradigmas de la innovación en la escuela y como oposición a la pedagogía tradicional, y están motivados de cierta manera por la necesidad de construir otras opciones y estrategias pedagógicas que partan, asimismo, del reconocimiento de los contextos socioculturales de los estudiantes”. (García, 2009, p.91). No se trata de dilucidar que la pedagogía por proyectos es el mejor objeto de enseñanza, pero lo que inexorablemente no se puede debatir es que educar a niños posmodernos con métodos tradicionales es pretender congelar mentes abiertas, que al ritmo del mundo necesitan avanzar a pasos agigantados, y que por tanto, las estructuras tradicionales jamás podrán ser la mejor opción.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral. Si en la estrategia expositiva el docente es el gran protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje, en el aprendizaje por descubrimiento y construcción es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados. El docente es un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendizaje.(Restrepo,2005, p.10)

humana” (Ong, 1987, p. 81). Podría agregarse que es un útil de la conciencia, pues es la estrategia discursiva del para qué y para quién se escribe.

“La escritura amplía nuestra percepción de las cosas, acrecienta nuestra conciencia; nos permite circunscribir lo que sabemos y comprendemos, al plasmar nuestro monólogo interior en forma de lenguaje que podemos inspeccionar, analizar. La escritura nos hace reflexionar”. (Meek, 2004, p.42). “Escribir es (...) mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro”. (Foucault, 1983, p. 300).

La escritura es un proceso cognitivo que ha mantenido alejados a la mayoría de los maestros de los procesos investigativos y es que hay que reconocerlo no es nada fácil. Escribir es un proceso complejo que tiene implicaciones cognitivas serias y que para desgracia de muchos, la escuela no ha sabido orientar. Valga añadir que somos hijos de un enfoque perceptivo-normativo, de ahí las dificultades marcadas para plasmar todas nuestras ideas, pensamientos y sentimientos. Y nuestras dificultades además, para producir saber pedagógico, pues la relación entre estos dos elementos: escritura y saber pedagógico es inminente. De Tezanos (2007, p. 17) hace un aporte al respecto cuando expresa que:

Uno de los aspectos claves en el proceso de construcción de saber pedagógico lo constituye la escritura de la práctica de los maestros. Es en ella donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico. Es importante recordar a este respecto una regla clave de los etnógrafos que dice: “lo que no está escrito no existe”.

Adentrarse al mundo de la escritura no es fácil, repito, cuando no se nos ha orientado la misma como proceso, desde los niveles iniciales. Es verdad, también, que la escritura fuera de ser un proceso individual, lo es predominantemente social y que cuando nos hemos decidido escribir, es ineludiblemente para que otros nos lean. Así que el maestro que se aventura a sistematizar su experiencia a través de cualquier



herramienta “corre el riesgo” de ser leído por otros y precisamente ese miedo a la crítica es lo que impide que éste deje a otros el saber pedagógico construido a través de su proceso de investigación en el aula (como espacio físico más inmediato a la experiencia cotidiana del maestro), desde la interacción con sus estudiantes, pues la escritura no puede concebirse como un ejercicio separado de su vida misma.

“Solo cuando la escritura (...) es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trascienda la mera opinión, de los colegas, se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (De Tezanos, 2007, p. 12). A propósito del aporte de De Tezanos, en Argentina, muy recientemente, se ha publicado un material interesante relacionado con la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Entre muchos de sus propósitos está la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas, pero también la reconstrucción del saber pedagógico que pone en juego el docente. Al respecto, Suárez (2007, p.40) escribe:

El proceso completo, integral, de la documentación narrativa excede por mucho a la escritura individual y solitaria de los profesores, maestros y demás educadores. Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes autores de relatos pedagógicos, y fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas junto con otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas.

Y en otro apartado del texto, Suárez, expresa: “Usando la escritura como una vía para la reformulación, ampliación y transformación de la propia práctica; una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado”. (2007, p.17)

Finalmente, quiero retomar una cita de Restrepo (2007, p.98-99) que bien puede concluir las ideas que se han desarrollado en este apartado: “Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares. El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su

enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico”.

A continuación el tercer apartado que trata de la importancia de que el maestro se valga de herramientas de escritura como el diario de campo, por ejemplo.

### **Herramientas del maestro investigador: el diario de campo**

Existe una estrecha relación entre la construcción del conocimiento, la práctica pedagógica y el lenguaje escrito. Escritura-investigación, un binomio indisoluble, lo ha enseñado la experiencia y han dado fe de ello muchos investigadores. La triada investigación-escritura-saber pedagógico está presente en la sistematización definida ésta como:

El procedimiento que permite registrar, ordenar y socializar la información y los datos de los acontecimientos más importantes de la experiencia pedagógica. El álbum de fotos, los videos (...), las narraciones que dicen el hacer del proyecto, los diversos registros de actividades, etc., son entendidos como prácticas de sistematización; es decir, que la recuperación de la memoria y la descripción del proceso de trabajo son leídos como productos de sistematización. (Ramírez, 1991, p.13)

Y justamente Fernando Vásquez en su texto *La escritura y su utilidad en la docencia* ofrece un repertorio básico “para empezar a familiarizarnos con esta práctica de escribir” (2008b, p. 103), y menciona: la libreta de apuntes, la autobiografía, el guion de clase, el ensayo breve, el diario de campo, y yo agregaría otras como la crónica y la bitácora. Por efectos de espacio solo se desarrollará el diario de campo.

Para Acero el diario de campo no es exclusivamente un registro escrito del proceso vivido en el aula, sino que además, se convierte en el eje organizador de una auténtica investigación porque en él se consignan observaciones y entrevistas; se recoge y compara información y se establecen conclusiones provisionales. Pero, además, para este mismo autor es “un instrumento útil para la descripción, el análisis, la valoración de la realidad escolar. Es el instrumento que favorece la reflexión sobre la praxis”. (1997, p.14).

Precisamente, el diario de campo es un dispositivo estratégico para registrar y al mismo tiempo reflexionar sobre la propia práctica docente. El diario es esa escritura que llevamos al aula, bien cuando nos autoinvestigamos o cuando indagamos sobre algún colega, y que al momento de plasmar lo que hicimos o lo que vimos, al instante de escribirlo, entramos en una dinámica reconstructiva, en un estado para el reconocimiento. (Vásquez, 2008a, s.p) .

Restrepo (2006a) por su parte, hace un aporte significativo cuando le otorga al diario de campo dos procesos básicos fundamentales (que son además, fases de la Investigación Acción Educativa) en la formación de todo docente como investigador: la deconstrucción y la reconstrucción. La primera entendida como esa mirada retrospectiva al quehacer dentro del aula que debe ser motivo de análisis y reflexión para ser mejorada en el proceso de reconstrucción cuando hay una toma de conciencia (esto es lo que permite también la escritura) y entonces es necesario hacer una propuesta de mejoramiento, el diseño de una “práctica nueva” (Restrepo, 2006a, p. 283). Aquí es donde se da la verdadera transformación del ejercicio docente y se genera saber pedagógico.

Salinas hace un aporte con relación al diario de campo como mediación escritural (2000, p.7):

De su carácter de registro, el diario pedagógico no puede confundirse con un instrumento de control o de repetición de acciones, cual copia de una organización externa al maestro, como son los textos escolares o los módulos de trabajo. Como lugar de un debate permanente, como ejercicio de la escritura con sus exigencias de rigor y sus dificultades inherentes, en tanto reflexión sobre las relaciones que cruzan el espacio de la Escuela, el diario pedagógico debe permitir al propio maestro evidenciar sus vacíos de formación, reconocer aquellos aspectos que demandan una mayor indagación y conocer la dinámica en la cual la institución y los individuos se encuentran inmersos.

La cita anterior lleva a pensar en los tres niveles que debería tener todo diario de campo si se piensa en un registro riguroso que posibilite la mirada del maestro a si

mismo como investigador constructor de saber pedagógico. Éstos serían: el primero descriptivo, el segundo interpretativo-reflexivo y el tercero, propositivo.

Inicialmente el maestro tendría que hacer un registro exhaustivo de la realidad que vive cotidianamente, sería algo como capturar la dinámica de trabajo en el aula, con lujo de detalles. Es ese registrar la experiencia con minucia de acuerdo a una intencionalidad específica, aguzando la mirada sobre aquellos elementos que resultan imprescindibles bajo la perspectiva del maestro.

En el nivel interpretativo-reflexivo el maestro se valdría del aporte de los diferentes teóricos para comprender el acontecer de lo registrado en el aula. Se trata de interpretar la realidad a la luz de lo que dicen los autores. Esto supone captar y tejer significados, pero además, la lógica de la experiencia; ir más allá sobrepasando el dato y encontrando las relaciones y construyendo sentidos. En otras palabras, es la lectura de la realidad desde un diálogo de saberes que además involucra el saber del maestro así como sus experiencias y conocimientos previos. Es una conjugación entre lo subjetivo (mirada del maestro) y lo objetivo (aporte teórico).

Y el nivel último, el propositivo, es donde el maestro hace una mirada retrospectiva da lo que ha sido su desempeño: por qué razones se dieron los acontecimientos de tal o cual manera, cuáles fueron las razones de peso para ello y es allí donde evalúan las estrategias, la metodología, los recursos, entre otros elementos. Esta última parte tendría que ser el aporte que el maestro hace a su práctica a través de una toma de distancia para pensarla, enriquecerla, cualificarla, innovarla y transformarla.

Con el aporte De Tezanos bien podría concluir este apartado:

Ese saber pedagógico que tiene su espacio natural de circulación en las escuelas de maestros, circulación y distribución que solo podrá lograrse cuando la práctica sea escrita por los que ejercen el oficio de enseñar, puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar. (2007, p.17).



Meek, Margaret. (2004). En torno a la cultura escrita. México: Fondo de cultura económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe Nacional de Colombia. Bogotá. D.C. Junio de 2004. Recuperado el 17 de diciembre de 2012 de: <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

Ong, Walter. Oralidad y escritura. (1987).Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

Ramírez V., Jorge. (1991). La sistematización: espejo del maestro innovador. Cuadernos de reflexión educativa. Bogotá:

Restrepo, Bernardo (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En Parra Sandoval, Rodrigo y otros. Cultura investigativa y formación de maestros. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (2006a). La investigación en la formación inicial de los docentes: tres planos, tres funciones. Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Medellín: Universidad de Antioquia.

\_\_\_\_\_. (2006b). La Investigación- Acción Pedagógica, variante de la Investigación –Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de la Salle, Año XXVII, N° 42. Julio-diciembre*

didáctica para la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Educadores*, año 2005, vol.8. Universidad de la Sabana. Recuperado el 22 de diciembre de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/83400803.pdf>

Salinas, Marta Lorena. (2000). El diario pedagógico. La Gaceta Didáctica. Medellín: Universidad de Antioquia. Edición N° 3.

Suárez, Daniel Hugo. (2007). Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Proyecto CAIE. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Buenos Aires: Siglo XXII.

Vásquez, Fernando. (2008a). Investigar nuestra práctica docente: utilidad del diario de campo. *Revista El Educador* N° 1. Recuperado el 16 de diciembre de 2011, de [http://www.eeducador.com/images/stories/documentos\\_descarga/Revistas\\_eeducador/1509\\_opinion\\_2.pdf](http://www.eeducador.com/images/stories/documentos_descarga/Revistas_eeducador/1509_opinion_2.pdf)

\_\_\_\_\_. (2008b). La escritura y su utilidad en la docencia. *Revista Actualidades pedagógicas*, N° 51. Bogotá: Universidad de la Salle.

### **Recomendación bibliográfica para ampliación de la temática**

Díaz Villa, Mario. (1996). La formación de docentes en Colombia. Problemas y perspectivas. *Revista Educación y Cultura*. N° 42. Noviembre.

Vasco, Eloísa. (1994). Saber pedagógico en manos del maestro. *Revista Alegría de enseñar* N° 20, Bogotá.

Vásquez, Fernando. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de la Salle.

\_\_\_\_\_. (1995). El oficio de escribir. La creación literaria a través del testimonio de maestros escritores. *Revista Signo y Pensamiento*, N° 26 (XIV). Universidad Javeriana: Facultad de comunicación y lenguaje.

## **CAPÍTULO 10**

### **Libro de texto para la formación de maestros**

Gaby Bilbao La Vieja

Mario Quintanilla

Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia

#### **Diversidad socio-cultural y didáctica de la segunda lengua**

La Historia de la Educación Boliviana, su diversidad sociocultural, el origen de sus lenguas originarias, se desarrollan a partir de las primeras culturas que se asentaron en las tierras que hoy pertenecen territorialmente al Estado Plurinacional de Bolivia. Muchas fueron las culturas que se desarrollaron en este territorio, mencionemos a la cultura de los Viscachani con un mínimo de desarrollo, la cultura de los Wancarani que ya trabajaron metales como el cobre, la cultura de Tiwanaku más desarrollada que las anteriores, cuyas expresiones arquitectónicas y artísticas muestran un valor estético muy avanzado, especialmente en lo referente a la cerámica. Esto nos indica la presencia de una acción educativa familiar o comunitaria. No existen datos acerca de un sistema de educación organizado.

Dentro de estas culturas el rol del educador era asumido por un miembro de la comunidad y los padres eran los instructores de las faenas diarias, labores propias del campo, de la agricultura y de la ganadería, las mujeres trabajaban los tejidos con singular habilidad lo que significa que la experiencia cotidiana fue su principal escuela. La educación en estas culturas estaba basada en la observación y en la herencia, no existía la escritura; la cerámica, la alfarería, la arquitectura eran aprendidas por medio de la observación y la práctica que realizaban desde niños, tanto las mujeres como los varones, las mujeres realizaban el trabajo del hogar, pero colaboraban en la construcción de las viviendas, la vestimenta y en darle un buen uso al cuero de los animales que mataban para su alimentación.



La educación en estas culturas aseguraba la continuidad social intergeneracional, al transmitir a los niños, los sentimientos, la manera de ser, su cultura, sus costumbres y sus prejuicios.

En el desarrollo del Imperio de los Incas la educación natural alcanzó su máximo desarrollo llegando también a formularse la educación sistemática. En el contexto de la cultura de los Incas, la educación se dio en torno a tres ejes fundamentales:

- El AMA SUA, que quiere decir no seas ladrón.
- EL AMA LLULLA, que quiere decir no seas mentiroso.
- EL AMA KJELLA, no seas flojo.

Estos ejes fueron insustituibles de esta cultura, de cumplimiento obligatorio para la comunidad y se constituyeron en modelos de conducta por seguir, el incumplimiento era drásticamente castigado. Los ancianos eran los encargados de la enseñanza de la niñez y de la juventud, eran considerados como los sabios de la comunidad por su experiencia de vida. En este período la educación sistemática pese a su buena orientación fue discriminatoria, restringida, sexista y clasista, algo muy común en la historia de estas culturas, estaba reservada sólo para la nobleza, por eso se la denominaba educación de la nobleza.

Según el cronista español Padre Blas Valero, la educación sistemática o educación de la nobleza, se inició con la fundación de la primera escuela en la ciudad del Cusco, donde enseñaban los Amautas sólo a los nobles. Los Amautas son sabios, dirigentes de la cultura y son los maestros oficiales del Imperio, desempeñaban la función de educar. La acción educativa del Estado fue desarrollada por los Amautas, en esta forma de educación sistemática incaica ya estaban establecidos los propósitos y objetivos educativos: Hablar bien, criar o educar bien a los hijos y gobernar o manejar bien sus casas.

Hablar bien. Significa pensar con lógica, desarrollar la inteligencia, perfeccionar el lenguaje que es el instrumento para el desarrollo de la cultura y la civilización. Educar bien a los hijos era preparar a ciudadanos competentes. Gobernar bien sus

casas, se encaminaba a la felicidad personal del ciudadano ubicado dentro de la familia.

Así, la nobleza recibía una cuidadosa y a la vez eficiente preparación (educación formal) en una escuela aristocrática que era denominada YACHAYHUASI (Casa del Saber) a partir de los 13 años hasta los 19 aproximadamente. Las clases eran impartidas por un maestro llamado AMAUTA o sabio, que eran hombres muy ilustrados que se hallaban en posesión del saber de su época; conocían las artes y tenían vastos conocimientos científicos. También existía una escuela femenina de la nobleza, destinada a las princesas Incas, llamada ACLLAHUASI (Casa de las Escogidas). Esta educación era especial, porque recibían educación e instrucción con relación al culto; se mantenía diferencia con la educación impartida en los Acllahuasis de provincias o fuera del Cuzco, los cuales eran centros artesanales reales y centros de hospedaje imperiales, donde las mujeres realizaban trabajos manuales especialmente para el Inca.

En esta época los conocimientos científicos tuvieron un carácter eminentemente práctico, utilitario, lograron un gran desarrollo en muchos aspectos del saber humano. Así:

- En el área de ingeniería nos dejaron grandiosos monumentos: palacios, templos, fortalezas, acueductos, caminos, etc.; esto pone de manifiesto el conocimiento de ingeniería y de matemáticas que poseían.
- En el área de Astronomía, observaron los movimientos del sol y de la luna y de ellos extrajeron provechosas enseñanzas aplicadas al campo de la agricultura sobre todo.
- En el área de medicina lograron múltiples avances. Lograron combatir las enfermedades; generalmente, a base del uso de hierbas medicinales y de otros productos vegetales (retama, resina de molle, manzanilla, hierba anta, coca, tabaco, quina, etc.)

## **Educación Intercultural y Bilingüe**

Bolivia es un país plurinacional, pluricultural, plurilingüe, porque asume la identidad cultural dentro de la diversidad de nuestros pueblos y conjunto de culturas originarias, el territorio se divide en regiones en las que se encuentran poblaciones de habla aymara, quechua y de otros idiomas menores, con características y prácticas culturales muy arraigadas, pero al mismo tiempo con una notable influencia occidental cuya expresión lingüística es el Castellano.

La Lengua Castellana se ha expandido en todo el territorio Boliviano en detrimento de las lenguas originarias. En los últimos años, por influencias políticas, se ha dado un proceso de revalorización de la diversidad cultural, lingüística en el país. Los idiomas oficiales de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, reconocidos por la nueva Constitución Política del Estado, fuera del Castellano, son treinta y seis (Artículo 5º). Estos idiomas constituyen la característica más sobresaliente de esas culturas originarias que no se han desarrollado, pero han sobrevivido y muchos de ellos están en estado de extinción no sólo por el número de personas que los usan, sino porque el Castellano se ha constituido en la Lengua Común de todos los Bolivianos.

En Bolivia de acuerdo con el censo de 1992, se evidencia una tendencia descendente en el número de monolingües, a excepción del Castellano que es una lengua que va en aumento, mientras que hay una disminución de los hablantes de Quechua y Aymara puros, habiéndose extendido y aumentado el número de bilingües. El Aymara y el Quechua son los idiomas más usados, especialmente este último. Estas dos lenguas están aculturadas entre sí y con una enorme influencia del Castellano. No se han desarrollado, aunque hace más de quince años la Ley de Educación determinaba que la lengua materna (Lengua 1) debiera servir para el aprendizaje en los primeros años escolares y posteriormente se usaría el Castellano (Lengua 2).

El aumento de la Lengua Castellana tiene como raíz el rol castellanizante de la educación Boliviana, tanto en las áreas rurales como en las áreas urbanas, de manera general, se puede decir que el acceso a la escuela tiene como característica principal el uso solamente del Castellano. La educación en los pueblos indígenas es intercultural, promueve el intercambio de elementos culturales. La educación es bilingüe, porque propicia la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas como

instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación y el español como lengua de interrelación intercultural.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la primera y segunda lengua son abundantes, pero no así sobre la función que desempeña el bilingüismo en los procesos de aprendizaje. La educación intercultural y bilingüe en Bolivia avanza lentamente, se han desarrollado algunas experiencias educacionales que tímidamente están marcando huella.

### **El idioma**

El idioma como en todas las épocas fue un instrumento que sirvió como medio de comunicación y, a la vez, un medio de expresión de ideas. El idioma oficial del Tawantinsuyu fue el RUNA SIMI que tiene diferentes traducciones: lengua general, lengua del hombre, boca del hombre, habla del hombre; formaba parte de una serie de dialectos que hasta la fecha se habla en diversos países como Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Chile, a la cual los españoles de la época colonial la denominaron “Quechua”. Bolivia posee 36 etnias, lo que representa una riqueza cultural extraordinaria, pero, a la vez, entraña un enorme desafío en la construcción de consensos o acuerdos.

Los incas fueron difundiendo a los pueblos que conquistaban el RUNA SIMI O QUECHUA como idioma oficial; sin embargo, les permitieron conservar y practicar sus idiomas originarios, con la condición de que simultáneamente fueran aprendiendo el RUNA SIMI o QUECHUA como lengua común entre estos pueblos. La lengua Quechua se caracteriza por ser aglutinante y tener raíces regulares que se unen a un importante número de sufijos para formar palabras con una gran plasticidad de significados. Algunas características gramaticales notables incluyen la conjugación bipersonal (los verbos concuerdan con el sujeto y el objeto), una partícula de tópicos y sufijos que indican quién se beneficia de una acción y de la actitud del hablante al respecto.

El **Quechua** o **quichua** es una lengua originaria. A partir del coloniaje español, el quechua sufrió un retroceso en su práctica por el avance del idioma español a través

de la escolarización y castellanización forzada del medio rural. En la comunicación y habla cotidiana es común mencionar al quechua como una lengua natural. En la ideología indigenista, el quechua llegó a considerarse como el quechua primitivo. Durante el período de la cultura incaica los escribanos o quipucamayoc asentaban todo lo relacionado a los aspectos más importantes en el quipu con tanta habilidad que las anotaciones resultaban en los cordeles como si fuera un sistema de escritura con letras.

William Burns sostuvo que la yupana o ábaco de cálculo, medio de cálculo numérico y los quipus debían operarse a través del sistema decimal, pues, la numeración Inca era por décimos. Así sostiene que los quipus son libros con una escritura alfanumérica donde los números simbolizados en cada nudo representan una consonante de la lengua quechua y, a su vez, tienen una equivalencia con los dibujos geométricos utilizados en cenefas textiles y en la alfarería, con lo cual podría considerarse que se constituían en textos de escritura incaica.

El uso y la relación de letras con números permite entender que se podían reemplazar los números por letras y así poder traducir los signos consonánticos y los números a letras castellanas. El estadounidense William Burns ("Decodificación de Quipus") considera a la escritura incaica como marcas o "grafías".

La escritura de los quipus no estaba basada en la unidad alfabética, sino en arreglos de categorización cruzada. Es decir **conjuntos organizados de datos numéricos correspondientes a categorías**. Estos números podían representar cantidades de objetos o simplemente formalizar información con patrones regulares de comportamiento. En ese sentido, los quipus se parecían más a recibos de un supermercado, formularios de declaraciones de impuestos, etc.

Las Culturas Tiwanacota, Aymara y Quechua al ser ágrafas no tenían un sistema de registro gráfico codificado de sus conocimientos, su tecnología, sus valores ni ningún registro cultural. En estas culturas la conservación de valores, conocimiento, tecnología era por tradición oral. Lo más aproximado a un sistema de registro son los quipus que de acuerdo con los investigadores contienen información contable.

Dada esa realidad y considerando la importancia de la lectura para la conservación desarrollo y transmisión del conocimiento, se debe tener en consideración que la

carencia de sistema escrito tuvo su incidencia en los procesos sociales, culturales y productivos.

A partir de que la relación dinámica entre el desarrollo de la cultura y las personas que constituyen el conjunto social, todos y todas somos producto y productores de cultura, la misma que no es estática, sino se va construyendo progresivamente y de manera incesante, bajo la influencia del desarrollo científico tecnológico, pero sobre todo esa construcción cultural se debe al aporte de todos y cada uno de los componentes de la comunidad cultural. El aporte de la persona está en relación directamente proporcional a su bagaje de conocimientos, valores, convicciones, cosmovisión, prácticas y muchos otros factores adquiridos en el medio socio cultural, siendo la escuela y el aula el espacio privilegiado para la interacción. Pero cuando este espacio privilegiado no está en relación con la cultura, su impacto es mínimo y el aprendizaje de niños y niñas es reducido.

De ahí viene la importancia que se dio al aprendizaje en la lengua propia lo cual está en estrecha relación al manejo y aplicación de ésta en la lectura y escritura en la lengua propia (L1), hecho que no se produjo debido a varios factores entre los cuales se puede mencionar a que las culturas originarias carecen de abecedarios propios y sus actuales alfabetos son producto de la apropiación o adecuación que se hizo del abecedario castellano con todas las limitaciones y deficiencias que ello implica.

El desarrollo de los pueblos Andinos se dio desde la Colonia a partir de una imposición social, económica y cultural. El conquistador trajo consigo su pensamiento y su lengua que fueron impuestas en todas las partes conquistadas por los españoles. Sin embargo, paralelamente al proceso de colonización, hubo una producción cultural basada en el uso de la lengua originaria, reestructurando otros espacios sociales para defenderse frente a esa sociedad invasora. El no contar con un sistema escrito no sólo para el registro, sino para la comunicación constituyó una significativa limitación y desventaja en ese proceso de defensa y resistencia.

Con la colonia surgió la relación de supuesta superioridad cultural y lingüística, derivando en la desvalorización de las lenguas nativas que en general fueron consideradas inferiores y gracias a la carencia de un abecedario escrito se asumió que

eran dialectos, que no tenían gramática ni creaciones literarias. Esta idea desarrolló un prejuicio, al punto tal que el propio originario tiene la sensación de que su lengua no tiene valor socio-cultural y, por tanto, es relegada al uso del ámbito doméstico, desarrollándose así una especie de auto clandestinidad glótica. Frente a disposiciones legales de desarrollar el proceso educativo en lengua originaria, se produjo una fuerte resistencia desde los padres y madres de familia que se opusieron a que sus hijos aprendieran en una lengua supuestamente inferior.

La mentalidad monolingüe es derivada de la estructura de organización colonial y del monoteísmo que se refleja en la doctrina cristiana, en sus líneas teórico políticas y en el intento de imponer una homogeneización cultural a partir de una sola lengua. Esto va más allá de las instituciones y aparatos educativos y vale la pena analizar el papel que juegan las lenguas originaras, considerando que no sólo existen el Quechua y el Aymara, sino que en el proceso histórico de Bolivia se ha ignorado a todas las lenguas Andinas como el puquina, uru o chipaya y la gran variedad de lenguas orientales y de las tierras bajas.

Lo relevante es que la conservación de estas lenguas se ha constituido en mecanismo de defensa, de protección en el seno de una sociedad adversa.

Después del año 1952, en las escuelas se estudiaba en Castellano y era prohibido expresarse en Aymara o Quechua, so pena de castigos muy duros, lo cual derivó en la inhibición de niños y jóvenes. Todo lo que explicaba o enseñaba en el aula quedaba en el vacío, eran palabras que se repetían, pero no se comprendían. Esto ocurría no sólo en primaria con la adquisición de la lectura y escritura, también se reproducía en la educación secundaria donde las disciplinas como la matemática, la historia o la filosofía eran contenidos sin sentido para los jóvenes originarios.

Por este mecanismo o proceso educativo, no sólo que se producía la inhibición antes mencionada, sino que no se recogía ni aprovechaba la experiencia, el conocimiento de niños y jóvenes. Esta escuela monoteísta proclama y practica una sola lengua, una sola teoría y una sola lengua, la española. Esta forma de aprendizaje incide en el pensamiento y si se rompe la relación con la lengua, el efecto probable es que no existe la capacidad de transmitir o expresar lo que se sabe, lo que se piensa ni lo que se siente.

Si la escritura y la lectura se dan en el mismo idioma, la comprensión es óptima, pero si quien lee “piensa” en otro idioma o lengua, los niveles de comprensión son muy disminuidos y afectan sustancialmente al manejo del discurso mismo.

El traslado que se hace del abecedario español a las lenguas originarias, generalmente no se puede leer en Quechua o Aymara, se lee en español, lo cual deriva en un deletreo que hace incomprensible el proceso y para quienes aprendieron a leer en español, es prácticamente un re-aprendizaje cuando se lo hace en lengua originaria.

Por eso es más fácil y mejor aprender a leer y escribir en lengua originaria, aunque por ahora persisten muchos problemas sociales, culturales y técnicos para hacerlo. Entre estos últimos está la escasa producción escrita en lenguas originarias, más allá de los materiales estrictamente educativos. En consecuencia una alternativa muy viable es lo que hoy se produce a través de la enseñanza o educación bilingüe.

La ventaja de la enseñanza –aprendizaje bilingüe o multilingüe es la de desarrollar la identidad cultural y lingüística que facilita los cambios sociales y permite que el individuo enfrente mejor la vida en el marco de una sociedad con una multiplicidad de culturas y permite también integrar el pasado y el presente sin el componente de inferioridad que el colonialismo le planteaba.

Más allá de las disposiciones formales y considerando que la enseñanza-aprendizaje deben posibilitar la eficacia en los procesos educativos, la interculturalidad y el aprendizaje en diversas lenguas (multilingüismo) vienen a ser estrategias de primer orden para mejorar el impacto de lo que se lee y lo que se aprende en la escuela, independiente del nivel o grado del que se trate. Hay múltiples muestras de las ventajas de este proceso y una forma de fortalecer la capacidad del pensamiento crítico convirtiendo de este modo de la educación en un factor para el desarrollo y un vehículo para la liberación de los pueblos.

El reconocimiento y revalorización de las lenguas originarias empezó a institucionalizarse en el período de gobierno de la Unión Democrática y Popular (año 82 -85) y en la actualidad es una disposición legal que el proceso educativo, deba partir de la lectura y escritura en lengua materna.



En casi todas las definiciones, a la lectura se la identifica con el proceso de decodificación de los grafemas, lo cual esencialmente es cierto, pero no termina ahí. Después de identificar y decodificar los elementos escritos, lo más importante es la interpretación de lo que significan, es decir, la interpretación del mensaje contenido y, por eso, leer es un acto de pensar, ya que la interpretación implica desarrollar esos procesos mentales superiores.

Cuando los niños quechuas o de cualquier cultura originaria con lengua propia, “leen” y “aprenden” en español (no aprenden español, sólo traducen las grafías a sonidos). Es posible que la fase inicial de la lectura se produzca, pero la fase esencial no reconoce los signos acompañados por sus respectivas significaciones, por ello no comprenden, es decir, no leen. Leer es pensar y desde luego el pensamiento implica aprendizaje, diálogo, interacción, desarrollo psico-social, todo lo cual está vinculado a los componentes afectivos y axiológicos del aprendizaje: autoestima, empoderamiento, adquisición de valores, adquisición de los referentes culturales, construcción de cultura y mucho más.

El aprendizaje de otra lengua tiene diferentes concepciones sobre el tiempo, las formas de verbos y los conceptos de espacio que complejizan el proceso y requieren de una reorientación básica en la cognición. Por esta razón, el aprendizaje en la escuela debiera iniciarse en su propia cultura e idioma, garantizando lograr las habilidades cognitivas necesarias para su crecimiento intelectual equilibrado. Conociendo la gramática de su propia lengua y los valores de su cultura, avanza con seguridad en el aprendizaje de un segundo idioma (Juan Luis Martínez P. 69).

La estructura del quechua ejerce su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el Castellano, en el ámbito fonético, morfológico y sintáctico. En el primer caso se producen interferencias cuando el hablante del idioma Quechua identifica los fonemas del Castellano con los de su propia lengua materna; y en su expresión se pueden identificar estas dificultades, así por ejemplo: “cochillo” en lugar de cuchillo, “siñura” en lugar de señora, esto debido a que en el Quechua el sistema vocálico sólo tenía tres vocales: A – I – U.

## **Enfoque metodológico**

Leer es pensar, lo cual implica ir más allá de la decodificación de los grafemas, pero para obtener este resultado de una lectura efectivamente comprensiva, se debe emplear un enfoque metodológico apropiado, en este caso es el enfoque psicosocial que parte de situaciones cotidianas de los sujetos que aprenden la lectura, estas situaciones cotidianas no son supuestas ni creadas a propósito, sino son pasajes de la vida real de las personas.

La primera etapa del aprendizaje es que las personas hablen de su cotidianidad, de lo que hacen, de lo que son, cuáles son sus intereses, sus inquietudes, sus aspiraciones, sus necesidades, sus dificultades, etc.

En la segunda etapa consiste en que de esta conversación emergen las *Palabras generadoras*, aquellas que son conocidas por todos, tiene significado, están vinculadas al interés de las personas. En la tercera etapa, la palabra generadora muchas veces pronunciada en la conversación es presentada con su forma de escribir para que se la asocie entre su contenido semántico, su pronunciación (lectura) y su representación gráfica (escritura) y, en algunos casos, los profesores presentan una ilustración que representa a la palabra.

La cuarta etapa consiste en la utilización de otras palabras derivadas de la *Palabra generadora*, con el cuidado de que contengan el sonido aprendido y las combinaciones con las vocales, en el caso del Quechua sólo se tienen tres vocales: a, i, u. (Hoy hay muchas comunidades quechuas que por la aculturación con el Castellano ya usan las cinco vocales de este idioma). De este modo se familiarizan con el sonido y sus derivaciones.

Finalmente, en la siguiente etapa los estudiantes pueden formar nuevas palabras combinando los sonidos aprendidos. La grafía o escritura de la palabra aprendida se da primero reconociendo la forma correcta que el profesor/a presenta, luego repasar con el dedo sobre el trazo hecho y, finalmente, copiarla ya sea en el pizarrón, el cuaderno o el papelógrafo.

Es conveniente que la palabra aprendida sea utilizada en frases que reflejen su contexto, de ese modo será posible que los que escriben y leen comprendan lo que dicen y no se limiten a repetir sonidos sin sentido y sin significación. Con este enfoque metodológico es posible aprender a leer a partir de los significados y no a partir de lo memorístico mecánico. El enfoque metodológico descrito es aplicable en el proceso de adquisición de la lectura y escritura en lengua materna (L1) sea cual fuere ésta y con los ajustes apropiados también para la adquisición de estas capacidades en L2. Por el momento se asume que en todos los contextos L1 es Castellano y son pocos los entornos donde se respeta la lengua originaria como L1. En consecuencia no se tienen todavía muchos entornos de aprendizaje de lectura y escritura bilingüe.

Cabe aclarar que en los contextos urbanos, ciudades capitales y ciudades intermedias, la lengua materna es el Castellano y en los contextos rurales (área dispersa) L1 es una lengua originaria sea Quechua, Aymara, Guaraní, Chiquitano, Mojeño o cualesquiera de los existentes, según la región de la que se trate.

Pese a los avances, todavía es poco lo que se ha hecho en materia de investigación de los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en L1, L2 y simultáneamente ambas y ese quizá es un desafío que las entidades de enseñanza superior debieran asumir, para realizar un aporte teórico metodológico al ámbito de las Ciencias de la Educación.

## **Bibliografía**

- Barral, R. Más allá de las recetas pedagógicas (2001). La Paz, Bolivia: Ed. Yachayhuasi.
- Baptista M. Antología pedagógica de Bolivia (1979). La Paz, Bolivia: Ed. Los Amigos del Libro.
- Murra. J. La organización económica del estado inca (1999). Barcelona: Ed. MacGraw-Hill.
- Revista Carrera de Historia (2007). Número monográfico dedicado a la historia de la educación boliviana. La Paz, Bolivia: Ed. Universidad Mayor de San Andrés.
- Rojas, L. (1993). La educación en nuestra América. La Paz, Bolivia: Ed. CEBIAE.
- Suarez, F. Historia de la educación en Bolivia (1985). La Paz, Bolivia: Ed. Bruguera.

Suarez, C. Historia de la educación en Bolivia (1986). La Paz, Bolivia: Ed. Don Bosco.

Beltran, Jesús (1998). “Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje”, Ed. Síntesis Psicología,

<http://www.caretas.com.pe/2003/1771/secciones/cultural.phtml>

<http://www.editoraperu.com.pe/Identidades/87/precisiones.asp>

**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL Y  
DIDÁCTICA DE LA SEGUNDA LENGUA”**

*Teresa- G. Sibón Macarro*

Universidad de Cádiz

Resulta muy sugerente la descripción que presentan los autores de “Diversidad socio-cultural y didáctica de segunda lengua” para cualquier filólogo, educador o didacta que reflexione sobre la relación de las competencias de la lengua con la competencia sociocultural. Ofrecen una descripción de todo el recorrido histórico de la población boliviana y cómo su bagaje pretérito influye en su hoy comunicativo en lenguas autóctonas y la impuesta lengua española, y en el desarrollo de las competencias globales.

Los expertos coinciden en reseñar varios rasgos de identidad de la población autóctona boliviana. Entre ellas, destacaríamos ese hecho por el que la educación aseguraba la continuidad social intergeneracional a través de la misma transmisión cultural, basadas en la observación y en la herencia. Si bien, se precisa que, en época inca, el acceso a la educación fue sexista, discriminatorio, restringido, clasista. Las metas se consolidaban en un haz de tres: hablar, educar y gobernar bien.

La construcción de un ‘yo’ de identidad comunicativa, de un ‘yo boliviano’ ciertamente se ha venido ralentizando debido a una escolarización y castellanización forzada. De este modo, mientras las costumbres y formas de pensar autóctonas, hereditarias e identitarias, transcurren en su propio devenir multicultural, la lengua española que ha ocupado todos los actos comunicativos socio-educativos generan una peculiar diglosia y disfunción entre lenguaje y pensamiento. Las variables a tal efecto se circunscriben en un nivel individual, pero con un preocupante reflejo en el desarrollo de las habilidades expresivo-comunicativas en el ámbito escolar.

En esta línea, ambos expertos coinciden en recordar que la lectura y la escritura son el sustento del pensamiento. Por esta causa nos encontramos con diferentes dificultades entre quienes leen o escriben en un idioma que no es el propio, ni es por el que discurre su pensamiento (por ejemplo, la diversa concepción de espacio/ tiempo en las culturas bolivianas frente a la española). Todas sus páginas son una invitación a la reflexión sobre esa ineludible conexión tanto entre lengua y cultura como entre lengua y pensamiento, desde la realidad del español en Bolivia y sus consecuencias en la escuela.

## CAPITULO 11

### El multilingüismo y su didáctica en clases de lengua materna

Katja Schnitzer

Universidad Pedagógica FHNW, Suiza

El Multilingüismo<sup>29</sup> es un fenómeno a nivel mundial. En aproximadamente 200 países se hablan varios miles de idiomas; el monolingüismo es pues la excepción y el multilingüismo “el estado natural de cada sociedad“ (Zimmer 2002:97). También en los casos de Alemania y Bolivia se trata de países plurilingües, aunque la situación se diferencie en algunos aspectos. En cuanto a Alemania, el multilingüismo ha ganado importancia desde finales de la segunda Guerra Mundial con la llegada de diferentes grupos de inmigrantes; a su vez, Bolivia es “un país pluricultural y por lo tanto, multilingüe por naturaleza” (Brañez/Schnitzer 2011:2).

En un mundo globalizado el multilingüismo es omnipresente y significa una competencia importante. En el contexto pedagógico, tanto en Alemania como en Bolivia, las ventajas comprobadas que puede tener el multilingüismo para un individuo se reflejan en diferentes reformas educativas que tienen como meta la implementación de la temática dentro del currículum. Sin embargo, el multilingüismo también puede causar discriminación escolar. Ésto ha sido documentado por estudios empíricos actuales sobre la situación escolar de alumnos multilingües en los dos países.

Para (futuros) maestros es indispensable confrontar esta temática. El trabajo con clases plurilingües, al mismo tiempo, es una desafío y una oportunidad; principalmente en clases de lengua materna, donde los alumnos adquieren las competencias lingüísticas en la lengua de enseñanza Alemán y Castellano que - especialmente en el código escrito - es la garantía de éxito escolar. Para poder

---

<sup>29</sup> En este trabajo, a parte de *multilingüismo* también se utiliza el término *plurilingüismo* (cf. capítulo. 1).

permitir una participación justa en la educación de todos sus alumnos, los maestros necesitan tener conocimientos profundos sobre el multilingüismo para poder reflexionar sobre su práctica de enseñanza.

El siguiente capítulo presenta aspectos seleccionados de la temática del multilingüismo aclarando su importancia para el contexto escolar. Después de la presentación de la situación plurilingüe alemana y boliviana a través de datos empíricos actuales y la importancia del lenguaje para el hombre, se derivan consecuencias diácticas para la práctica de la enseñanza y la formación de maestros en clases de lengua materna.

## **1 Multilingüismo y Plurilingüismo: Aspectos de Definición**

Nosotros todos hablamos varios idiomas, porque vivimos en varias comunidades humanas, en muchos casos muy diferentes, cuyos idiomas aprendemos durante nuestra vida. Nuestro cerebro tiene la capacidad de absorber varios idiomas y de conservarlas para el uso dentro de la memoria. (Wandruszka 1979:13)

Quién es multilingüe? La capacidad de hablar dos o más idiomas, se define en la literatura – sin sistematización – como *bilingüismo* o *multilingüismo*. Dependiendo del interés de investigación la definición puede variar. Según Lüdy/Py (1984:4) se puede diferenciar entre el multilingüismo *individual institucional y territorial*, refiriendo a la capacidad de un individuo de hablar más de un sólo idioma, al uso de varias lenguas dentro de una institución o dentro de una región/un país. En el contexto educativo, además se encuentra el término *plurilingüismo* que focaliza la diversidad lingüística de la coexistencia de varios idiomas de los alumnos contrastando el multilingüismo individual de los alumnos (GER 2001<sup>30</sup>). Para aclarar la definición del multilingüismo, a causa de su complejidad, hay que considerar diferentes aspectos.

Considerando *la cantidad de las lenguas*, algunas publicaciones diferencian entre la capacidad de hablar dos idiomas, el *bilingüismo*, o más de dos idiomas, el

---

<sup>30</sup> Vgl.: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (1.9.2012).



*multilingüismo* (vgl. Apeltauer 2001:628). En el contexto educativo, esta diferenciación no se hace, acentuando *la función* del multilingüismo, que sería “la práctica de utilizar dos lenguas alternativamente” (Weinreich 1977:15). Según Günther/Günther (2007:59) y Oksaar (2003:31), igualmente, un niño es multilingüe si puede utilizar dos o más lenguas diariamente como medio de comunicación, practicando el cambio entre los dos idiomas sin problemas si la situación lo exige. Eso es la normalidad especialmente en el contexto de inmigración o de diglosia (cf. capítulo 3).

También hay declaraciones muy diferentes sobre *el grado de perfección* necesario. Según Bloomfield (1933:56) se exige „el control de las dos lenguas como en la lengua materna“, para Haugen (1956:6) basta la capacidad de producir frases comprensibles. Normalmente personas multilingües tienen una *lengua fuerte* y una *lengua frágil*, pero esta condición puede cambiar siguiendo las circunstancias de la vida, porque el multilingüismo no es algo estático (Kielhöfer/Jonekeit 1983: 12). En la mayoría de los casos, el idioma materno de alumnos inmigrantes se va transformando durante su vida en el idioma frágil. De todas maneras tiene una ligación importante a la identidad de una persona (cf. capítulo 4).

Desde la perspectiva de la *adquisición* es necesario considerar diferentes *formas* del multilingüismo. Quien habla dos idiomas desde el momento de su nacimiento – por ejemplo, porque los padres no hablan el mismo idioma – adquiere *dos idiomas primeros de manera simultánea*. A partir de la edad de tres años un niño adquiere dos *idiomas segundos* en una adquisición segunda *temprana*, después de los seis años de edad en una adquisición segunda *sucesiva*<sup>31</sup>. (cf. p.e. Ahrenholz 2008a: 3ff.) En cuanto los niños adquieren un idioma de manera implícita y juguetona, los aprendices mayores se benefician de los conocimientos en otros idiomas. Pero generalmente es válido, que se puede aprender un idioma en cualquier edad. A parte de la primera lengua existe la *lengua materna*. En muchas publicaciones, este término es considerado como inadecuado porque los niños no aprenden un idioma solamente con la madre, porque no se puede describir la

---

<sup>31</sup> Esta diferenciación es importante en Alemania; la capacidad en la L2 alemán es muy diferente dependiendo del hecho, de si un niño ha nacido en Alemania o ha inmigrado.

sucesión del aprendizaje lingüístico y porque el término tiene una connotación emocional (cf. p.e. Oomen-Welke: 2003). Sin embargo, exactamente por esto, en algunas situaciones es importante utilizar *lengua materna*, p.e. en el contexto de inmigración. Si el idioma materno no tiene importancia para la vida cotidiana de un día a otro, la familia - donde se lo habla todavía - tiene una gran importancia (cf. p.e. Krumm 2001), además es el término que conocen todos los niños y padres. En este trabajo se utilizan *lengua primera*, *lengua materna*, *lengua originaria*, *lengua nativa* y *lengua de familia* como sinónimos.

En muchos casos, las personas con dos idiomas primeros tienen un multilingüismo *privilegiado* porque pueden perfeccionar la competencia lingüística en sus dos idiomas sin tener que esforzarse, especialmente si se trata de idiomas de alto prestigio<sup>32</sup>. Esto, tiene un efecto positivo en un sentido general influenciando tanto el desarrollo lingüístico (en los 2 idiomas) como cognitivo y intercultural de una persona; es además *aditivo*. Las competencias de personas multilingües son considerables: hablan dos o más idiomas, tienen una gran consciencia comprendiendo y aprendiendo idiomas y una sensibilidad en particular para la diversidad lingüística y cultural de una sociedad (Hutterli et al. 2008: 120). El multilingüismo *menos privilegiado* se produce en situaciones forzadas, las mismas que causan la opresión lingüística de una minoridad lingüística por la mayoría, p.e. en el contexto de inmigración o de diglosia<sup>33</sup>. La consecuencia es un multilingüismo *substractivo* que tiene efectos negativos para un individuo, p.e. en el contexto escolar (Skutnabb-Kangas 1981: 74f.). Oomen-Welke (1999), enfocando esto, constata las dos caras que tiene el multilingüismo en el contexto escolar; a la implementación del multilingüismo dentro de programas pedagógicos se opone la „submersión lingüística” (Petit 2001: 1) de los alumnos ya multilingües. Los siguientes planteamientos muestran que especialmente los alumnos con una lengua de familia poco privilegiada y una adquisición segunda temprana o sucesiva son afectados de un multilingüismo substractivo.

---

<sup>32</sup> En Alemania p.e. Inglés o Francés. En Bolivia, el inglés o castellano. Cf. capítulo 4.

<sup>33</sup> Forma especial del multilingüismo refiriéndose a sociedades utilizando dos variedades lingüísticas con uso separado funcional. Cf. capítulo 3.

## 2 Multilingüismo/Plurilingüismo en Alemania: Datos y Hechos

En la visión de muchos alemanes, Alemania es un país monolingüe. Probablemente eso se explica con la historia europea de los últimos 200 años, porque „con la formación de estados nacionales, los idiomas en Europa se han transformado en marcas de identidad y la pertenencia a un gobierno” (Roth 2006: 11).

En realidad Alemania, ha siempre sido un país plurilingüe. Eso resulta de una variedad de lenguas *autóctonas*<sup>34</sup>, que se hablan hasta hoy, principalmente en las fronteras del país, como p.e. el Danés, Frisón o Sorabo. Mucho más importante para la diversidad lingüística alemana es el hecho que los patrones tradicionales de la diversidad lingüística en Europa Occidental han cambiado fuertemente durante las últimas décadas [...] a causa de procesos de migración que se remontan a motivos sociales, económicos o políticos (Kroon 1998:47)“. Por consecuencia los idiomas *alóctonos*<sup>35</sup> de los inmigrantes<sup>36</sup> hacen de Alemania un país plurilingüe. En las escuelas, esta estructura de la población alemana se ve reflejada así:

De 23 alumnos 8 hablan alemán como lengua materna: Marko, Neil, Jan, Annika, Sylvia, Jessica, Nicole, Melanie. Jolanthe, Anna, Patrick, Christine, Romana y Robert son repatriados<sup>37</sup> de Polonia, Anna y Albert son repatriados de Kazajistán. Helay y Ferechta vienen de Afganistán, Mussie es de Eritrea, Guiseppe de Italia, Volkan de Turquía, Simon del Paraguay, Kevin es americano. (Budde 2001: 7)

Desde una perspectiva histórica, esa heterogeneidad lingüística resulta de diferentes movimientos de migración desde los años 50 del siglo pasado. Con la necesidad de reconstruir el país después de la segunda Guerra Mundial han llegado trabajadores, principalmente de Italia, Turquía, Grecia, Portugal y España.

---

<sup>34</sup> Idiomas minoritarios que vienen “de dentro”.

<sup>35</sup> Idiomas minoritarios que vienen “de fuera”.

<sup>36</sup> Existen diferentes definiciones (cf. p.e. Chlosta et al. 2008); siguiendo la tendencia actual, una persona es un inmigrante si ha migrado personalmente o uno de sus padres.

<sup>37</sup> Se trata de personas que han llegado de los países de la ex Unión Soviética („Aussiedler“ y „Spätaussiedler“). Después de haber migrado a Rusia en el siglo XX mantuvieron la nacionalidad alemana y por eso tienen el derecho de vivir en Alemania.

A ese grupo de inmigrantes se le suman los repatriados procedentes de los países de la ex Unión Soviética, a partir de los años 1980, y los fugitivos de guerra llegando de diferentes regiones de crisis de todo el mundo. Hoy en día, la inmigración todavía juega un rol importante. Actualmente el grupo de los inmigrantes se compone de personas llegando de la Unión Europea (UE), trabajadores de países que no hacen parte de la UE con estancia limitada, repatriados, Judíos de la ex Unión Soviética, solicitantes de asilo, fugitivos de contingente, fugitivos de guerra, especialistas - p.e. en la industria TI - alemanes regresando al país, estudiantes internacionales e inmigrantes ilegales (p.e. BMI 2012:40).

Aunque los niños de estas familias visitan las escuelas alemanas desde hace 60 años, según el reporte de educación alemán (2012), ellos están todavía claramente desventajados en el contexto educativo. Por primera vez, el estudio PISA (2000)<sup>38</sup> ha documentado esto. Actualmente esta tendencia continúa. Mientras que únicamente el 29% del grupo de “alumnos no inmigrantes” son afectados por uno de los tres factores de riesgo ‘casa paterna poco educada’, ‘riesgo social’ o ‘riesgo financiero’, el 48% del “grupo inmigrantes” sufre uno de estos riesgos. Por consecuencia los hijos de inmigrantes no siempre visitan la escuela, o las secundarias, terminan sin título escolar; además este grupo de egresados tiene menos oportunidades en el mercado del trabajo (cf. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Sin duda, una información central para la enseñanza de la lengua materna es el hecho que la discriminación escolar del grupo de “alumnos inmigrantes” resulta, a parte de los factores de riesgo nombrados arriba, primordialmente de competencias lingüísticas insuficientes en su segunda lengua, es decir en alemán. Es por eso, que la promoción sistemática de la segunda lengua, se torna una tarea importante. Como la heterogeneidad del grupo “de alumnos inmigrantes” es enorme<sup>39</sup>, la realización de una promoción sistemática de la segunda lengua

---

<sup>38</sup> Cf. p.e. Deutsches PISA-Konsortium (2001).

<sup>39</sup> A parte de los niños que han nacido en Alemania y que en muchos casos han visitado un pre-escolar alemán hay otros que llegan al país sin comprender nada de alemán. Las causas de las migraciones son por un lado el que los alumnos y sus familias hayan provengano de una región de crisis, otra causa es que los padres hayan inmigrado a Alemania buscando un mejor empleo en el nuevo país. Dependiendo de la situación hay una variedad enorme en cuanto al nivel lingüístico en

depende - en un primer paso - de informaciones sobre su uso de idiomas: ¿Qué idiomas hablas? ¿Cuál es el de tu(s) idioma(s)?; ¿Con quién hablas qué idioma?; ¿Cuál es tu idioma preferido?; ¿Hablas tu idioma solamente en casa o también en la calle?; ¿Estás orgulloso de ser multilingüe?; ¿Dónde has nacido?; ¿Dónde han nacido tus padres? - para nombrar sólo algunas entre muchas otras preguntas posibles. Como las estadísticas alemanas documentan sólo los aspectos “inmigración” y “nacionalidad”, que según Krüger-Potratz (2005:7) no son relevantes para consecuencias pedagógicas, durante los últimos años se han realizado varias investigaciones empíricas en el contexto escolar primario<sup>40</sup>. Los resultados documentan la diversidad lingüística y facilitan una promoción lingüística sistemática informando sobre el aspecto “multilingüismo”. Debido a ello, con unas diferencias regionales, aproximadamente cada tercer alumno habla por lo menos un idioma adicional al alemán en el contexto de la familia. El repertorio de idiomas, dependiendo de la ciudad, varía entre 80 y 107. Idiomas importantes son el Turco, Ruso y muchos otros idiomas europeos, pero también el Árabe, las lenguas de África, Asia y Suramérica. Además se han documentado informaciones sobre los aspectos ‘nacionalidad’, ‘inmigración’, ‘práctica’ del uso de idiomas cotidiano en las familias, autoestimación lingüística e identidad lingüística. En la mayoría de los casos, la inmigración va acompañada por multilingüismo.

### **3 Multilingüismo/Plurilingüismo en Bolivia: Datos y Hechos**

En Bolivia, a diferencia de Alemania, la diversidad lingüística viene “de adentro”, a causa de una multiplicidad de idiomas minoritarios autóctonos que han sobrevivido durante cuatro siglos en medio de un proceso colonizador. Con la necesidad de dominar el idioma oficial castellano llevado por los colonizadores, la población boliviana originaria, por consecuencia, es multilingüe, practicando sus idiomas originarios en el contexto familiar. Esa forma del multilingüismo, con Ferguson, se define como *diglosia*. En sociedades con *diglosia* hay una separación funcional entre el uso del idioma H (higher level) – en este caso el castellano - y

---

alemán y en el idioma de la familia, como también en lo que corresponde a la motivación de aprender el alemán.

<sup>40</sup> P.e. en Hamburgo (Gogolin et al. 2003; „DESI“, DESI –Konsortium 2006), Essen („SPREEG“, Chlosta et al. 2003), Freiburg („FreiSprachen“, Decker/Schnitzer 2012).

el idioma L (lower level) – los idiomas originarios. Mientras que el idioma H es el idioma del código escrito que se utiliza particularmente en los ámbitos de la educación, la religión, la administración y los negocios, el idioma L tiene un carácter oral y se practica con preferencia en el contexto de familia. En muchos casos de esto resulta una especialización de la facultad de hablar (Fishman 1975: 95f.).

Gracias a un proceso de valorización longo, iniciándose con la Guerra del Chaco en el año 1932 y consolidándose solamente durante los últimos 20 años, Bolivia - 150 años después de su independencia en el año 1825 - cuenta con 37 idiomas oficiales:

Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originarios campesinos, que son: el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, esse ejja, guaraní, guarasu´we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movida, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, auki, yuracaré y zamuco (Art. 5, La Nueva Constitución Política del Estado).

Según los datos del último censo (1991), 40% de la población boliviana es monolingüe, hablando únicamente castellano y vive principalmente en los centros de las principales ciudades. El restante 60% de la población boliviana es multilingüe con por lo menos un idioma adicional al castellano. Sus hablantes hacen parte de una variedad de culturas originarias subdividiéndose en culturas de las tierras altas y de la tierra baja. El idioma más frecuente en la tierra baja es el guaraní; en las tierras altas son el aymara y el quechua; los demás son hablados por grupos minoritarios<sup>41</sup>. Con aprox. 30% los Aymaras, y 25% los Quechuas representan los dos grupos más grandes y con eso más de la mitad de la población boliviana completa. Esta situación se presenta especialmente en áreas rurales y suburbanas del país. Actualmente esta realidad divide la nación boliviana,

---

<sup>41</sup> Cf. también Albó (1995): Bolivia Plurilingüe.

produciendo “dos grandes situaciones diferenciadas: áreas exclusivamente castellanas y áreas biculturales o pluriculturales” (Albó 1995:62). Sin embargo, hay un cambio actualmente por motivo de las migraciones del campo a la ciudad (cf. Branez/Schnitzer 2011), causado por el desempleo y un equipamiento insuficiente de escuelas en el campo desde los años 1960 (Braune/Semper 2010:18).

A pesar de esta realidad plurilingüe, la temática del plurilingüismo, en la discusión pedagógica, se ha tenido en cuenta sólo durante los últimos 20 años. Hasta el año 1994 el castellano fue la única lengua de enseñanza; los otros idiomas eran prohibidos bajo apercibimiento (cf. Kap.4). Con la ‘Ley de la Reforma Educativa` (Art.1.5 y 9.2) del anterior Presidente Sánchez de Lozada los idiomas originarios y la educación intercultural fueron implementados en los currículos por la primera vez. La idea fue que „todos los hablantes monolingües debían aprender otra lengua“ (Brañez/Schnitzer 2011:3). Con la toma de posesión del Presidente Evo Morales, una nueva etapa se inició, cambiando el nombre del país en “Estado plurinacional de Bolivia” e implementando la idea del bilingüismo en la constitución:

El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio y uno de ellos debe ser el castellano (Artículo 1º, párrafo 2).

Con la LAS (Ley de la Educación “Avelino Siñani ~ Elizardo Pérez”, cf. Ministerio de Educación 2010) se concretiza además la idea de una educación bilingüe e intercultural. Al lado de la lengua de enseñanza castellano, en todas las escuelas del país, futuramente también el inglés y el concerniente idioma originario deben hacer parte del currículo. Al experimento de implementar una educación bilingüe se junta la idea de garantizar así el acceso a la educación para la población del campo que en muchos casos “sólo habla pero no escribe, ni lee” (Brañez/Schnitzer 2011:3) y de evitar la extinción de los idiomas minoritarios.

La realidad, sin embargo, se opone a estas intenciones. Según Medina (2000:30f.) la implementación del sistema bilingüe a las escuelas es problemática por varias razones. Primero, los libros en los idiomas nativos no existen. Segundo, muchos padres de familia no quieren que sus hijos aprendan el Aymara o algún otro idioma originario boliviano en la escuela (cf. capítulo 4).

Los datos del estudio BILIPAZ<sup>42</sup> confirman esto, facilitando además explicaciones primeras del, ¿por qué?:

- Cinco de las seis familias participantes vienen del campo originalmente y han inmigrado a La Paz por motivos de su mejor infraestructura educativa. En dos de los casos con la consecuencia de una separación temporal de la familia, p.e. enviando un hijo a la casa de un tío que vive en la ciudad.
- En general se aprecia el hecho que el Gobierno valore los idiomas nativos. Sin embargo, en el contexto educativo, prefieren una educación de sus hijos en inglés y castellano, rechazando explícitamente la idea de la enseñanza de los idiomas nativos sugerido por la LAS.
- Muchos padres de familia y abuelos han olvidado una gran parte de su idioma nativo. El contacto con los pueblos nativos donde se conserven los idiomas originarios y donde hayan quedado muchos familiares es difícil.
- Una gran mayoría considera como probable la extinción de la mayoría de los idiomas minoritarios bolivianos. Según su opinión, esto es un efecto secundario inevitable en un mundo globalizado.
- En el contexto familiar se habla Castellano. La exclusión del propio idioma originario es una decisión consciente de las generaciones actuales de los abuelos y papás, valorizando el Castellano como garantía de éxito escolar para sus hijos. Esta decisión, que todos los probantes describen como extremadamente dolorosa, tiene su origen en múltiples situaciones de discriminación lingüística (cf. capítulo 4).

---

<sup>42</sup> Estudio empírico realizado en el año 2011 a través de biografías lingüísticas con seis familias paceñas – a excepción de una, todas ellas cuentan con un trasfondo originario.. Para más informaciones cf. capítulo 4; Brañez/Schnitzer (2011).



- Otra razón es que hacen falta los conocimientos de los efectos positivos que puede tener el multilingüismo. La única ventaja, según muchos padres, concierne la vida profesional de sus hijos. Para entrar en contacto con la población del campo, pueden ser útiles los conocimientos en Aymara o Quechua, por ejemplo. para abogados o médicos.
- Sin embargo, actualmente se puede identificar un cambio de opinión en la generación de los padres. Al contrario de los abuelos analizan su decisión, arrepintiéndose de no haber enseñado su idioma a la próxima generación. Este cambio de opinión es motivado por la política del Gobierno actual (cf. capítulo 4).
- La generación actual de los niños y jóvenes no habla el idioma de sus padres y abuelos, en algunos casos lo comprende. Para la vida familiar ésto tiene consecuencias. En tres de las seis familias entrevistadas, no existe un idioma que comprendan todos los miembros de la familia.
- Los abuelos, sin excepción, piensan que la generación de los jóvenes tiene vergüenza de sus idiomas originarios y, por ésto, no quiere aprenderlos.
- Los jóvenes comparten la opinión de sus papás en cuanto a la importancia del Castellano y del Inglés para su futuro profesional. Sin embargo, no sienten vergüenza del idioma originario de sus familias, demostrando al contrario un orgullo explícito y el deseo de aprenderlo para poder pasarlo a sus hijos en el futuro.
- El temor de Medina (2000) que la realización del currículo bilingüe fracase por razones prácticas, también es sustentado. Según las personas entrevistadas en muchos colegios del país no se realiza la demanda de la LAS, especialmente en los núcleos de las grandes ciudades. En algunos pocos colegios el Aymara o el Quechua están presentes, pero su presencia se limita al aprendizaje de las competencias lingüísticas y no se utiliza como idioma de enseñanza. A parte de la falta de materiales pedagógicos ya mencionada por Medina (2000) se sospecha también que no hay suficientes maestros y profesores con conocimientos lingüísticos en los idiomas originarios.

#### **4 La importancia del lenguaje para el hombre**

El lenguaje no es sólo una herramienta sino también una parte relevante de nuestra identidad (Philippe Lacour).

A pesar de muchas ventajas que puede tener el multilingüismo para una persona, también puede causar discriminación; ésto se ha demostrado en las explicaciones anteriores. “El multilingüismo elitista” (Lengyel 2001:51f.) se confronta al multilingüismo debido a condiciones de inmigración o bien un idioma primero minoritario. En el contexto escolar, esto se refleja en el prejuicio que se tiene frente al grupo de alumnos multilingües. En la opinión de muchos maestros, por consecuencia, el multilingüismo en general es algo positivo, especialmente con un idioma privilegiado, pero no en el contexto de inmigración que en muchos casos va acompañado por un idioma menos privilegiado (vgl. Schnitzer desde 2004). El dominio del idioma de enseñanza es la esencia de una integración gradual.

El valor de un idioma en una sociedad depende de varios factores, por ejemplo. políticos y económicos. Idiomas minoritarios - p.e. Aymara, Quechua o Guaraní en Bolivia o Albanés, Turco o Ruso en Alemania - tienen menos privilegio que Castellano o Alemán de los cuales depende el suceso escolar y la organización de la vida oficial y profesional. Mundialmente, también el Inglés como lengua franca es un idioma con alto prestigio; es el idioma de la música, de la computadora y la esencia del mundo globalizado. Esa consciencia ya la tienen niños: según el estudio *FreiSprachen* la gran mayoría de ellos quiere aprender el inglés en el futuro (Decker/Schnitzer 2012:107f.).

El „valor desigual“ (Krumm 2008:7) influye al hablante, tanto su percepción propia, como la imagen externa. En el caso de hablantes de idiomas minoritarios tanto el entorno como el hablante no valoran su multilingüismo, comparado con un multilingüismo de un idioma privilegiado. Las consecuencias que esto puede traer son la debilitación de la autestima y, con eso, el rechazo y el abandono del idioma originario. En el contexto escolar la exclusión de los idiomas originarios continua; por ejemplo. con la orden de hablar alemán en el patio de la escuela (cf. Decker 2010). Tales decisiones se explican con el hecho que todavía existen

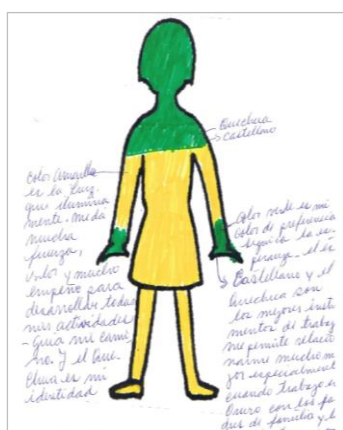
muchos mitos sobre el multilingüismo, por ejemplo. que tenga una influencia negativa al desarrollo cognitivo, que sea posible solamente de dominar un idioma, que la mezcla de dos idiomas sea un déficit o que los padres deban hablar con sus hijos en el idioma de enseñanza (cf. Tracy 2006). En realidad el multilingüismo de por sí ni es positivo ni negativo; si las circunstancias son favorables puede tener muchas ventajas para un individuo (cf. p.e. Ahrenholz 2008b).

Dadas las circunstancias, el idioma materno tiene una importancia solamente en el contexto del grupo minoritario o bien en la familia. La experiencia que no sirve para superar la vida cotidiana escolar o profesional puede ser extremadamente traumática porque hace parte de la identidad de una persona. Con el idioma nativo, ya en los primeros meses de vida, los niños desarrollan su identidad individual, su autoestima y su pertenencia a la familia. Según Pinci (2012) la melodía del idioma materno tiene una función importante en la construcción de la relación emocional entre padres e hijos. Si no disponen de un „idioma de corazón” que facilite un espacio libre para pensamientos y emociones, eso puede llevar hasta „carencias emocionales al bebé” (Pinci 2012). Aun cuando una persona aprende un segundo idioma que proviene su idioma dominante, no puede substituir el idioma materno porque no toca al núcleo de la identidad personal (cf. Franceschini 2001). Los datos del estudio *FreiSprachen* confirman esto: El idioma de corazón es el idioma originario en más del 50%, aunque la mayoría de los niños autoevalúa mejor sus competencias lingüísticas en alemán (Decker/Schnitzer 2012:107).

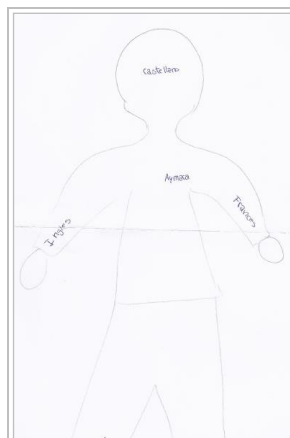
El idioma del entorno o bien el idioma de enseñanza es sin duda importante para poder participar en la vida oficial y para tener una participación justa en la educación. Sin embargo, el idioma materno es importante del mismo modo para poder tener una consciencia de las reglas, normas y valores de la cultura propia. Krumm (2008) en ese contexto evoca el beneficio de la lengua materna, p.e. después de una residencia temporal en el extranjero. No solamente hablamos nuestro idioma nativo; también vivimos dentro de él; esto lo demuestran los

siguientes extractos que hacen partes de biografías lingüísticas<sup>43</sup> investigadas en los proyectos FreiSprachen<sup>44</sup> y BILIPAZ.

Elsa<sup>45</sup> ha coloreado el quechua amarillo porque “es la luz que ilumina mi mente [...] guía mi camino y [...] es mi identidad” El color verde “es mi color de preferencia significa la esperanza es el castellano”. Juan localiza el Castellano es su cabeza porque es el idioma que sabe hablar mejor y porque es el idioma más importante en Bolivia. El Aymara, no lo habla pero lo comprende; lo ubica en el corazón „porque mis papás han crecido de niños con el Aymara“. El Inglés y el Francés los colocó en sus manos porque espera que le van a servir en su vida profesional en el futuro. Djulijeta siente el Albanés en su corazón porque “mi mamá me lo ha enseñado”; el Alemán lo tiene en sus manos porque escribo en alemán; el Francés lo colocó en sus pies, “porque mis amigos también lo hablan” y el Romaní en sus brazos “porque mis amigos lo hablan”.



Elsa, 52 años  
LP/Bolivia



Juan, 17 años  
LP/Bolivia



Djulijeta, 9 años  
FR/Alemania

Las tres siluetas muestran semejanzas interesantes. El *idioma originario* es el idioma emocional y el fundamento de la identidad. Como es relacionado con recuerdos y personas, su lugar es el corazón. Sin embargo, tanto para Juan como para Djulijeta su idioma materno es el idioma frágil. Lo comprenden, pero no lo

<sup>43</sup> Sobre el método de la biografía lingüística: cf. Brañez/Schnitzer 2011.

<sup>44</sup> Documentación de la diversidad lingüística en Freiburg en escuelas primarias (cf. Decker/Schnitzer 2012).

<sup>45</sup> Cf. Rettenmeier 2012:55ff.

hablan, escriben o leen. Para facilitar una carrera escolar positiva a sus hijos sus padres han optado por la exclusión del idioma originario. Elsa hoy en día, se arrepiente; la decisión de hablar Castellano con sus hijos tiene consecuencias para la vida de familia: “No comprenden, no saben como responderle a la abuela [...] la abuela se enoja mucho [...] yo tengo la culpa”. Al lado del deseo de una vida mejor se juntan experiencias de discriminación; André por ejemplo, se recuerda con horror como su maestro la golpeaba cuando le hablaba en aymara. Con la decisión de hablar Castellano en su casa quiere proteger a sus hijos de un destino parecido. El *idioma segundo*, en este caso el Castellano y el Alemán, fue ubicado por la mayoría de las personas que tomaron parte del experimento en su cabeza o sus manos, expresando al mismo tiempo el esfuerzo y la esperanza de una vida mejor con un empleo y seguridad financiera. El idioma dominante es el idioma mayoritario; Alemán para Djulijeta y Castellano para Juan. Comprenden su idioma originario pero no lo hablan, ni lo leen o lo escriben. Según Juan, el Castellano todavía gana importancia porque es el idioma de toda Suramérica; por ésto es el idioma más importante en su vida facilitando el acceso al mercado de trabajo. El *inglés*, de la misma manera, siendo „un idioma universal”, para casi todas las personas interrogadas, sirve como herramienta en un mundo globalizado. Elsa admite que no conocía la importancia del idioma originario: „sentí que el quechua era muy limitante; que sólo en Cochabamba y algunos departamentos lo iban a hablar, en cambio con el inglés se podía hablar incluso con gente de otro país”, añadiendo que „he hecho lo contrario en lugar de enseñarles quechua desde muy pequeños [...] a mi casa iba la profesora de inglés [...] porque en el colegio les exigían entonces pensé que a través del inglés ellos podían tener mayor acceso de comunicación“. Su frase final es característica para muchos padres de familia en la misma situación: „Me duele mucho; si yo pudiera retroceder 20 años atrás con seguridad que les estuviera enseñando a mis hijos quechua“.

## **5 Consecuencias didácticas**

Sociedades marcadas por una heterogeneidad cultural y social, tienen que preparar la convivencia de sus miembros ya en sus procesos de educación (Avenarius et al. 2003:2).

El multilingüismo es un fenómeno universal, tanto en Alemania como en Bolivia, reflejándose también en el contexto educativo: Los niños tienen uno o varios idiomas nativos y idiomas segundos, hablan dialectos, aprenden idiomas extranjeros desde temprano, se interesan por el inglés y están en contacto con los idiomas de sus compañeros de clase. La inclusión de la diversidad lingüística dentro del aula, pues, es una consecuencia lógica: las diferentes lenguas hacen parte de la identidad de los niños y representan un recurso valioso para el aula. Según Hutterli et al. (2005:141) es indispensable que se comprenda que cada idioma tiene un rol diferente; ésto se puede utilizar para el aprendizaje lingüístico. Según Boekmann et al. (2011), las implementaciones didácticas son importantes principalmente en clases de lengua materna. Como es la materia que vehicula las competencias lingüísticas en el lenguaje de enseñanza, tiene que considerar las preguntas lingüísticas de todos los alumnos. Por esto, los maestros necesitan tener competencias concerniendo aspectos que tradicionalmente no hacen parte de la enseñanza de la lengua materna [...]: procesos de la adquisición de la primera y la segunda lengua y del aprendizaje intercultural, lingüística y conocimientos didácticos sobre la enseñanza de la L1 y la L2“ (Boekmann et al. 2011: 33). Según estudios empíricos, no obstante, muchos maestros se sienten muy inseguros frente a las necesidades de clases plurilingües; ésto es cierto en el caso de maestros que ya trabajan desde hace muchos años, pero también la generación de mañana (cf. Schnitzer et al. 2010).

Para promover el multilingüismo existen varios conceptos didácticos<sup>46</sup>. Los primeros impulsos han venido desde los años 1980 del contexto didáctico extranjero, por ejemplo, con la *didáctica del multilingüismo* de Meißner (1998) y el concepto *Language Awareness* (Hawkins 1984). La idea de Meißner, que un cierto idioma puede actuar como “idioma de entrada” para el aprendizaje de otro idioma, por ejemplo, el francés para aprender otros idiomas latinos (como p.e. el francés o el italiano) o el alemán como entrada para otros idiomas germanos (como p.e. el neerlandés), ha influenciado la didáctica de la lengua materna, sin embargo desde una perspectiva diferente, dedicándose con fenómenos de diferentes idiomas y con preguntas concerniendo todos los idiomas (cf. Oomen-

---

<sup>46</sup> Cf. p.e. Hutterli et al. 2008: 20ff.

Welke 2008). El concepto *Language Awareness* (LA) se remonta a Hawkins (1984). En los años 1970, en Inglaterra, se descubrió que el aprendizaje de un idioma extranjero puede beneficiar la L1 u otros idiomas extranjeros (cf. p.e. Hutterli et al. 2008; Oomen-Welke 2008; Oomen-Welke/Schnitzer 2008). En el contexto escolar el concepto LA utiliza “la diversidad lingüística completa como potencial para el aprendizaje de idiomas” (Hutterli et al. 2008: 131), partiendo de los recursos multilingües y plurilingües de una clase. Según James y Garrett (cf. 1991) hay metas *afectivas*, *sociales* y *cognitivas*, por ejemplo. intrigar el interés lingüístico y el deseo de aprender idiomas, la promoción de la estimación de otros idiomas, la valorización de idiomas minoritarios, el desarrollo de competencias metalingüísticas o la adquisición de estrategias de aprendizaje. Para el contexto didáctico de la lengua materna, seguidamente se presentan dos conceptos; la *Didáctica del Plurilingüismo* (Oomen-Welke 2008) y el *la Biografía Lingüística* (cf. p.e. Hutterli et al. 2008; Brañez/Schnitzer 2011).

La *Didáctica del Plurilingüismo* basándose en el concepto LA da una orientación importante a maestras y maestros y muestra como se pueden buscar los idiomas de los niños en la clase de lengua materna para poder beneficiarse de sus conocimientos lingüísticos. La idea es un procedimiento en ocho pasos (Oomen-Welke 2008:484ff.):

1. Aceptar otros idiomas
2. Identificar sensibilidad (meta)lingüística
3. Realizar propuestas de los niños
4. Buscar otros idiomas
5. Comparar textos
6. Comparar sistemas lingüísticos
7. Comparar rutinas diarias
8. Discutir ideas filosóficas de niños y con niños

En el centro del programa de sensibilización es la estimación de la diversidad lingüística y cultural y la creación de interés: “Los comentarios sueltos en los idiomas originarios [...] no son sancionados en clase. Se deben absorber con interés aportes lingüísticos contrastivos que se refieren al Alemán y un idioma extranjero o Alemán y un idioma originario.” (Oomen-Welke 2008:485) En un ambiente así es posible iniciar comparaciones lingüísticas tanto de manera espontánea como planeada.

Para poder iniciar comparaciones lingüísticas de esta manera, los maestros necesitan materiales pedagógicos. Durante los últimos años se han realizado muchas publicaciones<sup>47</sup>. Sin embargo, según Oomen-Welke/Schnitzer (2008) hacen falta tanto materiales para un trabajo sistemático como también una discusión didáctica de su evaluación. Aquí se presentan dos publicaciones del mercado suizo alemán/alemán que podrían ser adaptados para el trabajo con clases plurilingües también en Bolivia, porque no están fijados en idiomas precisos. En su libro con el título *Diversidad Lingüística como Chance. [...] 101 propuestas Prácticas* Schader (2004), por ejemplo, presenta una variedad de ideas para la práctica cotidiana: Realizar una fiesta intercultural con la participación de las familias para conocer comidas y costumbres diferentes, o también realizar un viaje lingüístico para conocer los idiomas diferentes. Otro ejemplo es el *Sprachenfächer* (Oomen-Welke 2010). Con varios cuadernos temáticos (p.e. saludos, nombres y apellidos, palabras internacionales) se pueden iniciar procesos de comparaciones lingüísticas en los idiomas de los niños, beneficiándose así de sus competencias metalingüísticas. El material acepta el plurilingüismo como normalidad y permite un trabajo continuo a través de métodos infantiles y una variedad de tareas como los siguientes ejemplos<sup>48</sup> lo demuestran.

---

<sup>47</sup> Cf. p.e. Oomen-Welke 2008:486ff..

<sup>48</sup> Los ejemplos provienen de una versión piloto del *Sprachenfächer* que estaba acompañado por un CD con tareas en diferentes idiomas.



**Propuesta para un proyecto:**

¿Qué nombres tienen tus compañeros de clase, tus amigos...? ¿Cuáles son comunes y cuáles son diferentes?

Te proponemos que investigues sobre esto. Piensa acerca de esto y comparte tus decisiones con tu clase y profesor.

**Actividades propuestas:**

Haz una lista con los nombres de todos tus compañeros de clase. Crea una database en tu ordenador por orden, así sabrás que nombres son los más comunes.

Agrupar los datos:

- ¿Cuántos nombres diferentes hay en tu colegio?
- ¿Con qué frecuencia aparece el nombre más común?
- ¿Cómo son los diez nombres más comunes? haz el porcentaje.

Examina los diez nombres más comunes:

- De dónde vienen?
- ¿Qué significan?
- ¿Por cuánto tiempo han sido populares?
- ¿Cuántas variaciones de estos diez nombres se encuentran en tu colegio?

Ahora estudia los nombres menos comunes, los más raros.

Presenta los resultados a las otras clases

- en un power con los datos importantes
- hablando usando un proyector con transparencias
- como en un cuadernillo

A lo mejor se te ocurren más ideas!

Ordénalos los nombres según el país al que pertenecen y la bandera!

Nombres de chico

- Alemania
- Inglaterra
- Rusia
- Francia
- Grecia
- Italia
- España
- Turquía
- Bulgaria
- Hungría

Nombres de chica

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Heike Janos Betty Ilkiko Isabella Claire

Giovanni Jean-Marc Tobias Igor

Felipe Helena Sofian Francesca Tom

Evangelos Zolana Nettascha

Boris Laura Gullis Corinna

Javier Lilla

➔ La mayoría de los nombres existen en otros países, pero se pronuncian y se dicen de manera distinta:

Catalina, Katharina, Caterina, Katarini, Catherine, Kathrin, Kati, Katerka, Karin, Kiki, Kika, Jelastonia.

Juan \_\_\_\_\_

Ana \_\_\_\_\_

Encuentra tu otros ejemplos! \_\_\_\_\_

[www.mosabissque.com](http://www.mosabissque.com)

El: Ordénalos estos nombres según la tabla:

Español	Alemán	Árabe	Italiano	Ruso
---------	--------	-------	----------	------

Catalina Katharina Karin Caterina Jelastonia

Ahmed

Shahpan

Wanji, Tian

Para los alumnos, este tipo de tareas tiene un potencial de motivación enorme. Como no es posible que los maestros sepan todos sus idiomas, son aceptados automáticamente como expertos lingüísticos. Además, como todos los idiomas poseen el mismo valores, se comprende el multilingüismo como algo positivo, por lo cual los estudiantes pueden estar orgullosos de sus idiomas. La fomentación de este “orgullo”, frente a la importancia que tiene el lenguaje de familia<sup>49</sup> para la identidad de un individuo (cf. capítulo 4), es una tarea importante para maestros. Esto se puede realizar p.e. con la *Biografía Lingüística*<sup>50</sup> que hace parte del *Portafolio Lingüístico Europeo*, un instrumento para comprender el aprendizaje lingüístico “dentro de su espectro entero” (Hutterli et al. 2008:138), incluyendo tanto aspectos lingüísticos como (inter)culturales. El trabajo con el portafolio se realiza en dos fases; a la *activación* de la memoria biográfica le sigue la reflexión estructurando los pensamientos y conscientizando el inconsciente. (Hutterli et al. 2008:139ff.) Un método de activación, sobre todo apropiado para el trabajo con niños por su carácter intuitivo, es la *Silüeta Lingüística*<sup>51</sup> (vgl. Kap. 4).

A parte del aspecto emocional la promoción de la lengua originaria es importante, porque el multilingüismo puede ser un “estimulante enorme del desarrollo cognitivo” (Petit 1994: 1). Los efectos son impresionantes: “El desarrollo

<sup>49</sup> Aquí se utiliza el término ‘lengua de la familia’ aunque no todos los miembros la hablen. Sin embargo tiene un rol importante para la identificación de la familia.

<sup>50</sup> Aquí utilizado en el sentido del modelo didáctico y no como método investigativo.

<sup>51</sup> El método se remonta a Krumm (cf. 2003). Los niños escriben todos los idiomas que tienen una importancia en su vida y escogen un color para cada uno de ellos. En un segundo paso sienten donde localizan los idiomas en su cuerpo y dan una explicación.

lingüístico y cognitivo del hombre se optimiza por el bilingüismo, o, por lo menos, se activa más que sólo hablando una lengua” (Petit 1994: 1). El mensaje positivo para el contexto escolar es entonces: Las estructuras neuronales de personas multilingües favorecen la adquisición de otros idiomas, p.e. del inglés.

Sin embargo, una condición para que ésto suceda son las competencias buenas en la L1<sup>52</sup>. Aunque todavía no exista una prueba de la conexión entre la promoción sistemática de la L1 y el éxito escolar en la L2, los resultados investigativos actuales recomiendan, que sea posible la transferencia de la L1 a la L2 especialmente en el código escrito CALP<sup>53</sup> (vgl. p.e. Bialystok 2009; Cummins 2006). Por consecuencia, la sensibilización de los padres de familia es una tarea central. El conocimiento de los efectos positivos del multilingüismo para el desarrollo emocional y lingüístico de un niño pueden evitar la exclusión de los idiomas originarios dentro de las familias. Además, la promoción de la práctica de los idiomas originarios se puede realizar también en el contexto educativo, por ejemplo. a través de la lectura multilingüe. Como en muchas familias – tanto inmigrantes en Alemania como hablantes de idiomas originarios en Bolivia – los libros en sus idiomas originarios hacen falta, se puede realizar un proyecto para producir tales libros<sup>54</sup>.

Los Maestros que quieran promover el multilingüismo, no necesitan tener competencias en los diferentes idiomas. Sin embargo, informaciones básicas sobre las diferencias entre los idiomas diferentes y la lengua de enseñanza pueden apoyar la fomentación lingüística individual de manera positiva (cf. Oomen-Welke 2008, Schäfer 2009); p.e. es posible comprender los errores de un alumno, si se tiene la información que el Turco no tiene preposiciones o que el Aymara solamente tiene 3 vocales. Además, los maestros necesitan informarse sobre las condiciones de la adquisición lingüística de sus alumnos porque de ellas depende un *multilingüismo aditivo* (cf. capítulo 2. Como hacen falta informaciones en las estadísticas se recomienda investigar los datos necesarios en la propia escuela o la

---

<sup>52</sup> Otros factores de influencia, cf. p.e. Ahrenholz 2008.

<sup>53</sup> CALP = Cognitive Academic Language Proficiency = el código escrito.

<sup>54</sup> En Friburgo, por ésto, se ha realizado el proyecto LiaS (lectura en todos los idiomas). Con la ayuda de muchos padres y otros inmigrantes se han producido libros en 20 idiomas diferentes, siempre a parte del alemán, para las bibliotecas de los colegios.

propia clase. Una orientación la puede dar el instrumento de las preguntas diagnósticas de Knapp (cf. 2001).

## **6 Resumen y conclusiones**

Multilingüismo es un fenómeno universal; mundialmente la mayoría de las personas es multilingüe. Así también Alemania y Bolivia son países pluriculturales, aunque por motivos diferentes. Sin embargo, en el contexto educativo se pueden encontrar muchas semejanzas:

- Aunque el multilingüismo, según normas curriculares actuales, es una meta pedagógica, existe una discriminación escolar del grupo de alumnos multilingües.
- La mayoría de estos alumnos, vive en situaciones de inmigración y hablan un idioma originario minoritario.
- En muchas familias se practica el idioma mayoritario en vez del idioma originario, aunque éste sea un proceso doloroso.
- Existe una consciencia pronunciada sobre la importancia de idiomas “universales” como p.e. el inglés a través de todas las generaciones.
- Hacen fatal informaciones sobre el multilingüismo, especialmente sobre sus ventajas para un hablante.
- La práctica de enseñanza en clases de lengua materna tiene un “hábito monolingüe”. Los maestros no saben manejar el multilingüismo en sus clases.

En Alemania, el “choque PISA” ha producido una actividad aumentada en el sector de investigación. Algunos de los conceptos y materiales publicados desde entonces podrían ser adaptados para la situación plurilingüe en el contexto educativo en Bolivia. El tiempo está ha llegado; éste lo han mostrado los datos del proyecto BILIPAZ. Todavía persiste en la opinión pública el fenómeno de “la vergüenza” del multilingüismo con algunos de los idiomas minoritarios. Sin embargo, una toma de consciencia se muestra en el hecho que la generación joven quiera aprender su idioma originario y que sus padres se arrepientan de haber enseñado su lengua materna a sus hijos. Para promover el multilingüismo y, al

mismo tiempo, impedir la extinción de muchos idiomas minoritarios, el sector educativo tiene una responsabilidad enorme. Las consecuencias son la implementación obligatoria de la temática dentro de la formación de maestros en las Universidades, pero también en la educación continua, la investigación de datos sobre la práctica lingüística de familias multilingües y el desarrollo o bien la adaptación de conceptos y materiales para la práctica de enseñanza.

## 7 Recomendaciones de lectura

- Albó, X. (1995): Bolivia Plurilingüe: guía para planificadores y educadores. La Paz: Ed. CIPCA.
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.), S. 53-68.
- Brañez, C./Schnitzer, K. (2011): La biografía lingüística como método de evaluación: Descripción de un proyecto investigativo boliviano-alemán. In: A(u)las 8/11, Medellín/Kolumbien.
- Cummins, J. (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon.
- Hawkins, E. (1984): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C./Garrett, P. (Hg) (1991): Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Knapp, W. (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, 3/2001, S. 4-6
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), S. 110-114. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Krumm.pdf>]. (1.9.2012)].

- Medina, J. (2000): Avances logrados en lo que atañe a la educación intercultural y bilingüe (EIB) en Bolivia, en *La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia. Balance y Perspectiva*. La Paz: Ed. CEBIAE.
- Ministerio de Educación (20.12.2010): Ley de la Educación “Avelino Siñani ~ Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2010): ‘Ley de la Reforma Educativa`.
- Oomen-Welke, I. (Hg.) (2010): *Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Schader, B. (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS; Zürich: Orell Füssli.
- Schäfer, J. (2009): *Sprache und Sprachen*. In: Colombo-Scheffold, S. et al. (Hg.) (2008): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg: Fillibach, S. 23-28.

## **8 Referencias bibliográficas**

- Ahrenholz, B. (2008): *Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache*. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3-16.
- Ahrenholz (2008b): *Zweitspracherwerbsforschung*. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 64-80.
- Albó, X. (1995): *Bolivia Plurilingüe: guía para planificadores y educadores*. La Paz: Ed. CIPCA.
- Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Apeltauer, Ernst (2001): *Bilingualismus – Mehrsprachigkeit*. In: Helbig, Gerhard (Hg.), S. 628-638.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld.  
[\[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001129004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001129004.pdf?__blob=publicationFile)  
 (1.9.2012)].

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H. et al. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung):  
[[http://www.kmk.org/aktuell/bb\\_zusammenfassung.pdf](http://www.kmk.org/aktuell/bb_zusammenfassung.pdf) (22.03.2004)].
- Bialystok, E. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across Lifespan. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.), S. 53-68.
- Bloomfield, L. (1933): Language. New York: Henry Holt and Co. Boekmann, K.-B./Aalto, E./Abel, A./Atanasoska, T./Lamb, T. (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- BMI = Bundesministerium des Inneren (Hg.) (2012): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2010. Berlin. [www.bamf.de](http://www.bamf.de)
- Brañez, C./Schnitzer, K. (2011): La biografía lingüística como método de evaluación: Descripción de un proyecto investigativo boliviano-alemán. In: A(u)las 8/11, Medellín/Kolumbien.
- Braune, H./Semper, F. (2010): Nah Dran - Bolivien Reisekompass. 2.vollst. überarb. und aktual. Aufl. Hamburg: SEBRA.
- Budde, M./Riegler, S./Wiprächtiger-Geppert, M. (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Budde, M. (2001): Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung. Kassel: University Press.
- Chlosta, C., Ostermann, T. & Schroeder, C. (2003): Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung an Essener Grundschulen (SPREEG). ELIS\_e, S. 43-139.
- Cummins, J. (2006): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon.
- Decker, Yvonne (2010): Auf: zurück! Ein Statement zur Forderung „Deutsch auf dem Schulhof“ In: Die Grundschule 2/2010. 32-33.
- Decker, Y./Schnitzer, K. (2012): FreiSprachen – Eine flächendeckende Erhebung der Sprachenvielfalt an Freiburger Grundschulen. In: Knapp, W./Ahrenholz, B.: Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, S. 95-112.

- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International DESI. Frankfurt a.M.: DIPF. [www.dipf.de/desi/DESI\_Zentrale\_Befunde.pdf (5.1.2007)].
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Fishman, J. (1975): Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft. München: Max Hueber.
- Franceschini, R. (2001): Sprachbiografien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (Hg.): Biographie und Interkulturalität. Tübingen: Stauffenburg, S. 111.125.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (Hg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachstanderhebung an den Grundschulen. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- Günther, B./Günther, H. (2007): Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung.  
2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Haugen, E. (1956): Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide. Alabama.
- Hawkins, E. (Hg.) (from 1985), Awareness of Language, Series. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E. (1984): Awareness of Language: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, C./Garrett, P. (Hg) (1991): Language Awareness in the Classroom. London: Longman.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg.
- Knapp, W. (2001): Diagnostische Leitfragen. Sprachschwierigkeiten bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. In: Praxis Grundschule, 3/2001, S. 4-6
- Kroon, S. (1998): Plädoyer für mehr Selbstverständlichkeit von Mehrsprachigkeit. In: Deutsch lernen 1/1998, S. 46-58.

- Krüger-Potratz, M. (2005): Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. [<http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/migrationalsherausforderung-mkp.pdf> (1. 12. 2005)].
- Krumm, H.-J. (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008, S. 7-15.
- Krumm, H.-J. (2003). „Mein Bauch ist italienisch ...“ Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), S. 110-114. [<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Krumm.pdf> (1.9.2012)].
- Krumm, H.-J./Jenkins, E. (Hg.) (2001): Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts gesammelt und kommentiert von H.-J. Krumm. Wien: eviva.
- Lengyel, D. (2001): Kindliche Zweisprachlichkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Düsseldorf: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen.
- Lüdy, G./Py, B.. (1984): Zweisprachig durch Migration: Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz).
- Medina, J. (2000): Avances logrados en lo que atañe a la educación intercultural y bilingüe (EIB) en Bolivia, en La Educación Intercultural y Bilingüe en Bolivia. Balance y Perspectiva. La Paz: Ed. CEBIAE.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik : Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik Tübingen: Narr 1998.
- Ministerio de Educación (20.12.2010) : Ley de la Educación “Avelino Siñani ~ Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2010): `Ley de la Reforma Educativa`.
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, I. (Hg.) (2010): Der Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen.



- Oomen-Welke, I. (2008a): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S.33-48.
- Oomen-Welke, I. (2008b): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S.479-492.
- Oomen-Welke, I. (2003): Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke, S. 145-151.
- Oomen-Welke, I. (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch 157.
- Oomen-Welke, I./Schnitzer, K. (2008): Evaluation von Arbeitsmaterialien für den vielsprachigen Deutschunterricht (Language Awareness). In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hg.): Sprachen lernen – Menschen bilden. Baltmannsweiler: Schneider, S. 205-216.
- Petit, J. (1994): Unbewusste und bewusste interlinguistische Vergleiche. Ms.
- Pinci, Luisa, 2012: Identität und Spracherwerb.  
[\[http://www.erziehungshilferoedelheim.de/download/Info\\_20.4.pdf](http://www.erziehungshilferoedelheim.de/download/Info_20.4.pdf)  
 (26.06.2012)].
- Rettenmeier, C. (2012): Mehrsprachige als Ressource. Diglossie in Deutschland und Bolivien im Vergleich unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte. PH Freiburg: Wiss. Hausarbeit.
- Roth, H.-H.(2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel.  
[\[http://www.kompetenzzentrum](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/koebes_04_2006.pdf)  
 –  
[sprachfoerderung.de/fileadmin/user\\_upload/koebes\\_04\\_2006.pdf](http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/koebes_04_2006.pdf) (25.4.2012)].
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS; Zürich: Orell Füssli.
- Schäfer, J. (2009): Sprache und Sprachen. In: Colombo-Scheffold, S. et al. (Hg.) (2008): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder - Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg: Fillibach, S. 23-28.
- Schnitzer, K. (demn. 2013): Vielsprachigkeit nutzen im Deutschunterricht der Hauptschule. PH Freiburg: Diss.
- Schnitzer, K./Bergdolt, M./Zurell, M. (2010): Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen. Sind Lehramtsstudierende von heute auf ihr mehrsprachiges

- Tätigkeitsfeld von morgen vorbereitet? In: Mondial, Sietar Journal für interkulturelle Perspektiven 1/2010, S. 29-31.
- Schnitzer, K./Wanjek, M. (2009): Der Sprachenfächer: Ein Arbeitsmittel für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im Deutschunterricht. In: Nauwerck, Patricia (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Freiburg: Fillibach, S. 297-313.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): Bilingualism or not. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tracy, R. (2006): Einführung in die Thematik des Kongresses. In: Landesstiftung Baden-Württemberg (ed.) (2007): Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen. Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim. Schriftenreihe Bd. 28.
- Wandruszka, M. (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper.
- Weinreich, U. (1977): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.
- Zimmer, S. (2002): Mehrsprachigkeit in Europa – Vergangenheit und Zukunft. In: Kelz, Heinrich P. (Hg.): Die sprachliche Zukunft Europas. Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 97-121.

**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “EL MULTILINGÜISMO Y SU DIDÁCTICA  
EN CLASES DE LENGUA MATERNA”**

*Luisa Fernanda Echeverría King*  
Universidad del Atlántico, Colombia

El multilingüismo, es, sin lugar a dudas, un tema de alta relevancia en un mundo globalizado como en el que vivimos actualmente. La compañera Katja Schnitzer ha realizado una magnífica representación a través de la historia hasta nuestros días de la situación que se vive en Alemania y Bolivia: Alemania es un país multilingüe y multicultural por excelencia a consecuencia en gran medida, de la gran ola de trabajadores extranjeros “*Gastarbeiter*”, que se establecieron en este país a mediados del siglo pasado. En Bolivia, un país con una alta población indígena, son los idiomas nativos parte importante del legado cultural de este país y son dominados por un gran porcentaje de la población.

El artículo nos invita a reflexionar acerca de la situación del multilingüismo en cada uno de nuestros países: ¿Qué lenguas, además del castellano, están presentes en nuestros países? ¿Qué rol juegan estos idiomas? , ¿Bajo qué circunstancias son aprendidos?, ¿Qué medidas implementa el gobierno de cada país, para la preservación de estas lenguas?

Desde la perspectiva de Colombia, puedo comentar que si bien nuestro país no cuenta con un porcentaje de población indígena tan alto como el de Bolivia, la mayoría de nuestra población nativa también se comunica por medio de idiomas propios de su etnia. Colombia posee 68 lenguas indígenas, de las cuales más de la mitad cuentan con menos de mil hablantes y se encuentran amenazadas (Llerena 2009: 41). Importante es resaltar igualmente, que la mayoría de la población indígena colombiana vive en zonas rurales y en situaciones de pobreza extrema.

En Colombia, al igual que en Bolivia, el idioma inglés es la lengua extranjera más enseñada en país, seguido de lenguas como el francés, alemán e italiano, idiomas aprendidos por lo general en instituciones educativas privadas.

Si bien los gobiernos de Bolivia y Colombia han creado políticas para la protección y el desarrollo del aprendizaje de las lenguas nativas, creo que existen numerosos modelos utilizados en países como Alemania para impulsar el aprendizaje las lenguas maternas de estudiantes descendientes de inmigrantes, que pueden ser de gran ayuda para la preservación de nuestras lenguas autóctonas. La implementación de clases en lenguas indígenas como parte del currículo escolar y la creación de material didáctico en dichas lenguas son formas de fomentar el aprendizaje y la conservación de estos idiomas, que son parte muy importante de nuestra herencia cultural.

### **Bibliografía**

Llerena García, Ernesto (2009): Nuevas políticas para la protección y preservación de las lenguas nativas colombianas. En: Revista de Lingüística y Literatura No. 12/13, pp. 41-50.

## CAPITULO 12

### **Los modelos pedagógicos y metodológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de escolaridad en Colombia**

Gloria Elena Herrera Casilimas

Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia

Tal vez ninguna asignatura o disciplina escolar muestre tan de cerca los devenires de las confrontaciones de todo tipo, las rupturas y el entrecruzamiento del pensamiento pedagógico, como lo hace la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. No es una casualidad que las primeras escuelas públicas creadas en la Colonia fueran denominadas “Escuelas de primeras letras”, y los instructores denominados “maestros de abecedario”. El seguimiento histórico permite evidenciar el desarrollo de diferentes concepciones y procesos didácticos en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia.

#### **Emergencia de la escuela pública: desde las letras**

Los historiadores del devenir de la enseñanza en el país sitúan la salida de los jesuitas de la Nueva Granada en 1776, como el acontecimiento que daría lugar a la emergencia de la escuela pública (Martínez, Castro y Noguera, 2003). Las nuevas disposiciones sobre la escuela de primeras letras planteaban cambios importantes, como el acceso de otros sectores de la población a la escuela, la creación de nuevas escuelas y la reglamentación de la enseñanza. La expedición del título de maestro de primeras letras exigía, además de ser “hombre blanco y decente, arreglado de buen procedimiento y sin vicio alguno, cristianos viejos, sin mezcla de mala sangre”, como saber específico la “habilidad para leer, escribir y contar” (citado en Martínez, Castro y Noguera, 1995: 37). Asimismo tales disposiciones le asignaron a la escuela el deber de “enseñar a leer, escribir, algo de contar y doctrina cristiana” (42).

En las últimas décadas del siglo XVIII y parte del siglo XIX, se destaca la importancia que se le dio a la búsqueda por lograr uniformidad en la enseñanza de las primeras letras. Surgieron entonces nociones como la gradualidad de la enseñanza, las inquietudes sobre qué enseñar, y el manual como depositario del saber que se habría de enseñar y de los procedimientos que orientaban la instrucción: el método. Asimismo, los niveles de aprendizaje de la lectura y la escritura se convirtieron en la guía para clasificar los estudiantes en grados, como en el Plan de enseñanza de la escuela de Popayán de 1818, citado en Martínez Boom (1986: 95):

Todos los niños se distribuirán en cinco clases: La 1ª la del conocimiento de las letras del alfabeto; la 2ª la del silabeo, la 3ª la de la lectura seguido y de la formación del alfabeto con el lápiz o la pluma, 4ª de la lectura perfecta y de la escritura de sentencias y oraciones y la 5ª la de los que ejercitan la memoria.

Con relación a qué se debía enseñar en las escuelas, existía una gran uniformidad en la concepción de los objetos por trabajar. En primer lugar, la lectura como pronunciación oral de las grafías y la correcta entonación de las unidades oracionales, y la escritura como la representación formal de las letras, la ortografía y las reglas de puntuación:

1. Enseñanza de la lectura con propiedad y sin “tonillo”.
2. Enseñanza de la escritura observando las principales partes de ortología, caligrafía y ortografía para que se instruyan en el conocimiento y pronunciación de las letras, las formas de ellas y la puntuación del escrito. (Archivo Histórico Nacional, Bogotá, Instrucción Pública, t. IV, f. 378v., citado en Martínez, 1986: 53).

El “arte de la escritura”, como se le denominaba, estaba dirigido a la representación por medio de letras, a la belleza de la caligrafía y al correcto uso de la ortografía. En este contexto encontramos la escritura como el pasar al papel la copia que el maestro hacía en la pizarra de los escritos religiosos o morales. La enseñanza se centraba en la calidad y belleza de las letras, por lo tanto era necesario aprenderlo basado en técnicas y en la imitación de posturas y movimientos del cuerpo, la cabeza y las manos. La lectura se fundamentaba en la pronunciación y entonación de las

oraciones. En la época tuvo gran importancia la ortología<sup>55</sup>, la cual orientaba el qué enseñar y el cómo enseñarlo, tanto en lo relacionado con la lectura como con la escritura.

1° El primer grado de la facultad orthológica es el conocimiento material de las letras, distinguiéndolas por sus talles, o figuras, diciendo sus nombres distintivos con verdadera pronunciación.

2° Deletrear, que es decir los nombres de las letras y juntarlas, componiendo o haciendo syllabas y leerlas con perfección

3° El tercero, pronunciar syllabas sin deletrear, ni leer las letras.

4° El cuarto decir palabras enteras sin deletrear ni distinguir las syllabas. Y el,

5° Pronunciar con buen tono dos, tres palabras formando comas. (Palomares: 317, citado en Martínez, 1986: 129)

En este período se origina la disputa didáctica sobre el deletreo, polémica que acompañará la enseñanza de la lectura y la escritura hasta la actualidad. En varios documentos se hace mención expresa a prohibir el deletreo por causar dificultades para el aprendizaje correcto de la lectura:

Los niños no deletrearán jamás, pues desde que aprenden a silabar dirán seguidamente: ba, be, bi, bo, bu, ca, ce, ci, co, cu, etc. El deletreo perjudica a la natural y buena lectura pues con él se les da a las sílabas un sonido que no tienen diciendo para pronunciar aba, por ejemplo: b, a,ba, b,a baba, c,a,ca, s,a, sa, casa, cuando para leer de seguido baba, casa, no deletreamos, sino que únicamente silabamos dos veces el ba o el ca y el sa (Archivo Eclesiástico de Popayán, Libro G-7, citado en Martínez, 1986: 132).

### **Sistema de enseñanza mutua: desde las letras**

Al independizarse Colombia de España la educación se convirtió en una necesidad para el avance de la nueva república en lo cultural, lo económico y lo político. En el

---

<sup>55</sup>Arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad. Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 22.<sup>a</sup> edición. Este vocablo fue de uso común hasta inicios del siglo XX, hoy está en desuso.

Congreso de Cúcuta en 1821, se planteó la necesidad de las escuelas públicas y la uniformidad del método que habría de implementarse en ellas. En la ley de agosto de ese año se diseñaron varias estrategias que definirían la enseñanza de la lectura y la escritura: el Método de Enseñanza Mutua, la fundación en las principales ciudades de escuelas normales del Método Lancasteriano, y la impresión de un número suficiente de las cartillas elaboradas por Lancaster (Zuluaga, 1979: 15).

En el manual de enseñanza mutua aparecen organizadas cada una de las áreas de conocimiento de la escuela: lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana y dibujo. Y en el apartado III, referido a la escritura, plantea:

Hay tres especies de enseñanza en la escritura: 1ª la que se hace en la arena (para niños) que comienzan. 2ª La que se hace sobre las pizarras, para los niños de la 2ª a la 5ª clase. Los que ejecutan sobre el papel de la 7ª a la 8ª. La 8ª clase, se divide en dos sesiones, en la primera, escriben un día en letra gorda, y la siguiente pequeña o cursiva en papel pautado.

El apartado IV, referido a la lectura, afirma:

La enseñanza de la lectura se presenta bajo cuatro niveles: 1º el alfabeto o leer las letras, 2º El silabario o leer las sílabas, 3º El vocabulario o leer palabras, 4º Lectura corrida o leer frases o sentencias, ya en carteles, ya en libros, ya en manuscritos. En la octava clase se lee ya libros... las lecciones de la sagrada Biblia, el catecismo histórico de Fleuri, el sinon de Nantua, las lecciones instructivas de Iriarte. (Vega, 1999: 166-167)

La actividad de la lectura centraba el aprendizaje en la repetición fiel del modelo como forma de aprendizaje. El manual define la necesidad de la interrogación como parte de la lectura con el fin de “robustecer la memoria y ejercitar el juicio”. Estas formas de evaluar la lectura adquirieron formas especiales que evaluaban la calidad del aprendizaje por la capacidad de reproducir lo dicho en la forma como estaba expresado en el texto modelo de lectura. El mismo manual incluía dos formas de examinar la lectura: una para los más avanzados basada en preguntas, y otra para los niveles inferiores fundamentada en completar las frases:



Lectura: “En el principio creó Dios los cielos y la tierra.

Monitor: ¿Qué hizo Dios en el principio?

Primer niño: Creó los cielos y la tierra.

Monitor: ¿Quién creó los cielos y la tierra?

Segundo niño: Dios.

Monitor: ¿Cuándo creó Dios los cielos y la tierra?

Tercer niño: En el principio.

“Bienaventurados los que lloran porque ellos serán consolados.

Bienaventurados los puros de corazón porque ellos verán a Dios”

Monitor: Bienaventurados los que lloran

Primer niño: Porque ellos serán consolados

Monitor: Bienaventurados los limpios de corazón

Segundo niño: Porque ellos verán a Dios (Manual del sistema de enseñanza mutua, 1826: 49-50, citado en Zuluaga, 1979: 40)

### **Apropiación de la pedagogía pestalozziana: Iniciar con el sonido**

A mediados del siglo XIX se acentuaron las críticas al sistema de enseñanza mutua por su extrema disciplina, los castigos y el aprendizaje repetitivo y memorístico. A José María Triana se le encomendó la tarea de reformar los manuales de enseñanza mutua. El texto de Triana se fundamentaba en las teorías pedagógicas de E. Pestalozzi y planteaba la relación entre la lengua y el desarrollo de las facultades intelectuales, a partir de la relación y la experiencia con los objetos antes de llegar a las palabras (Zuluaga, 2003: 111). Diferencia tres niveles de enseñanza del lenguaje: el sonido, las palabras y la gramática. El sonido se toma como la unidad básica del aprendizaje de la lectura y la escritura, partiendo de las vocales y luego agregando las consonantes más comunes formando sílabas, hasta llegar a las sílabas compuestas. El tercer nivel de enseñanza del lenguaje es “la gramática o doctrina del lenguaje”, cuando el niño está en capacidad de percibir no sólo los objetos, sino también sus características y las relaciones más complejas en la oración. (Zuluaga, 2003: 65).

### **Segunda mitad del siglo XIX**

Durante la segunda mitad del siglo XIX el campo educativo tuvo varias expresiones jurídicas. La primera, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 de carácter liberal, y la segunda, la Ley 39 de 1903, del gobierno conservador; ambas planteaban como aspecto central el pensamiento pedagógico pestalozziano.

### **De las letras a la sílaba**

El Decreto Orgánico plantea entre las áreas básicas de la escuela elemental la lectura, la escritura, los elementos de la lengua castellana y ejercicios de composición y recitación. Con relación a la lectura afirma: “La lectura comprenderá hasta el grado de leer fácilmente, con propiedad i elegancia, en lo impreso i manuscrito, en prosa i en verso, i con la atención necesaria para entender lo que se ha leído í dar la razón de ello” (Art. 39). El aprendizaje de la gramática, la ortografía y la caligrafía se definen como elementos básicamente de carácter práctico y unidos al desempeño de la escritura y la oralidad (Art. 42 y 43). La enseñanza de la lengua escrita supera los límites de la oración para avanzar a unidades discursivas tales como la descripción y la exposición, e integrada a los temas de estudio de las demás áreas. Con relación a los métodos es visible la intención de lograr una enseñanza que centre su atención en el desarrollo de la comprensión y la razón, de manera que supere las limitaciones del aprendizaje como repetición mecánica y memorística.

Al iniciarse el siglo XX se promulga la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública, la cual es reglamentada mediante el decreto 491 de 1904. Frente a la enseñanza de la lengua española, el decreto plantea para los dos primeros grados la lectura y la escritura combinadas: primero las letras, luego las sílabas, hasta llegar a las palabras. En lo metodológico, esta ley no introduce cambios frente a la enseñanza de la escritura, centrada en la reproducción de las grafías y la lectura en la pronunciación de los sonidos que representan las letras. Para los dos primeros grados define la lectura “mecánica”, es decir, la pronunciación de los sonidos, y en los grados siguientes la lectura “ideológica”, esto es, percepción de las ideas que representan las palabras escritas. Frente a la escritura se hace énfasis en el tamaño de la letra, yendo del tamaño medio al pequeño. De los textos de lectura se extraen las palabras para los ejercicios de ortografía y estudio gramatical. (Decreto número 491 de 1904, capítulo VI. El plan de estudios). La ortografía y la caligrafía siguen las mismas

orientaciones anteriores, saber escribir significa tener bella letra y escribir sin errores ortográficos. Un elemento de la época es el uso generalizado de versos rimados para el aprendizaje de la ortografía, por ejemplo:

“Z no inicial. Con zeta se escriben azada, vergüenza, Hozar,/despanzurra, bizcocho, azafrán,/Azufre, bizarro, calzones y trenza,/Coraza, lechuza, durazno, azacán.” (Marroquín, 1917).

### **De la sílaba a la palabra**

Uno de los puntos de debate que se presentaron en la segunda década del siglo XX sobre el método de enseñanza de la lectura, se centró en la oposición entre el método fónico, llamado método de “sonideo”, y el método silábico o silabeo. Como una opción intermedia se intentó generalizar un método llamado de “combinaciones”, el cual se iniciaba con las vocales, que se iban combinando con las consonantes de más facilidad y uso para construir desde allí las palabras. Luego se enseñaban las consonantes de menos uso o más difíciles, hasta llegar a las combinaciones consonánticas.

### **Desde palabras normales**

La introducción de los saberes experimentales fue la base para cuestionar los métodos sintéticos y apropiar el método denominado de “palabras normales”. Este procedimiento partía de considerar la necesidad de la comprensión de la palabra como base para el aprendizaje del niño, yendo del objeto a su nombre, de éste a su representación escrita y de la totalidad a sus partes. La base era un número limitado de palabras comunes al mundo infantil, acompañadas por dibujos, las cuales funcionaban como modelo para cada clase. Estas palabras comunes se agrupaban en un proceso que llevaba del análisis de los objetos a la pronunciación de sus nombres, y por último a su escritura. Finalmente se procedía a la descomposición en unidades acústicas, primero las sílabas, luego las letras después de haberse ejercitado en frases cortas (Rodríguez, 1963: 114-117). Sin embargo, el método adoptado, ya fuera por falta de conocimiento de los maestros o por la fuerza de la costumbre del método fónico, rápidamente cayó de nuevo en el fonetismo (115).

## **Desde las frases**

En la segunda década del siglo XX las ideas pedagógicas de Decroly, en torno a los centros de interés y el método de lectura, empezaron a ser objeto de estudio y aplicación en instituciones formadoras de maestros. Ellas son el sustento para las reformas educativas de la década de los treinta. El método ideovisual para la enseñanza de la lectura y la escritura entró a hacer parte de las metodologías de la época. Los procesos de apropiación que se llevaron a cabo en Colombia a partir de este método proponían dos etapas principalmente: una denominada de prelectura y otra de lectura y escritura. En la primera se realizaban en el aula una serie de actividades orientadas a afianzar el desarrollo de los sentidos y la motricidad, a desenvolver el espíritu observador del niño y a ejercitar sus facultades intelectuales y morales (Agudelo, 1936: 117).

La segunda etapa, o de enseñanza de la lectura y la escritura propiamente dicha, estaba compuesta por un proceso complejo, cuya base central eran frases surgidas de la relación del niño con la temática objeto del centro de interés. Cada día se trabajaban dos o tres frases que se colocaban en un lugar visible para los niños, y se realizaban una serie de actividades y juegos con el fin de lograr la comprensión del enunciado, la asociación de la representación gráfica con la pronunciación, y la escritura de las frases con modelo y luego sin él. En la última parte del proceso, los niños escribían y leían cuentos e historietas relacionadas con el tema, se realizaban dictados y hacían redacciones. En el transcurso de los diferentes momentos los estudiantes descomponían las frases en palabras, sin necesariamente llegar a la descomposición de sílabas o sonidos.

## **La segunda mitad del siglo XX**

En la segunda mitad del siglo XX la educación en Colombia se caracteriza por tres tipos de cambios vertiginosos que irían a afectar de manera directa las concepciones de la enseñanza de la lectura y la escritura, pero que no siempre transformarían la enseñanza en los primeros grados de escolaridad.

## **Las habilidades de comunicación: Partir de la frase**

En 1964 el Ministerio de Educación Nacional elaboró y distribuyó para la educación primaria las Guías Didácticas, con el fin de orientar el desarrollo de un nuevo plan de estudios (decreto número 1710 de 1963). Los temas a desarrollar en cada uno de los niveles escolares eran: lectura y escritura, vocabulario, composición oral y escrita y gramática.

Con respecto a la enseñanza de español, se relaciona el lenguaje con la comunicación y las necesidades expresivas y de comprensión de la vida social. Se hace énfasis en el desarrollo de la lengua por medio de cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir, las cuales plantea el documento, se desarrollan en su orden y finalmente se correlacionan, por lo tanto se considera que el niño debe aprender primero a leer y luego a escribir.

El proceso didáctico de la enseñanza de la lectura debe partir de las experiencias del mundo infantil, que deben ser la base desde la cual surjan los enunciados objeto de lectura y escritura. El medio principal de aprendizaje son los carteles que elabora el maestro. Estos escritos de una frase servirán de base para las actividades de lectura en el aula, seguidas de una conversación espontánea de los niños sobre el tema (Guías didácticas, 1964: 123).

El proceso de aprendizaje de la lectura, según el texto, pasa por cuatro etapas que se correlacionan de manera directa con los períodos que debe seguir la enseñanza. La primera es la preparación física, motriz, emocional, mental y social del niño para empezar a leer, la cual dura, en la mayoría de los niños, seis semanas. En la segunda etapa el niño recibe las primeras lecciones de lectura, se familiariza visualmente con el vocabulario básico por medio de los carteles que están en el aula, comienza a leer carteles y textos sencillos, diferencia los límites de la palabra y aumenta su motivación por la lectura. Esta etapa duraría dos años. El tercer nivel es de ejercitación, final del segundo año y comienzos del tercero, que se identifica por la adquisición de vocabulario y rapidez del niño en la lectura de variados textos. La cuarta etapa se caracteriza por la independencia del niño, ya que ha logrado la capacidad para reconocer palabras, ideas y conceptos de lo que lee. Esta etapa dura

dos años. Las guías no explican cuál es el proceso que desarrolla el niño, o que desarrolla el(la) maestro(a) con los niños para lograr el aprendizaje de la lectura, más allá de la observación y la lectura por parte del maestro y de los niños de los carteles en cuestión.

La escritura se debe iniciar después de que el niño sepa leer. Iniciará con la enseñanza de los nombres propios de cada uno escribiéndolos en el tablero, y haciendo énfasis en la dirección de las líneas y en la escritura de la letra mayúscula al comienzo. Igualmente el docente debe cuidar de la posición del cuerpo y del papel. La letra para el primer año debe ser la letra *script*, y sólo se enseñará la escritura cursiva o carta al finalizar el segundo año, ya que nunca deben enseñarse de forma simultánea.

La gramática y el vocabulario se trabajan desde la lectura y la escritura. El trabajo con el vocabulario se realiza con la ayuda del diccionario y organizando las palabras alfabéticamente. Se hace hincapié en el conocimiento gramatical de las palabras, la ortografía y la puntuación.

### **Tecnología educativa y currículo<sup>56</sup>: Desde la palabra**

Para finales de la década de los setenta, el Ministerio de Educación Nacional planteó la renovación curricular, por medio del decreto 1419 de 1978, y un nuevo programa educativo para orientar los procesos académicos. El programa curricular, en primer lugar, considera que el niño para poder acceder a la lectura y la escritura debe pasar por una etapa durante la cual se desarrollen, entre otras, la espacialidad, la lateralidad, la sicomotricidad, la atención, la discriminación auditiva y visual, la pronunciación y la comprensión oral. En segundo lugar, señala la necesidad de desarrollar de manera simultánea la oralidad, la escritura y la escritura. En tercer lugar, propone un método que intenta recoger lo positivo de los otros métodos, sintéticos y globales, superando sus dificultades y limitaciones. El método propuesto va de la palabra a la frase, y de ésta a su descomposición en palabras, sílabas y letras.

---

<sup>56</sup>Para profundizar sobre este proceso de en la educación colombiana se sugiere la consulta del libro Currículo y modernización, Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro. Magisterio 2003.

Los pasos metodológicos que propone se basan en la presentación, primero de la palabra, y luego de frases con las que se desarrolla el mismo proceso: pronunciación, escritura con y sin modelo, ejercicios de identificación de la consonante en el marco de la sílaba y luego de la letra. Por último se evalúa el aprendizaje por medio de la identificación y lectura oral de palabras, frases y oraciones que se le presenten (MEN, 1983: 34-50).

### **El enfoque semántico comunicativo: Desde la palabra**

A principios de la década de los ochenta se reorienta la renovación curricular por medio del Decreto 1002 de 1984. Se elaboró un nuevo Marco General para el área de español y literatura (MEN, 1991), desde el enfoque semántico comunicativo, y una propuesta de programa curricular. El hecho más importante que presenta este enfoque es una conceptualización diferente del lenguaje y de su papel en el desarrollo del niño y del ser humano. La lengua se concibe en su relación con el desarrollo del pensamiento, las necesidades de la vida individual y social, y el hacer del ser humano en los contextos sociales. Asimismo, el enfoque retoma de Piaget las teorías relacionadas con el desarrollo del pensamiento del niño y las funciones que el lenguaje cumple en este proceso<sup>57</sup>.

La lectura en este programa se concibe como un acto de comprensión en el cual es importante no sólo el significado del mensaje, sino también asumir una actitud crítica y relacionar lo leído con experiencias y conocimientos anteriores (MEN, 1991: 39). En este sentido, plantea tres niveles en la enseñanza de la lectura: encontrar el significado literal, asociar lo leído con experiencias, conocimientos y vivencias y, por último, dar razón del significado implícito.

Sin embargo, esta conceptualización no afectó la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero, ya que para éste retoma en su totalidad la estructura de contenidos y el modelo propuesto en el programa curricular de 1983.

---

<sup>57</sup>El enfoque comunicativo, liderado por varios intelectuales, especialmente Luis Ángel Baena de la Universidad del Valle, retomaba los desarrollos que se venían gestando en las ciencias del lenguaje.

## **La Ley General de Educación: Competencias desde el texto**

Como producto de un amplio debate académico, en 1994 se aprueba la Ley General de Educación (Ley 115), uno de los mandatos planteados en la Constitución de 1991. Esta ley general define como uno de los objetivos generales de la educación básica (grado 1° al 9°), “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (Artículo 20). En consecuencia, entre los objetivos específicos de la educación básica, establece el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente, y el fomento de la afición por la lectura (Artículo 21).

El Ministerio de Educación presentó en 1998 los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana. Su pretensión era brindar una conceptualización general que orientara la enseñanza. En este sentido, el texto retoma conceptos de la lingüística textual, la psicología cognitiva, la pragmática, la semiología y la sociolingüística, con el fin de abordar los enfoques, los procesos y las competencias fundamentales que aportaran al desarrollo de la competencia comunicativa. Estos lineamientos lograron posicionar en el campo de la enseñanza el concepto de competencia, entendido como la capacidad de hacer uso de un saber para realizar algo en un contexto determinado. En este marco de ideas, los lineamientos retoman el concepto de Competencia comunicativa de Hymes, pero consideran la capacidad significativa del lenguaje más allá del significado y de los procesos de comunicación, “entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y sentido a (sic) los signos” (MEN, 1998: 47).

Los lineamientos avanzan hacia una concepción de lectura más allá de los procesos de decodificación, para situarla como un proceso complejo de carácter significativo y semiótico, es decir, como “un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector” (MEN, 1998: 49).



En este sentido, el acto de escribir, más allá de la codificación por medio de reglas lingüísticas, es entendido como un proceso de carácter social e individual en el que se configura una manera de ver el mundo, por medio de la puesta en juego de saberes, competencias e intereses, determinado por el contexto social, cultural y pragmático (49). Un elemento de gran importancia en los lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, lo representa la introducción de los niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño, desde la perspectiva estudiada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979).

Aunque escaso en su desarrollo conceptual y didáctico, este párrafo de los lineamientos es importante en la medida en que hace visible otra perspectiva teórica de concebir la enseñanza de la escritura y la lectura en la infancia<sup>58</sup>. La concepción psicogenética del aprendizaje del código escrito retoma dos elementos fundamentales: la naturaleza del sistema lingüístico y la teoría del desarrollo del aprendizaje de Piaget. Desde este marco de ideas, el aprendizaje de la escritura y la lectura debe responder a un sistema que involucra tanto su forma como su contenido significativo:

La perspectiva psicogenética del aprendizaje de la escritura parte de considerar el código escrito como un sistema de representación que involucra las dos caras interdependientes del signo lingüístico —el significante sonoro y el significado—, por lo tanto el proceso de aprendizaje de la escritura debe proveer las condiciones para que el iniciado comprenda la naturaleza de ese sistema de representación, lo cual aleja el aprendizaje de la adquisición de una técnica, para convertirlo en un proceso de apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, un aprendizaje de carácter conceptual. (Ferreiro, 2001: 17)

Por otra parte, las teorías genéticas de Piaget posibilitan concebir el aprendizaje como un proceso complejo en el cual se relacionan de manera dinámica las estructuras mentales del sujeto con los objetos de conocimiento. El aprendizaje es

---

<sup>58</sup>Al igual que en otros aspectos, el texto del Ministerio recoge elementos de conceptualizaciones que venían emergiendo en el país, aunque de forma aislada y local, en el campo teórico y en la experimentación didáctica.

producto de complejos procesos de asimilación y acomodación en los cuales las estructuras de pensamiento pasan por crisis, desequilibrios y reestructuraciones, en relación directa con los objetos de conocimiento.

De acuerdo con Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, el proceso activo que desarrollan los niños, durante la apropiación conceptual sobre la naturaleza del sistema de escritura, sigue unas etapas regulares de evolución, en las que las nuevas construcciones conceptuales que va reconstruyendo el niño en contacto directo con los textos en situaciones reales de significación, se involucran con los conocimientos que posee de su experiencia sociocultural con el entorno. Emilia Ferreiro diferencia tres niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño (2001: 18):

- Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
- la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético).

En esta perspectiva, la unidad de significación es el texto, por lo tanto la construcción didáctica debe proveer circunstancias motivadoras y ricas en experiencias, para que a partir de situaciones reales de uso de la lectura y la escritura, el menor dinamice sus procesos de construcción y reconstrucción de variadas hipótesis que emergen en cada una de las etapas cognitivas. Es decir:

[...] la lectura y la escritura se deben desarrollar como un todo donde se aprenda a leer leyendo y a escribir escribiendo. Es necesario que los niños interactúen con el objeto a construir, para poder garantizar su aprendizaje. De ahí la necesidad de que en la educación preescolar la lengua escrita habite funcional y comunicativamente, así como la importancia de no reducir los materiales de lectura a un frío y simple manual. (Hurtado, 1998: 17)

Si bien en el campo educativo persisten los viejos enfoques silábicos, este enfoque empieza a posicionarse y abrirse espacio en el país, apoyado en las nuevas

concepciones que sobre el lenguaje, el aprendizaje, la enseñanza y la escuela se han venido construyendo en las últimas décadas.

La historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, lejos de ser un camino lineal, está cruzada por diferentes problematizaciones en las cuales no sólo las teorías científicas y pedagógicas han tenido un papel importante, sino que también ha estado influida por determinantes sociales. También son notables las confrontaciones entre las nuevas concepciones y las anteriores, y cómo estas últimas muchas veces se mimetizan, desaparecen, reaparecen o incluso conviven simultáneamente con los nuevos enfoques. En los documentos sobre las políticas públicas y los textos educativos se pueden percibir las diferentes formas de existencia que han tenido la lectura y la escritura, y los procedimientos que se han aplicado a la enseñanza orientada a la niñez en Colombia.

### **Referencias bibliográficas**

Agudelo, Julia (1936). La enseñanza de la lectura por el método ideovisual. *Revista Alma Nacional*, III (4), Medellín: 117-120.

Decreto orgánico de instrucción pública. Nov. 1 de 1870. Digitalizado por Red Académica. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos> [consultado 25 de marzo de 2010].

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

Ferreiro, Emilia (2001). *Alfabetización Teoría y práctica*. México: Siglo XXI editores.

Hurtado V., Rubén Darío (1998). La lengua viva: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín: Instituto de Educación no formal-Centro de Pedagogía participativa.

Marroquín, José Manuel (1917). Tratado de ortología y ortografía de la lengua castellana. Biblioteca Virtual Banco de la Republica. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/orto/orto1.htm>

Martínez Boom, Alberto (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá: Centro de investigaciones. Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos y Castro, Jorge (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Instrucción Pública. Decreto número 491 de 1904. *Diario Oficial*, N.º 12.122, 14 de julio de 1904.
- Ministerio de Educación Nacional —MEN—. Decreto n° 1710 de 1963. *Diario oficial*, N.º 31.169, 31 de agosto de 1963.
- \_\_\_\_\_ (1964). Guías didácticas. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1983). Programas curriculares. Primer grado de educación básica. Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1991). Marco General Español y literatura. Propuesta de programa curricular. Bogotá, MEN.
- \_\_\_\_\_ (1994). Ley 115 de 1994. *Diario Oficial*, N.º 41.214, 8 de febrero de 1994.
- \_\_\_\_\_ (1998). Lengua castellana, lineamientos curriculares.
- Rodríguez Rojas, José M. (1963). *Metodología especial de las materias básicas*. Medellín: Bedout.
- Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 vols. Medellín: Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Vega Mutoy, M. Isabel (1999, Julio-diciembre). La cartilla lancasteriana. *Tiempo de educar*, 1 (2), 157-179. Universidad Autónoma del Estado de México. Instituto Tecnológico de Toluca. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Zuluaga de Echeverri, Olga Lucía (1979). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XX. Universidad de Antioquia. Documento sin publicar.
- \_\_\_\_\_ (2003). La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, Universidad de Antioquia.

## CAPÍTULO 13

### **FASCOM: una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura significativa en la educación básica.**

José Luis Darías Concepción

Universidad de Ciencias Pedagógicas Pinar del Río, Cuba

El tratamiento del proceso de la lectoescritura significativa exige la aplicación de una didáctica de la lengua desarrolladora, con una visión completamente diferente a las formas tradicionales que analizan los fenómenos del lenguaje en sí mismos y no en función de la comunicación; demanda asimismo la aplicación de una didáctica de la lectoescritura significativa, novedosa y consecuente con los principios del aprendizaje significativo y desarrollador, en la que se analice la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo, la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad, el carácter contextualizado del estudio del lenguaje, el estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social, así como su carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario<sup>59</sup>.

Desde 2007 se está aplicado en la provincia de Pinar del Río (Cuba) una variante metodológica para el desarrollo de un proceso de lectoescritura significativa sustentada en el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, denominada FASCOM por ser **fonética, analítica, sintética y comunicativa**<sup>60</sup>. Esta metodología ya ha sido experimentada y validada por cientos de maestros de primer grado de la educación primaria cubana en esta provincia, y con ella ya algunos miles de niños han aprendido a leer y escribir, a desarrollar su competencia comunicativa en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. Su aplicación ha contribuido al

---

<sup>59</sup> La explicación detallada de cada uno de los principios que sustentan el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se puede consultar en *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Compilación*. Ed. Pueblo y Educación, 2007, Pág. 27-31

<sup>60</sup> La metodología *FASCOM* se encuentra patentada por este autor en el Centro Nacional de Derechos de Autor, La Habana, Cuba, con el número registro 2829-2010.

desarrollo de la competencia comunicativa en una diversidad de contextos, pues se centra en la significación y ha favorecido el desarrollo de las habilidades *saber*, *saber hacer* y *saber ser*.

Los procesos principales de la lectoescritura significativa (análisis y síntesis), así como las categorías que los definen, se manifiestan en un proceso cognitivo--comunicativo, que priorizan el conocimiento de las estructuras del nivel fónico (vocales y consonantes), y se analizan como contenidos que corresponden al nivel fonológico de la lengua en función de los procesos de la significación, y no con un fin en sí mismos, como se tratan generalmente desde un enfoque descriptivista. Tiene como objetivo fundamental desarrollar la competencia comunicativa de los escolares, y para ello se hace necesario descubrir la funcionalidad de lo que se aprende, por lo que se obvia el estudio del lenguaje por sí mismo, y las unidades de los distintos niveles se ponen en función del proceso de la significación. (Pérez Bello, 2007:182) Las unidades que estructuran el proceso de la lectoescritura significativa se analizan teniéndose en cuenta su función significativa en el proceso comunicativo, y de esta manera se contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos; las unidades que corresponden tanto al proceso de análisis como de síntesis se tratan con un valor funcional, lo cual permite el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos, aplicándose las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

El estudio de la didáctica de la lengua materna en primer grado, y específicamente el del proceso de la lectoescritura significativa redimensionan las concepciones de los enfoques que le anteceden, pues se aplican normas, reglas, descripción de estructuras, en una visión discursiva para la comprensión y producción de textos desde primer grado, en los que adquieren su verdadero significado y sentido, en dependencia de la intención y la finalidad que le imprimen los sujetos en los procesos de cognición y comunicación en diferentes contextos. (Sales, 2004:1218)

La concepción de una lectoescritura significativa implica el uso de unidades discursivas con un carácter contextualizado, y ello se traduce en que se deben crear situaciones comunicativas en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales que contribuyan al desarrollo del pensamiento y del lenguaje de los alumnos, y la lectura significativa se desarrolla y “se aprende siempre que exista la oportunidad de generar

y comprobar hipótesis en un contexto significativo. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder preguntas, cuando nos mueve a relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle un sentido.

A través de la lectura prestamos atención nueva al mundo, encontramos nuevas preguntas y, si leemos eficazmente, encontraremos en el texto la respuesta, es decir, se producirá la comprensión y se ampliará por tanto nuestro conocimiento del mundo”. (Blanco, 2006:5) El FASCOM presta atención a las formas individuales de comunicación de los alumnos (Linerós, 2008), con el fin de prepararlos en los procesos de comprensión y producción de significados, de acuerdo con sus potencialidades psicológicas, y define la lectoescritura significativa como un componente de la didáctica de la lengua materna de la educación primaria, cuyo proceso de enseñanza aprendizaje constituye el objeto de estudio de la didáctica de la lengua en el primer grado. Está constituido por los procesos de lectura y escritura (comprensión y producción de significados) mediante la comunicación escrita, en los que se manifiestan de manera dialéctica la relación del pensamiento y el lenguaje de los alumnos en un proceso comunicativo fluido y creativo. Es el resultado de un complejo proceso psicológico (cognitivo, comunicativo y sociocultural), en el que los alumnos adquieren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para comprender y producir significados mediante la lectura y la escritura en diversos contextos socioculturales y lingüísticos.

A partir de la definición sobre lectoescritura significativa antes expuesta, se determinan como sus principales dimensiones: la dimensión conceptual, relacionada con el proceso de asimilación de los nuevos contenidos (saber), la procedimental, referida al desarrollo de habilidades fundamentales de lectoescritura (saber hacer) y la actitudinal, vinculada con los modos de actuación que se deben alcanzar en el proceso de la lectoescritura (saber ser).

La concepción de las dimensiones y sus respectivos indicadores favorece el estudio de la lectoescritura en el primer grado de la educación básica, pues se contribuye a la concepción de una didáctica de la lectoescritura significativa en la que se prioriza el desarrollo de una competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural, lo cual se traduce en un aprendizaje desarrollador de los escolares, teniéndose en cuenta sus

potencialidades psicológicas, y cuyos resultados se manifiestan en un efectivo desarrollo del proceso de comprensión y producción de significados en diferentes contextos de interacción sociocultural. Esta didáctica contribuye a que se transite de una didáctica de la lengua tradicional a una didáctica de la lengua desarrolladora, de una didáctica de la lectoescritura normativa a una lectoescritura significativa, al redimensionar la concepción del proceso estructural en un proceso significativo, es decir, en función de la comunicación plena de los escolares a través del discurso, lo cual favorece el desarrollo de su competencia comunicativa en cada momento del proceso pedagógico, y se tributa al desarrollo de los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos lingüísticos y sociales. Esta variante modifica los componentes didácticos del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua materna en la educación básica, perfecciona el proceso tradicional de la lecto-escritura en un proceso de lectoescritura significativa, basado en un proceso enseñanza aprendizaje desarrollador, atendiendo a las potencialidades psicopedagógicas de los alumnos, y al contexto sociocultural en que estos se desarrollan, lo cual favorece el tránsito de una didáctica de la lectoescritura tradicional a una didáctica de la lectoescritura significativa. Posibilita el desarrollo de las macrohabilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales.

En el proceso de la lectoescritura significativa la comunicación debe desarrollarse a través de textos o discursos, y es por ello que la concepción de situaciones comunicativas con una determinada intención es la actividad primaria fundamental al planificarse y desarrollarse este proceso de significación, lo cual contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, principalmente desde el punto de vista fónico, lexical y gramatical. El desarrollo de estas habilidades debe tributar asimismo a una competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural de los alumnos, para que al concluir el primer grado ya puedan demostrar habilidades de saber, saber hacer y saber ser, dimensiones principales del proceso de la lectoescritura significativa.

Su componente teórico está determinado por aquellos elementos cognitivos fundamentales, que todo maestro debe conocer y aplicar en la clase de Lenguaje (lengua materna), con el fin de lograr una didáctica de la lengua desarrolladora y un



proceso de lectoescritura significativa, para contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas en los alumnos. En este componente teórico se hallan las principales categorías y conceptos de la didáctica de la lectoescritura significativa. El componente metodológico está constituido por un conjunto de acciones y procedimientos que conforman un algoritmo lógico y coherente, que contribuye al desarrollo en los alumnos de las principales habilidades comunicativas en diferentes contextos socioculturales. Este algoritmo favorece que los alumnos desarrollen conocimientos y habilidades comunicativas básicas para comprender y producir significados. Su aplicación exige necesariamente que en las clases de lengua materna se transite de una didáctica de la lengua tradicional a una didáctica de la lengua desarrolladora, de una didáctica de la lectoescritura normativa a una didáctica de la lectoescritura significativa, funcional. Este algoritmo se diferencia del que actualmente aplican los métodos con enfoques tradicionales y constructivistas, y establece que el tratamiento de la función significativa de las distintas unidades debe hacerse a partir de su funcionalidad en el discurso. El FASCOM exige la aplicación de procedimientos metodológicos que perfeccionan el tratamiento de las unidades en los procesos de análisis y síntesis.

### **Proceder metodológico para la aplicación del FASCOM en la educación básica:**

#### **En el proceso de análisis:**

- 1) Creación de una determinada situación comunicativa: En el aula deben crearse las condiciones idóneas de un clima favorable para el desarrollo de una conversación natural entre los diferentes agentes educativos, en la que los alumnos puedan manifestar sus criterios y opiniones sobre un tema planificado. Se deben planificar temas que contribuyan a la formación integral de su personalidad, principalmente aquellos temas que, además de instruirlos, les permita desarrollar sus sentimientos y relaciones interpersonales con los demás niños y niñas en el aula, y los prepare para la vida. Esta actividad discursiva debe asimismo desarrollar en ellos su motivación por hablar, comunicarse oralmente sin ningún tipo de barreras con los demás, y aportar sus vivencias sobre la temática; es la oportunidad de iniciar en ellos la creación de pequeños textos orales, los cuales deben ser

cada vez más lógicos y coherentes, y deben contribuir al desarrollo de su pensamiento y lenguaje, a la comprensión y producción de significados.

Los niños necesitan hablar, comunicarse libremente con todos los que lo rodean, y sentirse que son escuchados, atendidos por los demás, así se propicia el desarrollo de sus habilidades comunicativas en el plano fónico. Se coincide con Granados cuando plantea que “es tarea del maestro reflexionar sobre la necesidad que tiene el escolar de ser escuchado, considerado, y que sus criterios y opiniones sean valorados”. (Granados, 2007:70) El maestro debe lograr que este intercambio verbal sea cada día más lógico y coherente desde el punto de vista semántico, sintáctico y discursivo, dimensiones que caracterizan a todo texto.

- 2) Tratamiento de la oración como unidad comunicativa: En este proceso de intercambio verbal el docente hará énfasis en la significación de una de las oraciones tratadas en la conversación, atendiendo a su importancia semántica en el proceso comunicativo, y a través de un sistema de preguntas podrá lograr que los alumnos aprecien su importancia significativa en el tema de conversación (ejemplo, mi mamá me ama). El maestro, a través de preguntas-respuestas identifica y resalta la oración que constituye objeto de análisis en la clase (en las primeras clases siempre en el código oral, después también podría ser en el código escrito). La oración que se analiza no puede estar aislada del contexto, forma parte de la situación comunicativa, pues se halla directamente relacionada con el tema, lo cual posibilita que los alumnos puedan identificarla como unidad plena de significación al depender de un determinado contexto lingüístico y cultural, y con ella pueden expresar ideas completas y con una gran carga semántica.
  
- 3) Tratamiento de los miembros oracionales en su función significativa: En toda oración sus elementos se caracterizan y definen por su funcionalidad, y un papel importante en la función comunicativa de lo que se desea significar lo constituyen los miembros oracionales, es decir, los sintagmas. Como se conoce, el sintagma es la unidad lingüística menor a la oración, y atendiendo a su funcionalidad, puede expresar diferentes significados. En el tratamiento

de la lectoescritura significativa el alumno debe conocer que en toda oración generalmente siempre hay dos “partes”: una de la cual se habla, y otra que amplía la significación anterior, lógicamente sin llegar a conocer cómo se clasifican esas partes. Estas dos partes constituyen los llamados miembros oracionales, los cuales se estructuran siempre en sintagmas, y no en otra unidad lingüística, y es por ello que ninguna otra unidad puede asumir esta función y significación.

El maestro debe seleccionar siempre del texto tratado una oración que posea los dos miembros oraciones, pues de esta manera se facilita el tratamiento de la unidad sintagma, así como su comprensión por parte de los alumnos en el proceso comunicativo. La identificación de los miembros oraciones contribuye sin lugar a dudas a la comprensión del enunciado, a reforzar el papel significativo que tiene cada uno de ellos en la idea que se expresa. En la oración *mi mamá me ama* cada miembro tiene un gran peso desde el punto de vista comunicativo y afectivo, el primero, porque al oponerse a *mi papá* es otra la intención comunicativa que se desea significar, como también puede suceder con el segundo miembro. Este valor significativo de los miembros oraciones es el que se debe tratar al emplearse los sintagmas, ya sea nominales, adjetivales, etc, pues ellos favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas de los alumnos, así como su pensamiento lógico y coherente.

- 4) Tratamiento de la significación de las unidades léxicas: Los miembros oracionales están constituidos por palabras, las cuales desde su función significativa son capaces de generalizar el contenido semántico que portan. La oración seleccionada debe contener al menos una palabra que contenga una fuerte carga semántica en el contexto donde se desarrolla el proceso de la lectoescritura. Con el desarrollo de un adecuado proceso de comprensión, en el que se conmutan unas palabras por otras, es que el docente puede lograr que sus alumnos asimilen el papel de la función significativa de la palabra en el proceso comunicativo, principalmente de esa palabra que porta el segmento fónico mínimo objeto de estudio. En el ejemplo anterior sería *mi mamá*, pues se desea instaurar el fonema /m/.

- 5) Tratamiento de la función significativa de la sílaba: Toda palabra está constituida al menos por una sílaba y esta también desempeña un papel importante en el proceso comunicativo, pues su sustitución podría conllevar un cambio de significado. El docente debe prestar atención a la necesidad de que se emplee la sílaba adecuadamente, no solo atendiendo a la correcta emisión fonarticulatoria de cada uno de sus elementos fónicos, sino además a su valor funcional en la comunicación. No se logra la misma intención en la idea *mi mamá* que en *tu mamá*, *su mamá*, o cuando se produce consciente o inconscientemente un desplazamiento acentual: *mamá / mama*, donde el rasgo acento se convierte en un fonema suprasegmental, diferenciando significados.
- 6) Tratamiento del valor funcional de los fonemas: El fonema se caracteriza por ser en el sistema lingüístico una unidad funcional, y su función puede ser constructiva y diferenciadora. El fonema construye los significantes de los signos lingüísticos y es capaz de diferenciar significados, como en *mamá / mamó*; *mi / me*; *mi / di*, etc. Esta función del fonema y su importancia en el proceso comunicativo debe ser atendida con profundidad, pues los alumnos deben estar conscientes de que con un cambio de fonema pueden comunicar otra idea y no la que en realidad desean transmitir, como en los casos siguientes: *mi mamá ama a... / si mamá ama a... ; me ama / me ala*, etc.

La funcionalidad de cada uno de los elementos en el proceso de análisis de la lectoescritura favorece la significación, y a su vez la comunicación. Una correcta planificación, ejecución y control del tema (discurso o texto) en la didáctica de la lectoescritura significativa contribuye al desarrollo de la comprensión y la construcción textual en los primeros grados de la educación básica.

El proceder metodológico en el desarrollo de la síntesis de la lectoescritura se debe concebir teniendo en cuenta también el valor funcional que asumen las unidades en el proceso comunicativo, así como su papel significativo en el proceso de desarrollo de la comprensión y la construcción textual en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. El proceso de síntesis de la lectoescritura es un proceso en el que no solo se construyen elementos superiores, sino que además se caracteriza por ser

igualmente significativo al emplearse unidades discursivas, como sintagmas y oraciones en el proceso comunicativo. El empleo de sintagmas en el proceso de la lectoescritura favorece la creación de unidades expresivas de conceptos, con los cuales los niños, por una parte, pueden ampliar y perfeccionar su lengua materna al usar modificadores, como en el caso *mi mamá linda* (*buena, bonita, alegre*)..., y por la otra, pueden mejorar la creación de conceptos espontáneos, que según Vigotski “se originan y marchan en dirección opuesta a los científicos”. (citado por Roméu, 2007:104)

El empleo de las oraciones en su función plenamente comunicativa y relacionadas con un determinado tema, contribuye a que los alumnos puedan extrapolar nuevas ideas, frases y vivencias a otras situaciones comunicativas, porque “movilizar saberes de un texto a otro ayuda a crear una actitud favorable hacia el conocimiento, ya que el alumno tiene la posibilidad de proponer un nuevo texto sobre lo leído”, (Castillo, 1999:9) y con ello se le da la posibilidad de ser partícipe en la construcción de su propio conocimiento.

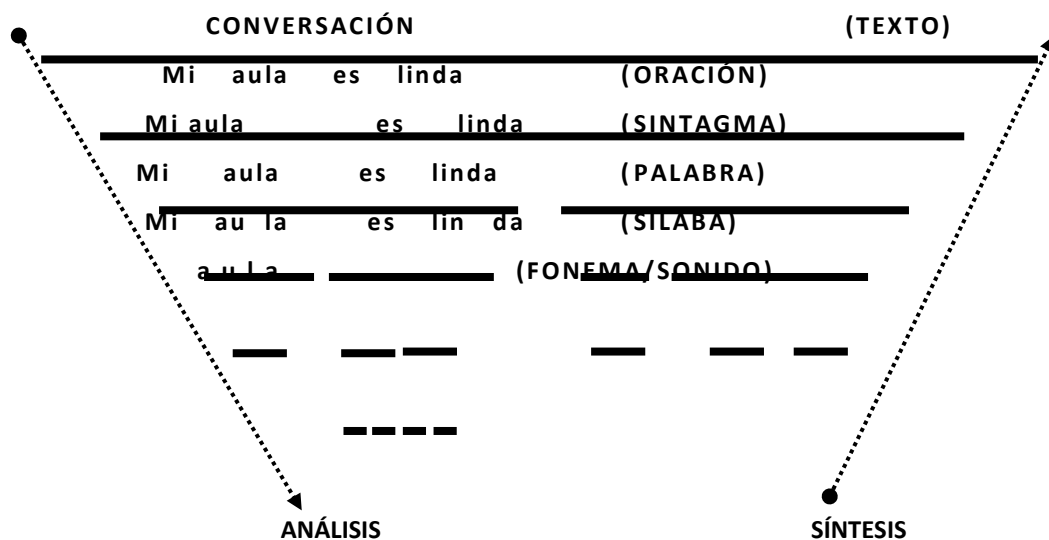
Los aspectos novedosos que aporta la metodología FASCOM son los siguientes:

- Se transita de una didáctica de la lengua con un enfoque tradicional a una didáctica de la lengua desarrolladora.
- Se desarrolla una lectoescritura significativa, la cual favorece un aprendizaje desarrollador de los alumnos en el proceso de comprensión y producción de significados en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales.
- Se aplican los procedimientos de análisis y síntesis con un fin comunicativo, y atendándose a la función significativa de las distintas unidades, en un uso discursivo.
- Se considera la necesidad e importancia del conocimiento y empleo de la unidad sintagma en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura significativa, atendándose tanto a su funcionalidad (constituye un elemento modificador en el proceso comunicativo) como a su función de construir los miembros oracionales del discurso. Se hace necesario, por una parte, que el docente conozca y emplee sintagmas en el

proceso de análisis y síntesis de la lectoescritura significativa, porque estos favorecen la comprensión y la producción de significados en el proceso comunicativo, y por la otra, que los alumnos conozcan de la existencia de esta unidad y la empleen conscientemente en su comunicación, pues es la única que en el discurso aclara de quién se habla en una determinada situación comunicativa, y qué se dice de quien se habla.

La nueva metodología exige la aplicación de procedimientos metodológicos que perfeccionan el tratamiento de las unidades en los procesos de análisis y síntesis, desde texto a fonema/ sonido, y a la inversa.

El proceso de análisis del esquema gráfico, y sus respectivos procedimientos, que el maestro debe aplicar en el proceso de perfeccionamiento de la didáctica de la lectoescritura en primer grado en la clase de Lengua Española en el primer grado de la Educación Primaria en las aulas multigradas al emplearse la alternativa metodológica FASCOM es el siguiente:



## **Conclusiones:**

La aplicación de la alternativa metodológica FASCOM para el desarrollo del proceso de la lectoescritura significativa en primer grado en la educación básica permite llegar a las siguientes conclusiones:

Resulta necesario que se transite de una didáctica de la lengua tradicional a una didáctica desarrolladora, así como de una didáctica de la lectoescritura normativa a una didáctica de la lectoescritura significativa, con el fin de favorecer un aprendizaje desarrollador de los alumnos en el proceso de comprensión y producción de significados, en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales.

Esta alternativa constituye una opción metodológica con que cuenta el maestro de la educación básica para perfeccionar el proceso de la lectoescritura, y se explica a través del tratamiento de sus componentes teóricos y metodológicos, teniéndose en cuenta las dimensiones conceptual, actitudinal y procedimental, y al aplicar los procedimientos de análisis y síntesis, atendiéndose a su funcionalidad, pues tiene en cuenta la función significativa de las distintas unidades en el discurso, principalmente el sintagma, el cual es obviado por todas las metodologías al tratar la lectoescritura en la educación básica.

## **Referencias bibliográficas:**

- Cassany, D ( 1991). Enseñar y Aprender Lengua, Madrid: Editorial El Lápiz,
- Castellanos, D. et al(2002). La didáctica desarrolladora y el aprendizaje desarrollador, en Aprender y Enseñar en la Escuela. IPLAC. Material en disco.
- Díaz Rivera,(2000) I. La enseñanza de la lectoescritura. En: <http://www.edulect.org> 2000. Consultado el 28 de junio de 2010.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky(1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1978). La adquisición de la Lectura y la Escritura como proceso Cognitivo. Cuadernos de Pedagogía.

Goodman Yeta M(1982). Los niños construyen su lectoescritura (compiladora) Buenos Aires, Aique.

Pérez Bello, T( 2007). Hacia una mayor eficacia en el trabajo con el nivel fonológico de la lengua. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, Ed. Pueblo y Educación.

Piaget, Jean y otros( 1984). El lenguaje y el pensamiento del niño. Barcelona Paidós, Rolla, A y otros (2009). Didáctica de la lectoescritura para una construcción guiada de las competencias de lenguaje. Tomo 1. (UNED), Costa Rica Universidad Estatal a Distancia. Instituto Benemérito de la Educación y la Cultura.

Roméu Escobar, A.(2007) (Compiladora). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. La Habana. Cuba:Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_ (2007a) La lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Taller Nacional: La enseñanza de la Lengua y la Literatura,

Teberosky, A (2004). El punto de vista del niño. En <http://almez.pntic.mec.es/~lcavero/laescriturapuntovistanino.htm> , 2004. Consultado el 18 de mayo de 2006.

Van Diljk, T( 1983). La ciencia del texto. V Barcelona:Editorial Paidós.

Velázquez Rodríguez, K( 2005). La enseñanza de la lecto-escritura en primer grado. Un análisis de escuelas urbanas de Colima y Villa de Álvarez. Tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía. México,

Vigotski, L. (1966): Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria. La Habana. Cuba, 1966.

Para profundizar en la temática se deben consultar las siguientes fuentes de este autor:

Darias, J. L. Algunas consideraciones sobre la lectoescritura significativa en la educación básica. En:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=10963](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10963)

El desarrollo de la lectoescritura significativa en la educación básica. Necesidad de la aplicación de una nueva metodología.



**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “FASCOM: UNA PROPUESTA  
METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE LA  
LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA”**

*Rubén Darío Hurtado Vergara<sup>61</sup>*

Universidad de Antioquia, Colombia

La enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados escolares es de fundamental importancia para garantizar el éxito académico de los estudiantes dentro del contexto escolar, pues las diferentes áreas del conocimiento están atravesadas por el lenguaje, en todas las áreas se lee y escribe, de ahí que un estudiante que aún no ha consolidado sus competencias en lectura y escritura, presentará dificultades en el aprendizaje escolar, no tanto porque posea dificultades específicas en las diferentes disciplinas del conocimiento, sino por sus dificultades en lectura y escritura, de ahí la importancia que los profesores(as) le coloquen el máximo cuidado al cómo iniciar a los niños(as) en el mundo de la lectura y la escritura, cuidado que tiene que expresarse en la decisión de optar por un enfoque de la enseñanza de estas habilidades comunicativas donde se enfatice en la comprensión sobre la mecanización, lo que le exige al maestro(a) orientar una enseñanza de la lengua escrita a partir de contextos reales de comunicación, de tal forma que los niños(as) comprendan la función social y comunicativa de la lengua, es decir, qué es eso de la lectura y la escritura y para qué le sirve, no sólo en el contexto escolar sino social desde el preescolar.

Una enseñanza de la lectura y la escritura que parta de los contextos reales de comunicación, permitirá que los niños le vean sentido al hecho de aprender a leer y a escribir y en consecuencia desarrollaran una actitud positiva frente a estas habilidades comunicativas, es decir amarán leer y escribir. De ahí la necesidad de promover una enseñanza de estas habilidades a partir de la diversidad textual y no a partir de un texto único como la cartilla y el manual de aprestamiento, como es

---

<sup>61</sup> Profesor titular de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia( Medellín-Colombia)

el caso del preescolar, pues trabajar didácticamente a partir de la diversidad textual moviliza en los niños(as) diversos procesos cognitivos y lingüísticos.

Es de tener en cuenta que gran parte de los problemas de deserción y mortalidad académica en los primeros grados escolares están en estrecha relación con el dominio que los estudiantes posean de la lectura y la escritura. El dominio por parte de los estudiantes de estas habilidades comunicativas, no sólo le facilita su éxito escolar sino social, pues el desenvolvimiento en las sociedades modernas está cada vez mediado por la cultura escrita, pues, es fundamentalmente a través de estas habilidades que los seres humanos accedemos a la ciencia y la cultura y participamos en la esfera de lo público, o sea el bien común, lo que nos afecta a todos(as) (Hurtado, R., 2008), en esta dirección es importante considerar lo que plantea Lomas (2006:16) en relación al propósito de la enseñanza de la lengua en la educación básica:

*El fin de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al estudiantado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas. Si estamos de acuerdo en qué ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo-lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.*

En esta perspectiva está orientado el texto de profesor José Luis Darías C: “Una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura significativa en la educación básica” el cual se convierte en una alternativa didáctica para orientar a los niños(as) de primer grado en los procesos de

adquisición y cualificación de la lectura y la escritura, en la cual se reivindica la significación y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que se garantice un aprendizaje de la lectura y la escritura más creativo y significativo. Esta propuesta didáctica está inspirada en un enfoque, “*cognitivo comunicativo y sociocultural, denominada FASCOM por ser fonética, analítica, sintética y comunicativa*” que pretende desarrollar en los niños las competencias *cognitiva, comunicativa y sociocultural*”.

*Por tanto, considero la propuesta didáctica del profesor Darías para la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado como una alternativa que debe ser consultada y contextualizada en cada uno de países donde se pretenda implementar.*

#### Bibliografía:

Lomas( 2006:16) Lomas, C. (2006) “ Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En: Lomas, C. Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se). Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 13-54.

Hurtado, R. (2008). Lenguaje y calidad de la educación. En: *Ágoras: Anuario de la asociación de profesores de la Universidad de Antioquia, Medellín* , No. 2. pp. 47-51

## CAPITULO 14

### De la Lengua de Signos a la Literacidad

Teresa-G. Sibón Macarro

Universidad de Cádiz, España

Presentamos una aproximación a la realidad cotidiana de la literacidad desde un doble enfoque, pragmático y didáctico, en tanto que vertientes necesariamente imbricadas como paso hacia la literidad, hacia el descubrimiento de las competencias comunicativas recurrentes sobre escritura y hacia el desarrollo de habilidades lectoras (cf. capítulo “La literacidad”, Hans-W. Huneke (2012), como necesaria introducción a la conceptualización previa.

Esta aproximación al término se sustenta en el conocimiento tácito de sus diversos términos y familia de vocablos: 'literacia', 'lettrisme, letramento/ literato, literal, literario. Nuestra propuesta de reflexión nace sobre las ascuas de unos sistemas tradicionales, presumiblemente fallidos, y desde diversas experiencias de aula en la Formación Continua del Maestro, tanto para la especialidad de Educación Infantil como la especialidad de Educación Primaria, y en las correspondientes Titulaciones que otorga nuestra Facultad de Ciencias de la Educación (Cádiz, España). Queremos ayudarles a descubrir qué significaría, como lectores y como futuros docentes, el ser 'literarizados'; queremos que descubran los beneficios de saber leer.

Antes que nada, es de recibo hacer constar que estamos muy agradecidos a los alumnos con deficiencia auditiva que han cursado asignaturas de Magisterio en nuestra Facultad, y han mostrado un sano y claro empeño en aprender a ser maestros, en plena igualdad de condiciones; y asimismo felicitamos a la correspondiente Oficina Institucional que les ha posibilitado los apoyos necesarios para que su proceso de enseñanza/ aprendizaje fuera factible con este perfil constructivo, significativo y posibilitador. Dicha orientación y ayuda, también la hemos recibido por ser sus docentes en Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas, invitándonos a caminar sobre nuevas sendas de Formación profesional, y

propiciándonos un aprendizaje por descubrimiento a través de los procesos cognitivos de nuestros estudiantes y sus intérpretes de Lengua de Signos. Todo ello ha contribuido a nuestra vocación docente siempre tan viva como la misma razón de ser de un idioma y sus culturas.

Hemos recibido nuevas y sugestivas invitaciones a la reflexión gracias a las aportaciones que hemos compartidos en esta puesta en común sobre *literacidad* y *literidad* de la mano del profesor Hans-W. Huneke y del grupo de trabajo internacional por el coordinado, -al que hemos sido invitados a formar parte-. Un gusto este seguir aprendiendo por indagaciones y estudios consensuados e implícitas puestas en común de esta actividad cotidiana, de la mano de la cultura de la palabra, conducente a la comprensión lectora en toda su enriquecedora realidad.

### **1. La literacidad ante la presencia del texto signado y del texto oral**

En general, las diversas manifestaciones de cultura, las creencias, la ideología, o las maneras de concebir 'el yo', 'el otro' y 'lo otro', están en la base de todo texto, sea cual sea el tipo al que se adscriba. En la medida en la que íbamos avanzando en nuestra lectura sobre las estrategias relativas a la lectura y su complejidad en la decodificación textual, se nos iba planteando un enfoque sugerente, desde una reflexión abierta. ¿Cómo enfocar la llamada 'cultura escrita' ante una porción sistema de la lengua que comunica sobre un texto signado más que sobre/ en lugar de un texto oral?

Las personas normo-oyentes y las personas sordas compartimos una alfabetización caligráfica en el momento de pasar los signos a texto escrito, pero su punto de partida es distinto, pues sus creencias y percepciones mantienen la perspectiva y canalizaciones de una persona con deficiencia auditiva (sea prelingüística o poslingüística). Siempre se ha hablado de una cultura de la población que se maneja con la lengua oral distinta de la cultura en la está inmersa la lengua de signos. Con ello, a una conformación discursiva diferente, sobre una codificación secuencial también diferente, se sigue una percepción del entorno como consecuencia distinta (Oliver Sacks, 2003).

Los procesos cognitivos entre personas normo-oyentes y entre personas con deficiencia auditiva, -de cultura oralista y cultura signada-, tienen su base en distintos procesos de percepción y canalización, repercutiendo en la asimilación-memorización de las recurrencias lingüísticas y comunicativas. Nos planteamos un reto singular sobre su acceso a la cultura en general, y sobre lo escrito y el código escrito en particular. Pensamos que la conformación y las creencias que del mundo forjamos, cimentamos y pulimos en nuestra mente se consolida sobre las vivencias existenciales (Walter Ong, 1982; Teun van Dijk, 200\_); al tiempo que leer es hacerse cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere a través de 'lo escrito'.

Desde una perspectiva sociocultural, leer implica un proceso psicobiológico llevado a cabo con unidades lingüísticas y gracias a las capacidades mentales; es decir, leer es una práctica cultural dentro de una comunidad particular con su historia, sus tradiciones, sus costumbres, sus creencias, sus afluencias comunicativas verbales y/o especiales.

Ante las bases descritas en nuestro grupo de profesores, recordamos que, para Daniel Cassany (2005: 1),

“El concepto de *literacidad* abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc.”

Cierto es que la *literacidad* abarca desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura.

En suma, abordar la complejidad de la lectura con la perspectiva del término inglés, *literacy*, el desarrollo de habilidades a este nivel implicaba un proceso de inmersión en un ámbito inclusivo e incluyente como es el acceso al texto escrito para personas con deficiencia oral severa, grave o total, -en especial, para los que no vivieron la fase lingüística de la comunicación en su primera infancia-.

## 2. Enfoque sociocultural de la literacidad

Precisamente la orientación sociocultural que se asume de las destrezas en torno a la lectoescritura invita a una revisión de habilidades comunicativas escritas desde la *literacidad*. Con el mismo nacimiento del concepto actos de habla, desde la pragmática, el cambio de perspectiva estaba servido. Las variables susceptibles de análisis desde los rasgos verbales discursivos han supuesto una revisión incluyendo datos subjetivos en tanto de producto individual en una sociedad dada.

Las personas sordas sienten estar albergadas bajo unas variables culturales propias de su realidad comunicativa. Por tanto, a unos rasgos lingüísticos que conforman en paralelo, y no excluyente, la signolingüística. Si a variables de conformación comunicativa denotativa y connotativa, se toman en consideración la idiosincrasia sociolingüística de la Lengua de Signos, las recurrencias cognitivas y su representación simbólica de la realidad circundante y personal son asimismo diferentes.

La lengua escrita tiene un apoyo casi fonético en la lengua española. Sin embargo, el acceso a la escritura en español de las personas hispanas que se comunican sobre canal visual no gozan de ese paralelismo, encontrándose con serias dificultades en el nivel morfo-sintáctico y en el nivel léxico-semántico.

Las personas sordas constituyen su propia comunidad de interlocutores dentro de la comunidad global de hispanohablantes, como a nivel escrito sería los usuarios del sistema Braille. La puerta queda abierta: ¿Qué inferencias socioculturales quedan latentes en los procesos lectores de personas sordas? ¿Cómo se coordina y/ o subordina su concepción de 'el yo', 'el otro' y 'lo otro' en dichos procesos? Es un sistema lingüístico de comunicación que para las destrezas escritas acude a la comunidad de hablantes en la que nace y se cría el referido grupo de población sorda. Tienen su propia norma gramatical, y su propia ordenación del discurso, sobre unos reflejos y manifestaciones socioculturales que los definen como grupo de población inserto en una comunidad de hablantes idiomática; es un mismo idioma, con al menos tres codificaciones recurrentes: personas normo-oyentes y normo-visuales (lengua oral, con texto caligráfico), personas sordas (lengua de señas) y personas

ciegas (Braille). Hay unas 193 lengua de señas diferentes en el mundo, sin contar la lengua de señas internacional (con apoyo en la lengua de signos inglesa); cada una de ellas con su propia dinámica comunicativa entre personas sordas, y también entre personas que quieren compartir esa porción del sistema de la lengua y esa visión del mundo.

El uso de la vista y del espacio ofrece un esquema gramatical, con gran peso en el nivel léxico-semántico (y la creación de vocabulario). Por ello, la lengua de señas no se deriva de la lengua oral. Si bien este mantiene una codificación muy vinculada o relativa al procesamiento sobre la escritura, entendemos que la lengua de señas nace como consecuencia de la sordera y no como una opción libre, siendo un sistema alternativo de comunicación a la falta de audición. Y, como es sabido, sobre los canales de percepción del mundo se configuran las creencias sobre él mismo; de ahí que queramos llamar la atención de cara a una aproximación al concepto de *literacy*, y de *literacidad*.

### **3. *Literacidad* desde un tipo de codificación visual y espacial.**

Si interpretar un texto escrito supone el desarrollo de determinadas habilidades a tal fin, desde la lengua de señas, ¿cómo se configuraría? El acceso a la escritura traza un recorrido distinto en función de que el punto de partida sea un texto oral o texto visual-espacial. Desde la perspectiva sociocultural y la codificación signada hagamos de nuevo una lectura sobre: cómo se conforma el código hacia lo escrito con sus reglas lingüísticas y sus normas textuales; cuáles llegan a ser los roles de autor/ lector y las incidencias de sendas formas de pensamiento; de qué manera dejan constancia unos valores y unas representaciones culturales en tanto que identidad y estatus (individuo – colectivo – comunidad).

Intentemos instrumentalizar como herramienta didáctica el redescubrimiento de la escritura, insertando otro tipo de llave en el mismo cerrojo de la decodificación e interpretación textual. Quedándonos con la perspectiva de la lengua de señas, las barreras o aduanas del texto escrito se presentan desde la ordenación del discurso en forma 'glosas', en tanto que anotación secuencial del texto signado. Creemos que a través de esta técnica bien pudiera un docente redescubrir que leer supone el conocer



un código, ese elegir un formato, una adaptación de una posición ante lo enunciado/enunciado en comunicación, una identificación de las formas, un análisis de hasta dónde pretende el escritor llegar con su discurso, y un atisbar lo que dicho texto representa para quien lo recibe. En fin, *literacidad* es conjugar lo que se sabe con lo que se recibió y se recibe y envía, para proyectarlo hacia donde se quiere llegar.

Para los lectores de este volumen que no estén familiarizados con la lengua de señas y, por consiguiente, con la codificación escrita en estructura de 'glosas' les invitamos a leer el siguiente enlace (Viviana Burad, 2008: 1-12):

<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/daros/recursos/pdf/la-glosa-un-sistema-de-notacion-para-la-lengua-de-señas.pdf>, pues es muy asequible ya que la exposición está adaptada a alumnos principiantes en el aprendizaje de la lengua de señas. Descubrirán que los lingüistas han buscado una forma de identificar a la transcripción de la cadena signada enunciativa con el término glosas, igual que la explicación de la parte fonológica de la lengua de señas ha provocado la recuperación de un término griego para poder analizar el nivel quereológico, pues sobre el otro pesa la carga sémica de 'sonido', y la articulación del sonido alcanza distintas cotas que en los textos orales.

La lengua de signos se transcribe sobre dichas 'glosas', siempre escritas en letras mayúsculas y con las marcas discursivas en distinto nivel de la línea de escritura; dichos rasgos son aceptados en la signolingüística de la lengua de señas en todas partes, y para todos los idiomas que contienen una sistematización de tal lengua en la conocida como lengua de señas o de signos.

### **3.1. Texto escrito – Texto en glosas.**

Llegados a este punto, ¿sobre cuál versión de la comunicación signada aplicaríamos los parámetros de la *literacidad*: el texto escrito en orden biunívoco al oral o el texto en glosas biunívoco al signado? Digamos que las personas sordas tienen el privilegio de revivir el acercamiento a la lectura desde ambas opciones, mientras que las personas normo-oyentes, y de cultura exclusivamente oralista, acuden solo a una de las dos, la más afín a su oralidad y su procesamiento sociocultural oralista.

Los objetivos de la glosa, según describe Viviana Burad (2008), son: 1/ Describir y explicar el funcionamiento sintáctico de la lengua de señas en tanto que usada en los intercambios comunicativos cotidianos entre personas sordas, sin influencia de la correspondiente codificación oral; 2/ Analizar la lengua de señas a partir de la forma y función de sus propias estructuras organizadas en relación a las señas y no a partir del español; 3/ Evitar partir de la estructura oracional oral para su estudio sin basarse en el principio “una seña=una palabra”.

La escritura elegida es la del mismo idioma de tal comunidad de hablantes, de cuyo sistema de la lengua participa, lo cual no implica inmersión ni sustitución de vocabulario por movimientos o mímica, sino distintos mecanismos para la ordenación del discurso oral con su correspondiente reflejo en su particular secuenciación en forma de texto escrito. Por ello, a distinta forma de ordenar el discurso se sigue distinta dos aproximaciones: como reflejo del texto oral y como reflejo del texto signado. Por lo tanto, el análisis de los procesos de lecto-escritura han de conservar la doble vertiente: una paralela a la estructura enunciativa por glosas y otra por la estructura enunciativa oralista.

Esta segunda, lógicamente, supone un dirección de esfuerzo cognitivo-racional análogo, salvo que en un sentido lineal diferente que a los que accedemos a la lengua de señas por libre elección y queremos redactar anotaciones en formato glosas. En este procesamiento de la información escrita, hemos de presuponer una forma de transportar los contenidos comunicativos en lengua de señas a la escritura, pero respetando las características de un texto signado, -con su correspondiente simbología convencional que favorece la lectura de dichos texto en forma de glosas-. No es una traducción, sino una interpretación de las señas en forma escrita en la caligrafía de la porción del sistema de la lengua en forma de emisión oral.

### **3.2. Las 'glosas' como herramienta didáctica para el re-descubrimiento de lo escrito.**

Ciertamente, la *literacidad* es un camino sin camino hacia textos potenciadores de la capacidad lectora y de la comprensión e interpretación de 'lo escrito' por 'el otro' acerca de sí mismo o de 'lo otro'. Ya que la rutina, o casi desidia, ha minado el desarrollo de las habilidades lectoras deteriorando o perdiendo el compromiso con la

finalidad de la lectura, pasemos a ayudar a nuestros futuros docentes a redescubrir este mundo mágico desde una codificación de su mismo idioma, pero con otras variables codificadoras y enunciativas, más allá del descifrado y sí inmersos en el valor de leer. Las claves serán redescubiertas por análogos mecanismos de desciframiento.

En las aulas académicas hemos ido ayudando a descubrir y descubrirse de nuevo con las secuencias enunciativas de la lengua de señas, desde un apoyo grafofónico por el abecedario dactilológico (más ortográfico que ortológico) hasta la transcripción de secuencias enunciativas familiares y cotidianas signadas articuladas en forma de 'glosas'. Supone, por un lado, una opción posible entre la selección de textos en lengua de señas españolas -para nuestro caso-, y, por otro, un generar interés trabando mensajes completos hacia una disposición textual como icono-texto, conjugando memoria sobre nuevos cauces viso-espaciales.

#### **4. Texto escrito en 'glosas': una botón de muestra sobre secuencias breves.**

Para ejemplificar la forma de codificación de textos signados en textos escritos en forma de 'glosas', vamos a copiar algunas frases breves, que sirvan de ejemplo a la dificultad de codificación escrita por la que ayudamos a nuestros futuros docentes y a educadores en formación continua de replantearse la magia de la escritura, a través de una transcripción de textos signados.

1. Mi suegra es una buena persona

SUEGRA YO BUENO

2. Mi tía Sofía es hermana de mi madre

MADRE YO HERMANO MUJER SUYO / TIO MUJER YO / IX índice NOMBRE  
dISOPIA

3. ¿Cuántos hermanos tiene tu abuela?

ABUELO MUJER TU HERMANO CUANTOS?

4. Yo estoy casado y mis hermanos son todos solteros

YO CASADO/ HERMANO-pl YO SOLTERO

5. Dentro de 3 meses nacerá mi hijo

MESES- TRES FUTURO HIJO XI- índice YO NACER

6. Su pelo es liso y los ojos rasgados

XI-índice EL PELO CL “pasamos la mano con la palma abierta por el pelo”// XI-índice EL OJO- pl CL “ con los índices de las dos manos rasgamos los ojos”.

7. Es de labios finos y piel blanca

XI-índice EL BOCA CL “se dibuja sobre la boca unos labios finos”/ XI-índice EL PIEL BLANCO

8. Mira ese moreno de ojos verdes

XI- índice EL MORENO OJO-pl VERDE/ TU MIRAR ++

9. Tiene unos labios bastante gruesos.

XI- índice EL BOCA CL “se dibuja sobre la boca unos labios muy gruesos”

10. Mi padre le ha dado ese trabajo

PADRE XI-índice YO EL XI- índice TRABAJO DAR

11. Mi amigo se peina todos los días

TODOS-LOS-DIAS AMIGO XI-índice YO PEINAR

12. El martes no voy a clase porque tengo que acompañar a mi madre al médico

MARTES FUTURO YO CLASE IR NO MOTIVO/ YO MADRE XI-índice YO LOS-DOS MEDICO IR DEBER

13. Mira que chico tan guapo

XI-índice EL HOMBRE GUAPO/ TU MIRAR ++

14. Él es buena persona, le gusta ayudar a los demás

XI-índice ÉL PERSONA-pl AYUDAR GUSTAR MOTIVO/ XI-índice EL “BUENA-GENTE”

15. Tiene todo el cuerpo lleno de pecas / granos

XI-índice El PECAS CL “señalar con pecas todo el torso”

16. ¡Te he dicho muchas veces que no hagas eso!

YO VECES++ DECIR- a-ti / TÚ XI-índice ESO HACER NO

17. Apaga ya la TV, nos vamos

TU TELEVISIÓN APAGAR YA/ LOS-DOS IR

18. Coge la cinta de video y dásela a tu compañera

TU CINTA-VIDEO COGER / TU COMPAÑERO MUJER CL” cinta de video” DAR-a-ella.

19. Si estás enfadado, siéntate ahí.... y espera, espera...

EJEMPLO TU ENFADADO / AHÍ SENTAR// ESPERAR++

20. ¿Para qué quieres ducharte ahora?

TU AHORA DUCCHAR QUERER PARA-QUÉ?

Las glosas nacen como una necesidad de plasmar los textos signados en forma escrita, y así poder recordar la forma de codificación de enunciados en lengua de señas para su interiorización y estudio. Por ello, la utilidad del paso de la lengua de señas a texto escrito para los aprendices de esta configuración de la lengua española en signos es una recurrencia posibilitadora como paso previo a las manifestaciones de la tipología textual.

Las personas sordas suelen tener serios problemas en la escritura a un nivel morfo-sintáctico, pues es distinta su base codificadora. En esta reflexión no queremos detenernos en estas reflexiones, sino en la instrumentalización de la diferencia como estrategia de redescubrimiento de las riquezas de lo escrito, y una de sus tipologías en tanto que correspondiente a la lengua de signos española.

En todo caso, es muy sugerente tratar sobre la escritura de textos literarios por autores sordos. Las personas sordas redescubren asimismo otra codificación escrita, y esta es la que se codifica prácticamente sobre un paralelismo sobre los textos orales, y no sobre los textos signados. Así que hemos pretendido trazar un recorrido en sentido inverso para los normo-oyentes: desde la elaboración de secuencias enunciativas inspiradas en los textos orales, hacia la elaboración de secuencias enunciativas inspiradas en textos signados.

Nos quedamos seducidos a primera vez que asistimos a una lectura poética en lengua de señas por la increíble ductilidad que el espacio ofrece a la creación literaria. Entonces nuestro nivel de conocimiento de la lengua de signos española tan solo nos permitió percibir una danza comunicativa, utilizando variables de los niveles lingüística que llegaba a nosotros en una ingeniosa conjugación de imagen y espacio. Ni color con la lectura de textos escritos correspondientes a los textos orales.

## **5. Conclusión**

El cultivo de las habilidades comunicativas sobre la *literacidad* construye una perspectiva de la calidad de la enseñanza. Queremos que redescubran ese observar recreando por las bases de la lecto-escritura en español gracias a otra codificación de su mismo idioma, en lengua de señas, y por otra forma de transcripción de la comunicación como es la expresión transcrita de dichos textos signados en textos escritos en 'glosas'. Como práctica de aula, nuestros alumnos de Educación Infantil y Primaria: 1/ Redescubren el nivel grafo-fonológico y ortográfico por el uso complementario del abecedario dactilológico, en paso previo a la escritura; 2/ Redescubren el nivel léxico-semántico y el nivel enunciativo-pragmático sobre un canal viso-espacial en la codificación de textos signados para la comunicación familiar y cotidiana; 3/ Redescubren una vertiente del desarrollo de las habilidades textuales escritas gracias a la transcripción de textos signados en forma de 'glosas'.

Estas estrategias brindan generosamente una alternativa sociocultural y comunicativa, con una sistematización aumentativa de las perspectivas psicolingüísticas, en favor de ese observar recreando y de ese reconocimiento de nuestra identidad global en la idiosincrasia comunicativa de la lengua española. Con ello, presentamos a los docentes en ejercicio o en formación una reeducación de las habilidades hacia la lecto-escritura con el apoyo de la lengua de señas existente en sus propios idiomas (lengua de signos española, lengua de signos catalana, lengua de signos inglesa, lengua de signos alemana) como vertientes latentes de nuestra identidad cultural en comunicación favoreciendo nuevas lecturas de la misma *literacidad*.

### **Bibliografía útil recomendada para un estudio más profundizado de la temática:**

- Aller García, Carlos / Núñez Ruiz, Gabriel (1999) Animación a la lectura.I. Motivaciones y juegos para antes de leer. Sevilla: Quercus, S.L.
- Atienza, E. (2007): “Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales”, en *Discurso & Sociedad*, 1 (4): 543-574.
- Barton, D – Hamilton, M. – Ivanic, R.; eds. (2009): “Understanding Textual Practices in a Changing World”, en M. Baynham y M. Prinsloo; eds. (2009): *The Futures of Literacy Studies*. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan: 38-53.

Cassany, Daniel; comp. (2009): Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.

Cestero Mancera, Ana M<sup>a</sup> (1999) “Los signos y los sistemas de signos culturales”, en Comunicación no verbal y enseñanza de las lenguas extranjeras. Madrid: Arco/Libros, S.L. 21-27.

Cooper, K. – White, R. (2008): “Critical Literacy for School Improvement: an Action Research Project” en Improving Schools, SAGE Publications, 11(2): 101-113.

Gazares, F.G. (2005): Estrategias cognitivas para una lectura crítica. Méjico: Trillas.

Hoggart, R. (1957): The uses of Literacy. Australia: Penguin books.

Morgan, W. – Gilbert. – Lankshear, C. – Werba, S. – Williams, L. (1996): Critical Literacy: Reading and Resources. Norwood (South Australia): Australian Association for the Teaching of English.

Quintanal Díaz, José (2000): Actividades lectoras en la escuela Infantil y Primaria. Madrid: Editorial CCS.

Soares, L. – Wood, K. (2012): “A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies” en The Reading Teacher, 63(6): 486-494.

Street, B. (2009): The Future of ‘social literaces’, en M. Baynham y M. Prinsloo; eds. The Futures of Literacy Studies. Gran Bretaña: Palgrave Macmillan: 21-37.

VV.AA. (2008) SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.

VV.AA. (2011) Kaplan SAT Critical Reading Workbook, 5º edic- Estados Unidos: Kaplan AEC Education.

Zabala, V. (2008): “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura” en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 47: 71-79.

### **Lecturas desde la red:**

<http://competencialectora.wordpress.com/ejemplo-11/> “Blog de Literacidad”; cf. propuestas sobre líneas de discusión.

<http://www.infolit.org/2003.html> “Hacia una sociedad alfabetizada en información”: Declaración de Praga.

<http://www.infolit.org> “Coloquio Internacional de Alto Nivel sobre la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje permanente.”

- Boutte, G.S. (2002) Critical Literacy Process: Guidelines for examining books.  
[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3614/is\\_200204/ai\\_n9044733](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3614/is_200204/ai_n9044733)
- Cassany, D., dir. - Centro de Estudios del Discurso:  
[www.discurs.org/gente/DanielCassany](http://www.discurs.org/gente/DanielCassany), Investigador Principal del Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica. [[www.linred.es](http://www.linred.es), 2008]
- Cervetti, G. – Pardales, M.J. – Damico, J.S. (2001): A Tale of Differences: Comparing the Traditions Perspectives, and educational goals of critical Reading and Critical Literacy, en Reading Online, 4(9)  
[www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)
- Gibson, C. (2004) [www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/kqweb/kqarchives/vol32/324TOC2.cfm](http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/kqweb/kqarchives/vol32/324TOC2.cfm)
- ANZIIL – Austria y Nueva Zelanda Instituto para la Alfabetización Informacional  
[www.anzaiil.org](http://www.anzaiil.org)
- ENIL – [Red] Europea para la Alfabetización Informacional.  
[www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.html](http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/index.html)
- NFIL – Foro Nacional sobre la Alfabetización Informacional, [Estados Unidos]  
[www.infolit.org](http://www.infolit.org)
- SCONUL – Sociedad de la Universidad, Bibliotecas nacionales y Universitarias [Reino Unido]  
[www.sconul.ac.uk/groups/information\\_literacy](http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy)

## Referencias

- Bernárdez, Enrique (2001): “La vida de las lenguas y su variedad”, en ¿Qué son las lenguas? (3ª reimpr.) Madrid: Alianza Editorial. 285-314.
- Cassany, Daniel (2005) “Investigación y propuestas sobre Literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad”, en Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura: Universidad de Concepción, Chile.
- \_\_\_\_\_ (2005) “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología” Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura [SEDELL] Logroño: Universidad de la Rioja.
- \_\_\_\_\_ (2000) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito (8ª edic.). Madrid: Graó.
- Coseriu, Eugenio (1977): “La creación metafórica del lenguaje”, en El hombre y su lenguaje. Madrid: Gredos. 66-102.



- Davis, Flora (2003): La comunicación no verbal. (6ª edic.) Madrid: Alianza Editorial. [Título original: *Incede Intuition-What we Know about Non-Verbal Communication*. Nueva York: McGraw-Hill Book Co.]
- Díez de Ulzurrun Pausas, Ascen, coord. (2000) El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Volúmenes I y II (2ª edic.). Madrid: Graó.
- Dijk, Teun van (2000) El discurso como estructura y proceso Tomo I - El discurso como interacción social. Tomo II. Barcelona: Gedisa editorial.
- Gibson, C. (2004). La alfabetización informacional se desarrolla a nivel mundial: el papel del foro nacional sobre alfabetización en información. (referencia web 'supra').
- Herrero Blanco, Ángel, ea (2001): Signolingüística. Introducción a la lingüística de la L.S.E. Valencia: Filmac Centre S.L.-FECOSROD C.V.
- Mourelle de Lema, Manuel (2001): Sintagmática de la Comunicación Verbal. Un enfoque interpretativo de las estructuras lingüísticas (2ª edic.). Madrid: GRUGALMA Ediciones.
- Sacks, Oliver (2003): Veo una voz. (3ª edic. española) Barcelona: Editorial Anagrama. [Seeing Voices: A Journey into the World of the Deaf. Berkeley: University of California Press]

**COMENTARIO AL ARTÍCULO: “DE LA LENGUA DE SIGNOS A LA LITERACIDAD”<sup>62</sup>**

*Gloria Elena Herrera Casilimas*

Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia

La profesora Teresa-G. Sibón Macarro de la Universidad de Cádiz (España) nos ofrece en este escrito un abrebocas sobre un tema complejo y de mucha actualidad para la formación de maestros y para las didácticas de la lectura y la escritura, como es el de los procesos de literacidad para personas con deficiencias auditivas. Hoy la escuela y los procesos de aprendizaje deben abrirse cada vez más a la diferencia, a la diversidad y al reconocimiento de la heterogeneidad, propiciando la inclusión y el derecho a la educación y a la comunicación de las personas que en épocas anteriores eran relegadas y marginadas desde las perspectivas de lo “normal” y lo “anormal”.

La autora introduce un tema de envergadura para las didácticas de la lengua desde el cuál surgen preguntas como ¿pueden las personas con limitaciones auditivas adquirir las habilidades de lectura y escritura?, ¿Cómo aprenden los estudiantes con deficiencias auditivas la textualidad? ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre lengua oral, lengua signada y el sistema grafémico en este proceso? María Teresa Sibón ratifica con su escrito y con la experiencia desarrollada por la Universidad de Cádiz una respuesta afirmativa a la primera pregunta, ratificación que está expresada en lo innecesario de esta interrogación. Por otra parte, ubica cómo los procesos de lectura y escritura de cualquier ser humano está configurado desde ámbitos sociales, históricos y culturales, es decir en la lectura y la escritura del mundo intervienen los referentes que el individuo ha construido como ser sociocultural. Desde este punto de partida, las personas con deficiencias auditivas se acercan y desarrollan habilidades de literacidad en relación con su conocimiento y su relación con el mundo y en especial con las formas de comunicación que han potenciado desde su naturaleza social e individual. En este contexto la relación con el

---

<sup>62</sup> [www.literacidad.net](http://www.literacidad.net). Libro de textos

lenguaje de señas se constituye en elemento importante que posibilita el acceso y desarrollo a la escrituralidad. La relación entre signo y palabra en el lenguaje de señas y entre estas y su representación escrita en “glosas”, plantea diferencias estructurales y cognitivas a este proceso en oposición a las formas que este proceso se da en contextos convencionales.

Los planteamientos de la profesora Sibón constituyen un aporte que abre complejos retos a las didácticas de los procesos de literacidad y en especial a las instituciones de maestros en dos perspectivas: la primera con relación a la preparación que necesitan los futuros docentes para desarrollar procesos inclusivos y adecuados con niños con limitaciones auditivas, y en segundo lugar en la formación de los docentes que presentan estas circunstancias. En este panorama la experiencia desarrollada por la Universidad de Cádiz se constituye en un punto de partida.

## **CAPÍTULO 15**

### **La influencia de la comprensión plena de los conceptos en la formación de la personalidad**

José Manuel Rojas Rodrigo

Universidad Salesiana de Bolivia, Bolivia

¿Es posible que un concepto inoculado en nuestra mente transforme nuestra personalidad? “El problema de la estructura psicológica del lenguaje, su papel en la comunicación y en la formación de la conciencia, es uno de los capítulos más importantes de la Psicología” (Luria, 1995, p. 11) relacionados con el lenguaje, expresión de los conceptos y la interpretación del mundo físico y social en el que nos desarrollamos y, aún más, el mundo interior en el que vivimos nuestros pensamientos, sentimientos y emociones.

“El análisis de cómo se forma el reflejo inmediato de la realidad, de cómo el hombre refleja el mundo real en el cual vive, de cómo elabora una imagen del mundo objetivo, constituye una parte considerable de todo el contenido de la Psicología” (Luria, 1995, p. 11), porque esa realidad, ese mundo, convertidos en imágenes que se graban en el cerebro constituyen una gran parte de la vida misma de cada ser humano, constituyen sus vivencias y sus reacciones ante esas realidades que, para comunicarlas tiene necesariamente que usar la lengua para comunicar a sus semejantes sus impresiones de vida, sus vivencias profundas y sus anhelos cuando ese mundo no coincide con sus aspiraciones.

Y Luria nos sigue explicando:

“Pero lo más esencial consiste en que el hombre no se limita a la impresión-inmediata de lo circundante, sino que se encuentra en condiciones de salir de los límites de la experiencia sensible, de penetrar más profundamente en la esencia de las cosas que lo que permite la percepción inmediata. El hombre está en condiciones de abstraer características aisladas de las cosas, captar los

profundos enlaces y relaciones en lo que éstas se encuentran. De qué forma esto se hace posible constituye el papel más importante de la Psicología”.

Este análisis profundo de las impresiones inmediatas de la realidad circundante, se realiza a través de una mirada visiblemente clara que ha sido reflejada en el interior de la conciencia y el resultado es la percepción es la grabación de esas imágenes captadas inmediatamente por los sentidos y analizadas en consonancia con otros conocimientos relacionados con esa percepción que se convierte en una *idea*, la misma que, para ser transmitida a los demás, se convierte en *palabra*. Ambas realidades han quedado en lo profundo del *Ser* y han modificado la *personalidad* de quien ha sido capaz de captar una realidad-inmediata, percibirla, analizarla, convertirla en imagen y luego en idea permanente de la mente a la que el sujeto pensante añade algunas características de la esencia de las cosas que ha descubierto con los conocimientos previos que posee, con la comparación de características y con la formación de esa nueva idea que, convertida en palabra, modifica la personalidad del sujeto que piensa lo *conocido*, que vive lo *aprendido* y que *comprende* lo que ha sido capaz de captar en su mente, conocimiento que después se convertirá en *palabra* que, como signo lingüístico, representa un *significado* que es parte de su mente y, por tanto, es parte de su nueva visión de la realidad circundante que, para su perspectiva ha cambiado, porque él también ha cambiado en su manera de interpretar esa realidad.

“El hombre dispone no sólo de un conocimiento sensorial, sino también de un conocimiento racional, tiene la capacidad de penetrar profundamente en la esencia de las cosas hasta donde le permiten captar los órganos de sus sentidos” (Luria, 1995, p. 12). Esta afirmación nos explica cómo se forma un conocimiento, primero los sentidos son los que producen la información y el cerebro, con la ayuda de la atención, reelabora las ideas que, si son nuevas, en consonancia con los conocimientos previos que posee el ser humano, con su experiencia inmediatamente pasada.

Estos conocimientos contenidos en ideas se traducen en conceptos que pueden ser expresados mediante la *palabra* que es el signo capaz de transmitir ese conocimiento elaborado por el cerebro. Esta palabra, a su vez, si es oral puede transformarse en

grafía la misma que contiene un significado semejante y muy cercano al concepto pensado y elaborado como conocimiento; por ello, una palabra escrita tiene el poder de transmitir conceptos pensados a través de la lectura y esa transmisión de pensamientos puede transformar el criterio de un lector cuando lee con el fin de comprender los alcances de los conceptos expresados en las palabras.

Romanovich Luria nos comenta:

“El hombre vive no sólo en el mundo de las impresiones inmediatas, sino en el mundo de los conceptos abstractos, acumula no sólo su experiencia visual inmediata, sino que asimila la experiencia social, formulada en el sistema de los conceptos abstractos. En consecuencia, el hombre, a diferencia de los animales, puede operar no solamente en un plano inmediato, sino también en un plano abstracto, penetrando así profundamente en la esencia de las cosas y sus relaciones” (Luria, 1995, p. 13).

La epistemología nos explica que el conocimiento es la relación de un sujeto con un objeto y en esta relación ellos están enlazados por una referencia, sea por razones pragmáticas y de supervivencia, por el momento histórico, por el medio social del sujeto y por la influencia recíproca de ambos. Se afirma categóricamente que el objeto es todo aquello que puede ser sujeto gramatical de un predicado. Los objetos tienen un número infinito de predicados. Este hecho nos lleva a cuatro campos del saber humano: la Psicología, porque el conocimiento es producto del proceso cognoscitivo, del pensamiento y éste, a su vez es objeto de la Lógica. El conocimiento debe ser expresado mediante una lengua; por ello, el conocimiento está también relacionado con la Lingüística y la Gramática. Finalmente, el conocimiento es patrimonio social, porque tiene que ser conocido por los demás para su uso y su aplicación. Levi Strauss decía que donde hay un hombre, hay una sociedad y donde hay una sociedad, hay un lenguaje.

El conocimiento se socializa a través de una lengua y este es el momento en que la escritura es un hecho de fundamental importancia y la lectura su complemento ineludible. Por esta razón, no basta enseñar a leer, sino se tiene que enseñar a comprender lo que se lee. La escritura es un aspecto simbólico que nos permite

guardar conocimientos en el tiempo y trasladarlos en el espacio, pero esos signos lingüísticos son portadores de significados en los que se encuentra el *conocimiento*.

“De esta forma, a diferencia de los animales, el hombre domina nuevas formas de reflejo de la realidad por medio, no de la experiencia sensible inmediata, sino de la experiencia abstracta racional” (Luria, 1995, p. 13). Así el filósofo alemán Cassirer, citado por Luria (1995, p. 15) “considera que al espíritu humano le son propias formas simbólicas que se manifiestan en los signos, en el *lenguaje*, en los conceptos abstractos”. El hombre se diferencia del animal en que se encuentra en condiciones de pensar y organizar su conducta en los límites de las formas simbólicas y no solamente en los límites de la experiencia inmediata. Esta capacidad de pensar y de actuar en formas simbólicas es el resultado de que el hombre posee propiedades espirituales; para él son características las categorías abstractas del pensamiento, los principios espirituales abstractos de conciencia.

“Eccles partía de la idea de que la realidad no es esta realidad que nosotros percibimos sensorialmente, es decir, no es el mundo externo en el cual vive el hombre. La realidad fundamental para Eccles es la realidad del mundo interno, es lo que el hombre experimenta en sí mismo y que permanece inaccesible para otro hombre” (Luria, 1995, p. 17). Sin embargo, esa inaccesibilidad se rompe, cuando el hombre comunica sus pensamientos, sus sentimientos, sus deseos y sus preocupaciones a otro, mediante el lenguaje. Por ello, el lenguaje es el único medio que nos permite llegar al otro cerebro, esto nos explica que la *comunicación* es la relación, la interrelación y la correlación de dos o más personas mediante el Lenguaje.

“La afirmación de que la psiquis del hombre es una ‘tabula rasa’” (Luria, 1995, p. 19), en la cual la experiencia deja sus huellas. Sosteniendo, correctamente que, en la psiquis, nada puede surgir sin experiencia, estos investigadores trataron de explicar las leyes fundamentales del complejísimo pensamiento abstracto o categorial desde posiciones analíticas o desde posición reduccionistas y consideraron que para la comprensión de las leyes del pensamiento es suficiente tener en cuenta dos procesos elementales: la representación o la imagen sensorial, por una parte, y la asociación o los enlaces de la experiencia sensible, por otra, y que el pensamiento no es otra cosa

que la asociación de las representaciones sensoriales”. Este hecho está vinculado directamente con la Psicología; por ello, la comprensión de una palabra en su verdadera significación produce en el lector una nueva representación o imagen sensorial y esta imagen (concepto) se asocia a la experiencia sensible, lo cual permite una nueva concepción del mundo y la realidad no sólo social, sino física y puede modificar el criterio de una persona cuyo resultado es el cambio de personalidad.

“En niveles fisiológicos más complejos la base de la vida es el reflejo de las influencias externas e internas. El organismo recibe la información, la refracta a través del prisma de sus necesidades y de sus tareas, la elabora, crea un modelo de su comportamiento; con ayuda de la “estimulación anticipada” crea un determinado esquema de los resultados esperados, y si su comportamiento coincide con estos esquemas la conducta cesa; en caso contrario, la excitación circula nuevamente por el circuito y las búsquedas activas de la resolución se prolongan” (Luria, 1995, p. 21–22).

Esas informaciones que puede recibir el cerebro modifican no sólo su manera de ser, sino modifican su personalidad, puesto que todo nuevo conocimiento es una nueva visión del mundo. Por esta razón, pensamos que la comprensión plena de los conceptos en la lectura, influye en la formación de la personalidad.

“En principio lo mismo se puede decir con respecto de la organización de las formas más complejas de la vida consciente, pero aquí se trata de la elaboración por el hombre de una información más compleja en el proceso de la actividad objetal, elaboración que se realiza con la ayuda del *lenguaje*” (Luria, 1995, p. 22). Insistimos que la organización de formas mentales complejas de la vida consciente se dan con ayuda del lenguaje, porque pensamos con un idioma y en una lengua, la estructura mental se forma en esa dimensión profunda que se fue formando desde el nacimiento. Todas las cosas tienen un nombre, representado por una palabra, pero las otras palabras que se agrupan en torno a este sustantivo amplían, muestran y describen al objeto representado en el sustantivo y esto varía de idioma a idioma. Por esta razón, pensamos que dominar una lengua con todas sus posibilidades de comunicación es no sólo un arte, sino una verdadera ciencia que está basada la



estructuración de la frase (Sujeto de la oración gramatical) y su desarrollo en el Predicado.

“El factor decisivo que determina el paso de la conducta del animal a la actividad consciente del hombre es la aparición del LENGUAJE. En el proceso del trabajo socialmente dividido apareció en las personas la necesidad imprescindible de una comunicación estrecha, la designación de la situación laboral en la cual tomaban parte, lo que llevó a la aparición del lenguaje. En las primeras etapas este lenguaje estuvo estrechamente ligado a los gestos, y los sonidos inarticulados podían significar tanto “cuidado”, como “esfuérzate”, etc.; es decir, que el significado de este sonido dependía de la situación práctica, de las acciones, de los gestos y de la entonación con que era pronunciado” (Luria, 1995, p. 22–23).

Este hecho se ha desarrollado tanto que toda lengua tiene una historia muy larga en su aspecto semántico, así como en su estructura sintáctica y morfológica. Esto nos demuestra porqué los idiomas se van transformando a lo largo del tiempo, es porque las sociedades y sus necesidades vitales también se transforman. Hay una consonancia entre idioma, vínculo social de las personas, y las necesidades de comunicación que urgen la concordancia de la comunicación con esas necesidades vitales.

“El nacimiento del *lenguaje* llevó a que, progresivamente, fuera apareciendo todo un sistema de códigos que designaba objetos y acciones; luego este sistema de códigos comenzó a diferenciar las características de los objetos y de las acciones y sus relaciones y, finalmente, se formaron códigos sintácticos complejos de frases enteras, las cuales podían formular las formas complejas de alocución verbal(...) Este sistema de códigos tuvo una importancia decisiva para el desarrollo posterior de la actividad consciente del hombre. El lenguaje, que al principio estuvo estrechamente ligado con la práctica, anudado a ella, y que tuvo un carácter “simpráxico”, fue separándose progresivamente de la práctica y comenzó a incluir un sistema de códigos, suficientes para la transmisión de cualquier información, aunque, este sistema de códigos todavía conservó largo tiempo una estrecha vinculación con la actividad humana

concreta (...) ”Como resultado de la historia social, el *lenguaje* se convirtió en un instrumento decisivo del conocimiento humano, gracias al cual el hombre pudo salir de los límites de la experiencia sensorial, individualizar las características de los fenómenos, formular determinadas generalizaciones o categorías. Se puede decir que sin el trabajo y el lenguaje en el hombre no se hubiera formado el pensamiento abstracto “categorial”. (Luria, 1995, p. 23)

“La diferencia radical entre este enfoque y el de la psicología tradicional es que los orígenes de la consciencia humana no se buscan ni en las profundidades del “alma” ni en los mecanismos cerebrales, sino en la relación real del hombre con la realidad, en su historia social, estrechamente ligada con el trabajo y el lenguaje”. (Luria, 1995, p. 23)

Hoy el Castellano puede ser explicado sin temor a equivocarnos en los detalles más significativos y dejar leyes que rigen su uso y su desarrollo, sin perder de vista el *signo lingüístico* cuya estructura nos explica claramente la representación en imágenes sean éstas acústicas o gráficas que forman el *significante* y cómo este significante determina el *significado* y la *significación*. El cambio de una letra en una palabra determina a su vez el cambio del significado: masa – mesa – misa- musa o que la misma palabra se escriba con tilde o sin ella: mas = pero; **más** = +.

A continuación y en forma breve pasamos a explicar una síntesis del uso de la Lengua Castellana en sus aspectos morfosintácticos y semánticos:

Todas las palabras de un idioma desempeñan una función en la estructura de la Oración Gramatical, el centro de significación de toda lengua es el *nombre o sustantivo* que actúa como *núcleo de la frase sustantiva*, en Castellano que no es una lengua desinencial, (salvo del Verbo), las palabras que anteceden al Sustantivo se denominan *determinantes*, porque predicen alguna cualidad o situación especial del sustantivo con relación al emisor o al receptor, son palabras que *modifican el significado del sustantivo*, (son las palabras denominadas por la Gramática: Artículos y Adjetivos Determinativos) y son: el, la, los, las, un, una, unos, unas, este, esta, estos, estas, ese, esa, esos, esas, aquel, aquella, aquellos, aquellas, mi, tu, su, nuestro y todas las palabras que indican cantidad, posición; ningún, ninguna, algún, alguna, algunos, algunas, sendos, sendas y otros. Siempre están antes del nombre, su

posición es fija y sólo tiene dos accidentes gramaticales: *género y número*. Estos dos accidentes gramaticales coinciden con los accidentes del sustantivo y esta coincidencia es una Ley de Concordancia que puede enunciarse así:

*El núcleo de la frases sustantiva concuerda en género y número con su modificador inmediato.*

La excepción a esta Ley se produce cuando el sustantivo es de género femenino y empieza por a acentuada. En este caso, se sustituye el modificador “la” que le corresponde por “el”, para evitar el choque fonético de la “a”, pero solamente en el número singular: *el alma, el acta, el ánfora, el haba*. En plural: *las almas, las actas, las ánforas, las habas*.

Estos determinantes pueden duplicarse para señalar una especificidad del sustantivo: *Estos tres niños*.

En Castellano también se tiene otro *modificador del sustantivo*, se trata del *adjetivo calificativo* que generalmente está situado después del nombre o sustantivo. Esta palabra tiene cualidades similares al nombre, porque expresa cualidades, defectos, referidos al sustantivo, es decir, lo califica: bueno, malo, pésimo, excelente, grande, pequeño, etc. Tiene tres accidentes gramaticales: género, número y grado. El grado se refiere a dos formas de calificar al sustantivo: Grado positivo y grado superlativo: *rico, riquísimo*. Actualmente, el uso está determinando la desaparición del superlativo y, en su lugar, se usa la palabra *súper* antepuesta al adjetivo calificativo. Esto significa que las terminaciones propias del superlativo: *ísimo, ísima, ísimos e ísimas* desaparecerán muy pronto.

Cuando este Modificador se encuentra después del sustantivo, significa que éste, el sustantivo no es el único que existen otros idénticos con la misma cualidad señalada por el adjetivo calificativo. Pero este mismo Modificador puede usarse antepuesto al nombre como sucede en otros idiomas como en inglés: *black dog*, yana alqo (quechua), *chi'ara anu* (aymara), *negro perro*. Esto significa que el hablante se está refiriendo exclusivamente a un perro que es negro y es el único al que se refiere. Por eso, no es lo mismo decir: *hombre pobre que pobre hombre*. En este caso la sustitución del artículo “la” por “el” explicado antes no se produce: *La amplia acta*.

Estos dos modificadores concuerdan con el Nombre o Sustantivo que funciona como Núcleo de la *frase sustantiva en género y número*.

Al núcleo de la Frase Sustantiva también puede modificarlo otra Frase Sustantiva: *El niño inteligente de la clase de lenguaje*. En este caso el modificador no se relaciona directamente ni inmediatamente con el núcleo sustantivo, sino a través de una *preposición* (palabra que encabeza complementos); por ello, se denomina *modificador mediato*, porque está relacionado con el núcleo a través de una preposición. Con este modificador el núcleo no tiene ninguna relación de concordancia.

El Verbo es una palabra que vitaliza a toda expresión, porque indica la acción que realiza el Sujeto de la Oración. Es de suma importancia conocer el uso de los tiempos verbales, porque cada tiempo tiene un significado específico en relación con el momento en que se habla o se escribe. El Emisor al referirse a un acto que coincide con ese momento, el tiempo verbal es *presente*. Cuando el acto se realizó antes de emitir el mensaje, el tiempo es *pasado o pretérito* y, finalmente si aún no se ha realizado la acción, el tiempo es *futuro*. Estos son los tres tiempos fundamentales que tiene matices muy interesantes en Castellano, porque en el *modo indicativo* se tiene un presente, cinco pretéritos, dos futuros y dos condicionales. Cada uno de estos tiempos expresan con claridad el momento y la condición de la acción verbal.

Estos detalles son muy importantes para escribir con corrección, precisión y claridad. Este hecho concuerda con la lectura de un texto, para comprender con claridad un texto es necesario conocer estos matices que tiene el Verbo, no sólo en los Modos Indicativo, Subjuntivo, Imperativo e Infinitivo. El uso de un tiempo verbal es un aspecto que debiera tomarse en cuenta tanto en la escritura como en la lectura de textos.

*El predicado* de una Oración Gramatical es otra estructura en la que se afirma o niega algo de alguien. Está formado por el *verbo y los complementos*. El Verbo por sí mismo no es suficiente para expresar todo un predicado; por ello, son necesarios los Complementos. Unos son los que predicán algún atributo del Núcleo del Sujeto, en

este caso, se trata de un *complemento predicativo* el mismo que coincide en género y número con ese Núcleo al que se refiere como el Modificador Inmediato Uno.

Los otros Complementos son llamados: *directo, indirecto, circunstancial y agente*. El Complemento Directo recibe el efecto de la acción verbal inmediatamente, directamente. En este caso lo importante es conocer al *sustituyente seleccionado* que lo reemplaza muchas veces y se lo omite en el Predicado: *Yo amo a mi madre*, “mi madre” es el Complemento directo que puede transformarse en “La”: *Yo la amo*.

Como se ve, concuerda en género y en número con el Complemento al que sustituye; por ello, se denomina: Sustituyente Seleccionado. Esta función la desempeñan los Pronombres Complementos: *lo, la, los, las, me, te, se, nos*. Conocer este hecho del habla es importante para comprender correctamente un texto y para escribir correctamente, porque muchas veces a esos sustituyentes seleccionados se lo cambia por otros que no corresponde: *le y les* que son Sustituyentes Seleccionados en los que se transforma el *complemento indirecto*: *Yo escribo una carta a mi hermano*. “Mi hermano” en este caso es el Complemento Indirecto de la acción de escribir, porque el complemento directo es el “una carta”. El complemento indirecto se transforma: *Yo le escribo*. “Le” es el sustituyente seleccionado que reemplaza al complemento indirecto. Este sustituyente sólo mantiene el número, no tiene género.

El Complemento Directo puede transformarse también en Sujeto de la Oración Pasiva: *Una carta es escrita por mí*. Frente a la Oración Activa: *Yo escribo una carta*, se nota claramente la intencionalidad del Emisor del Mensaje. Parece que lo importante es la “carta” y no el sujeto que la produce. En la estructura, el Sujeto es “Una carta”, aparece el verbo “Ser” y el verbo “Escribo” se transforma en Complemento Predicativo. El sujeto de la oración activa se transforma en *complemento agente* encabezado por la preposición “por”.

El Complemento Circunstancial es otro elemento del Predicado que puede especificar el lugar, el tiempo, el modo y otros aspectos que deben ser expresados con relación a la acción verbal: *Yo escribo una carta a mi hermano cada fin de mes*.

Resumiendo diríamos que la Gramática se puede sintetizar en aspectos **Morforsintácticos** cuando se refieren a la estructura sintáctica de la Oración

Gramatical y a las Funciones de las palabras que desempeñan una función en esa estructura, guardando las concordancias correspondientes en ese sistema, porque “Sistema es una totalidad organizada, formada por elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función del lugar que ocupan y en esa totalidad”, nos dice Saussure(1995). En la morfología de las palabras se tiene que tener presente la *Ortografía acentual y grafemática* cuyas normas y reglas son parte de la Gramática Normativa. La correcta escritura está vinculada directamente con la *semántica* de las palabras, en ella se encuentra el fin y principio de todo idioma, porque es la sustancia a la que se refieren las palabras como signos lingüísticos.

### **Referencias bibliográficas**

- Barrenechea, Ana María / Manacorda de Rossetti, Mabel V. (1971) Estudios de Gramática Estructural. 2da. edición, Buenos Aires.
- Bello, Andrés / Cuervo, Rufino (1911) Gramática Castellana. París.
- Frías Infante, Mario. Gramática Castellana Estructural.
- Gili y Gaya, Samuel (1943) Curso Superior de Sintaxis Española. México: Minerva.
- Luria, Alexander Románovich (1995) Conciencia y Lenguaje, 3ra. edición. Madrid.
- Real Academia Española (1973) Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua Española. Editorial Espasa-Calpe s.s, Madrid.
- Rojas Rodrigo, José Manuel (1969) Gramática Estructural. Editorial Universitaria, Potosí.
- Rojas Rodrigo, José Manuel (2009) Lenguaje – Teoría y Práctica de la Concordancia y las Normas Gramaticales. La Paz – Bolivia.
- Saussure, Ferdinand de (1955) Curso de Lingüística General. Editorial Lasada, Buenos Aires.

## CAPÍTULO 16

### Pequeña guía práctica: materiales y ayudas para la práctica docente

Diana María Serna Hernández

Escuela Normal María Auxiliadora de Copacabana, Colombia

A continuación se ofrece una guía práctica para los docentes que consta de tres partes: la primera, reseñas de textos que tienen que ver con el lenguaje; luego, algunos artículos relacionados con elementos importantes e imprescindibles en el proceso de formación de todo maestro y la tercera, algunos sitios web que contribuirán a la ampliación de la perspectiva cultural de quienes accedan a los mismos.

#### 1. Reseñas de textos

**Goodman, Kenneth. El lenguaje integral. Buenos Aires: Aique, 1998. 107 P.**

Describir lo que se sabe acerca del lenguaje, presentar un enfoque acerca del desarrollo de la alfabetización, tanto para la lectura como para la escritura, con la perspectiva del lenguaje integral; proveer criterios para que los padres y maestros puedan emplearlos para ayudar a los niños a desarrollar su alfabetización y dar ejemplos de los programas de lenguaje integral que se usan actualmente, son propósitos fundamentales que el profesor Goodman, expresidente de la International Reading Association, reconocido universalmente por sus investigaciones sobre el proceso lector al lado de grandes estudiosas como Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, pone a consideración de todos sus lectores el texto *lenguaje integral*; texto que aporta elementos interesantes y valiosos que ayudarán a los maestros, no sólo de lengua castellana, a transformar sus aulas en verdaderas aulas de lenguaje integral.

*Lenguaje integral* es un texto que desarrolla exhaustivamente en 9 capítulos, relativamente cortos, los principios de esta propuesta que se sirve del conocimiento de disciplinas fundacionales como la psicología, la lingüística, la antropología y la

sociología; además de todas las disciplinas que se ocupan del lenguaje: la crítica literaria, la semiótica, la semántica y la filosofía del lenguaje.

Algunos de los conceptos esenciales del lenguaje integral se originaron en Estados Unidos, en particular en la obra de autores como John Dewey (1938), Kilpatrick (1926), Counts (1932) y Childs (1956).

“Una forma de desarrollar el lenguaje integral”, “El lenguaje: ¿qué y por qué?”, “La escuela: una perspectiva del lenguaje integral”, “¿Qué es lo que hace integral al lenguaje integral?”, son algunos de los capítulos que desarrollan temáticas tan importantes como: qué es el lenguaje integral, importancia, principios base para su aprendizaje, características del maestro de lenguaje integral, entre otras.

En el texto, Goodman establece claramente que el lenguaje integral está sustentado por 4 pilares humanístico-científicos, a saber: una sólida teoría del aprendizaje, una teoría del lenguaje, una perspectiva básica acerca de la enseñanza y del rol de los maestros, y una concepción del currículum centrado en el lenguaje. Asimismo, explica cuáles son los principios relacionados con la lectura y la escritura, la enseñanza y el aprendizaje; principios que puestos en práctica dentro de la cotidianidad del aula posibilitarán que el lenguaje sea utilizado por los niños en contextos reales y con una intencionalidad de comunicación real y efectiva.

El lenguaje integral es un intento por retornar a lo básico en el sentido genuino de la palabra: dejar atrás los manuales de lectura, los libros de aprestamiento y los test de evaluación, y volver a invitar a los niños y las niñas a aprender a leer y escribir, leyendo y escribiendo cosas reales.

El lenguaje integral siempre enfatiza la importancia de las actividades auténticas en las que el lenguaje, tanto oral como escrito, sirve de manera real y funcional.

Respecto al papel de los maestros, el autor rescata dentro del texto, entre muchos aspectos, la idea de que ellos se enfrenten a los instrumentos tradicionales desarrollando distintas maneras de hacer participar a sus alumnos de hechos reales de lectoescritura: lectura y escritura para toda clase de propósitos; así como hacer vivir experiencias de lectura y escritura significativas, funcionales y relevantes. Y agrega



además, que el compromiso, la transición, la toma de decisiones y la planificación deben ser características que siempre estén presentes en su quehacer dentro del aula.

Con relación al capítulo de “la escuela: una perspectiva de lenguaje integral”, el autor presenta una visión del currículo con la integración como un principio clave para el desarrollo del lenguaje y afirma que “se aprende con mayor facilidad en un contexto real de uso. Cuando el lenguaje es total, relevante y funcional, los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje”.

Es necesario resaltar algunos de los conceptos claves que el autor desarrolla, los cuales le dan fuerza a sus planteamientos y permiten un mejor acercamiento al texto, son ellos: lenguaje funcional, experiencias previas, lenguaje social y personal, texto, alfabetización, lenguaje escrito, lenguaje oral, aprendizaje y enseñanza.

La expresión lenguaje integral (Whole language) deriva al menos en parte de una preocupación por mantener al lenguaje como una totalidad y en un contexto de uso funcional; en esa medida, rechaza prácticas aún presentes dentro de las actividades con el lenguaje, tales como:

- Simplificar los textos controlando su estructura oracional y su vocabulario o que se los organice en torno a patrones fónicos.
- Separar la enseñanza de la lectura y la escritura de su uso en el aprendizaje, o de la lectura y la escritura auténticas.
- “Rebanar” la lectura y la escritura para adaptarla a la estructura de grados.

Los aportes del texto llevan a pensar que desafortunadamente aún se desecha el propósito natural del lenguaje –la comunicación del significado- y se convierte en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños y las niñas. Igualmente, hace una invitación a hacer que los textos completos y reales formen parte de las experiencias lingüísticas auténticas de los niños.

El texto Lenguaje integral del autor Kenneth Goodman, reviste gran importancia porque como maestros que orientamos los procesos de lectura y escritura, principalmente, necesitamos conocer nuevas perspectivas en la enseñanza del

lenguaje dentro de la escuela, pues es necesario que los niños y las niñas se vean inmersos en el lenguaje para que el aprendizaje de la alfabetización resulte fácil.

Si la escuela logra dar continuidad al aprendizaje del lenguaje que los niños ya han iniciado fuera de ella, en un contexto social auténtico, podrá garantizarles a ellos un mejor acceso al mundo de la cultura.

**Hurtado, Rubén Darío y otros. (2010). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. Medellín: Facultad de Educación. 100 P.**

El texto escrito por el equipo de docentes que conforman el Núcleo de lectura y escritura del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia va dirigido a los docentes de los niveles preescolar y básica primaria. Uno de sus propósitos es: “contribuir al establecimiento de una enseñanza y aprendizaje con sentido, donde se focalicen los esfuerzos didácticos en la formación de lectores y escritores autónomos, con una gran capacidad para recrear la realidad a través de los actos de lectura y escritura”. (Hurtado y otros, 2010, 9)

El texto está organizado en 7 capítulos de una trascendental importancia y aporte académico para los docentes.

El primero de los capítulos cuya temática está relacionada con la confrontación pautada, una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y la escritura en los niños de educación preescolar y básica primaria y cuyo autor es Rubén Darío Hurtado, conceptualiza la confrontación como un tipo de intervención didáctica que posibilita la movilización del proceso lector y escritural de niños, niñas y jóvenes e incluso, adultos. El fin último de la confrontación es lograr la autonomía para que cada vez los niños, jóvenes y adultos necesiten menos de un par más capacitado que los haga caer en cuenta de sus errores, es decir, tomar conciencia de ellos y buscar estrategias para corregirlos; esto para el caso de la escritura. En el caso de la lectura, la confrontación ayuda a saber qué tanto se está comprendiendo y qué falta para comprender.

*Cuando enseñar es dejar aprender* es el segundo capítulo escrito por Astrid Quintero y Maria Ligia Echavarría. En éste se parte de una realidad que no puede ser ignorada

en la escuela: el niño desde pequeño manifiesta curiosidad frente a lo que le rodea y dicha curiosidad se extiende a ese objeto con el cual interactúa permanentemente, el lenguaje escrito.

Las autoras proponen replantear las estrategias dentro del aula que posibiliten ese contacto vivo con los diferentes tipos de texto, es por ello que abogan precisamente por la creación de contextos para que sea posible el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial, de ese dejar aprender, y en tal sentido enuncian ideas retomadas de varios autores y enriquecidas desde la práctica cotidiana, entre ellas: la biblioteca, el fichero, la rotulación, las etiquetas, la asistencia, entre otros.

Teresita Gallego Betancur desarrolla la temática del tercer capítulo: *Nuevos horizontes para las diversas infancias a través de la interacción con los textos*. La autora parte de una serie de conceptos sobre la infancia y cómo “es tarea del docente explorar estos discursos y situaciones que describen la vida de las diferentes infancias con sus múltiples identidades, reconociendo que ya no son seres homogéneos [se refiere a los niños], volviendo así, exótico lo cotidiano al encontrar espacios para escucharlos y hacer escuchar en situaciones comunicativas, donde cada sujeto produce un saber, como hablante competente, capaz de tomar la palabra y se enriquecerse con el pretexto del texto”. (Hurtado y otros, 2010, 45)

En el cuarto capítulo: *la escritura espontánea como estrategia para movilizar procesos escriturales en los niños y niñas de preescolar y primero*, Oliva Herrera Cano considera la escritura espontánea como una estrategia para movilizar los procesos escriturales de los niños, al tiempo que se cualifican el uso comunicativo y funcional del lenguaje escrito. El punto de partida para propiciar la aplicación de la misma está dado por elementos como el conocimiento previo, la automotivación y el conocimiento del código, por citar sólo algunos.

Escribir espontáneamente, en palabras de la autora “es tener la posibilidad de crecer en ideas, en opciones de participación fundamentadas en los niveles interpretativos, argumentativos y propositivos que dan cuenta de los procesos de apropiación conceptual y pragmática de la lengua como recurso para la comunicación con el mundo y con los otros” (Hurtado y otros, 2010, 61).

*Alfabetización digital: consideraciones teóricas para el diseño de propuestas didácticas* escrito por Dora Inés Chaverra es el quinto capítulo, éste presenta una reflexión muy contemporánea sobre la relación entre la educación, las tecnologías de la información y la comunicación. El punto de partida propuesto es el concepto de la alfabetización digital, pues éste está soportado y cruzado por análisis cognitivos, sociales, culturales y políticos e incluso económicos que no pueden ser ignorados en la actualidad. Para la profundización del concepto, la autora, retoma, entre otros, a autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Myers, Hammett, Giroux y Merchant.

Al final del capítulo, se llega a conclusiones muy interesantes relacionadas, primero con la necesidad de resignificar el concepto de alfabetización digital dentro del contexto tecnológico e informático; y segundo, con repensar el papel del maestro como animador cultural quien debe superar “la acción de enseñar (...) a la transmisión de conocimientos. El maestro es quien dinamiza espacios de conocimiento, propicia la discusión y el debate, propone situaciones de aprendizaje significativas (...), estimula la participación, entiende el papel activo que tienen los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje” (Hurtado y otros, 2010, 70)

*Formar niños lectores en la escuela* es el sexto capítulo, en él, se reconoce que la escuela no ha sido y aún no es un lugar propicio para la formación de auténticos lectores, pues el niño debe leer por obligación como parte de una rutina escolar en la que debe cumplir tareas, y que además, en ningún momento lo hace por placer, unido a la carencia de espacios para que éste entre en contacto con ese objeto maravilloso que es el libro.

Norberto Caro Torres y Bilian Jiménez Rendón cierran el texto con el séptimo capítulo: *El análisis del discurso y su relación con la lectura*. En éste señalan exhaustivamente las relaciones que operan entre el análisis del discurso y la lectura, pero antes del desarrollo del mismo, en la introducción, instan para que la escuela esté a tono con las demandas del medio y que por lo tanto piense en desarrollar auténticos procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita. Alisedo, Calsamiglia, Camps, Cassany, Ferreiro, Ricoeur, Sánchez y el MEN son algunos de los referentes que apoyan la rigurosidad temática del capítulo donde está implícito el compromiso del maestro en la formación de una generación de niños y jóvenes más

críticos y autónomos intelectualmente, que le aporten a la sociedad en la solución de conflictos.

Para concluir, el aporte de cada una de las temáticas es invaluable pues permite a los docentes, tanto en formación como en ejercicio, repensar su labor como verdaderos enseñantes de la lengua castellana, además, los invita a superar las fórmulas y los tratamientos tradicionales de los cuales, podría decirse, han sido “víctimas” muchos de los niños, jóvenes e incluso adultos de las pasadas y actuales generaciones, especialmente. Todas y cada una de las temáticas propuestas, iniciando por la escritura espontánea, pasando por la confrontación y llegando a la alfabetización digital deben ser tópicos que pongan en cuestión la función de los maestros que por mucho tiempo han perpetuado prácticas sin sentido y que no quieren trascender la enseñanza de la lengua a una que posibilite la relación con una lengua viva que permita transformar la propia realidad y la del entorno.

Resulta interesante además, el contexto en el que se da a conocer el texto, al público: “VII encuentro regional sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia” llevado a cabo en Medellín el 12 de noviembre de 2010. Es bien sabido que los docentes estamos llamados a formar parte de redes, nodos, grupos, círculos de investigación en los cuales se den a conocer los avances que en materia de educación se vienen dando, especialmente en la enseñanza de la lengua que es el objeto de estudio que convoca a la publicación del libro.

## **Referencias**

Hurtado, Rubén Darío y otros. (2010). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. Medellín: Facultad de Educación. pág. 9.

Zuleta A., Orlando. La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. La Revista Venezolana de Educación (Educere). [Online]. Mar. 2005, vol.9, no.28 [citado 16 Enero 2011], p.115-119. Disponible en la World Wide Web: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&nrm=iso). ISSN 1316-4910.

Hurtado, Serna y Sierra. (2003). Lectura y escritura en la infancia. Normal María Auxiliadora: Copacabana. Pág. 103-104.

Hurtado, Rubén Darío y otros. (2010). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. Medellín: Facultad de Educación. Pág. 45

\_\_\_\_\_. (2010). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. Medellín: Facultad de Educación. Pág. 61

\_\_\_\_\_. (2010). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. Medellín: Facultad de Educación. Pág. 70

Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura económica: México. Pág. 40

**Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura económica, 2001.**

Investigadora en didáctica de la lectura y la escritura, se desempeña como docente en el departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ella es Delia Lerner, la autora de Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, un texto que hace parte de la colección "Espacios para la literatura" del Fondo de Cultura Económica. Como lo afirma Ferreiro en el prólogo que aparece en el mismo, este es un libro "[...] nutrido en la acción y en la reflexión. Libro abierto, inacabado, cuestionador, hecho para la interlocución" (Ferreiro, en Lerner, 2001:7)

La autora, experta en didáctica de la lectura y la escritura, expone de manera clara y precisa los desafíos que se le presentan a la escuela para formar ciudadanos que participen plenamente en la cultura escrita; lo anterior como resultado de varios años de investigación teórica y de docencia.

Esta apreciación es bien acertada y más cuando se hace un análisis pormenorizado de su organización. El texto de Lerner se estructura en cinco capítulos bien definidos que contemplan las siguientes temáticas: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario; para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura, apuntes desde la perspectiva curricular, ¿es posible leer en la escuela? y, por último, el papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro.

En el primer capítulo, la autora hace un recorrido entre las dificultades involucradas en la escolarización de las prácticas, pasando por las tensiones, no sólo entre los propósitos escolares y extraescolares, sino también entre dos necesidades institucionales: enseñar y controlar el aprendizaje.

El capítulo segundo, no menos importante que el anterior, plantea un desafío a la escuela y aduce argumentos que pretenden concientizar a los agentes del ámbito escolar sobre que sí es factible el cambio y para ello se vale de dos elementos imprescindibles: la capacitación como condición necesaria pero no suficiente, y la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. En este punto introduce el concepto de transposición didáctica.

En el tercer capítulo la autora da continuidad a la temática de los capítulos anteriores, ésta es precisamente una de las características importantes del libro: la secuencia que permite al lector adentrarse cada vez en la materia y, por tanto, comprenderla. Son elementos importantes en este capítulo: la perspectiva curricular y los quehaceres del lector en la escuela.

En ¿es posible leer en la escuela? capítulo cuarto del texto, la autora presenta elementos interesantes que amplían la visión del proceso lector: su sentido en la escuela, los propósitos didácticos que se persiguen con el mismo, su evaluación, el sentido que se le debe dar para que sea no sólo objeto de enseñanza sino que además se constituya en objeto de aprendizaje. El capítulo también plantea el rol lector del maestro así como el de la institución.

El libro finaliza con el papel del conocimiento didáctico en la formación del maestro y como eje del proceso de capacitación, así como una amplia bibliografía que amplía los referentes teóricos de cada uno de los capítulos.

De esta breve descripción pudieran desprenderse dos temas que engloban los capítulos: la formación de lectores y escritores y la tarea de la escuela, incluido el maestro.

Desde el punto de vista de la autora, el reto mayor consiste en formar practicantes competentes de la lectura y la escritura, y no sólo sujetos que puedan interpretar el lenguaje escrito. Al hablar de practicantes competentes se refiere a individuos que sean capaces de elegir la información adecuada para encontrar la solución a los problemas que les afectan, que adopten una actitud crítica ante los innumerables mensajes que llegan a ellos, que lean por motivos diferentes: y que asuman una postura personal ante la sostenida explícita o implícitamente por los autores. Aspecto éste del cual adolece la escuela dados los enfoques prescriptivos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Lo anterior para hacer referencia a la formación de lectores y escritores. En cuanto a la tarea de la escuela, Lerner explica que la dimensión del desafío planteado requiere la incorporación de situaciones didácticas donde la lectura de diversos materiales sea imprescindible para el desarrollo de los proyectos escolares o produzca placer al establecer contacto con textos auténticos, es decir, textos de circulación cotidiana y no creados específicamente para la escuela; textos que aporten cosas al lector y que, por tanto, sean valiosos.

Por otra parte, resulta necesario orientar las acciones educativas hacia la formación de escritores competentes, de personas que puedan comunicarse efectivamente con los demás y consigo mismos a través del lenguaje escrito. Su propuesta incluye además, lograr que los estudiantes sean productores de textos, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir diversos tipos de mensaje en coherencia con las situaciones cotidianas de comunicación, "en situaciones de comunicación reales", como lo afirma Josette Jolibert.<sup>63</sup>

Así se favorece que los individuos conozcan y manejen con eficacia la gama de textos que forman parte de la vida cotidiana y académica; y que el acto de leer y escribir deje de concebirse en la escuela como un indicador de la evaluación, para asumirse como un objeto de enseñanza y aprendizaje. La autora invita a provocar que los estudiantes se apropien de la escritura y la lectura, y las pongan en práctica conscientes de los pasos que conforman cada uno de los procesos.

---

62. Josette Jolibert (1995). Formar niños productores de texto. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen, p. 15.



Delia Lerner plantea en un lenguaje claro, contundente y asequible al público lector, una realidad ajena, infortunadamente, a los planteamientos curriculares de muchas instituciones que haciendo gala aún de los métodos tradicionales pretenden desarrollar los procesos de lectura y escritura en los niños, niñas y jóvenes. Por fortuna, dicha realidad es propia de otras instituciones cuya intención "es preservar [...] el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita" (Lerner, 2001: 27).

Sin temor a equivocaciones puede afirmarse que la autora de tan importante texto logró el propósito que se trazó al escribirlo, pues es verdad que hacer partícipes a los alumnos y alumnas de los procesos de lectura y escritura es un hecho real desde la intención y deseo del maestro. Posible porque él cuenta con todas las herramientas para hacerlo y necesario porque las actuales generaciones así lo exigen.

Para concluir vale citar a la autora cuando en las siguientes líneas sintetiza de manera clara la macroestructura del texto:

"Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidad que es necesario asumir" (Lerner, 2001, 26)

## **2. Artículos**

### **Las estrategias de aprendizaje y su integración al curriculum escolar**

Podemos entender las estrategias de aprendizaje como grandes "herramientas" del pensamiento, como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia los objetivos de aprendizaje en un contexto social dado, lo que comporta elementos cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales.

El aprendizaje estratégico se identifica con el "aprender a aprender", uno de los grandes principios de la educación, más sustantivo si cabe en los tiempos actuales, que son los de la sociedad de la información y el conocimiento en que es fundamental que los estudiantes aprendan a aprender, ya que deberán hacerlo durante toda su vida. La importancia del tema hace de su enseñanza un objetivo prioritario del sistema educativo.

Para una enseñanza eficaz de las estrategias de aprendizaje, es básico disponer de un buen "mapa" de la situación, con una clasificación lo suficientemente integradora de estrategias de aprendizaje que podamos utilizar como referente a la hora de decidir qué estrategias enseñar en cada momento. En esta conferencia proponemos una clasificación propia que incluye Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo, Estrategias metacognitivas, de regulación y control, Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, y Estrategias de procesamiento y uso de la información.

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje se puede abordar con programas extracurriculares y con programas curriculares, también denominados insertados o integrados. Los primeros, no exentos de interés, entre los que se encuentran la mayoría de los programas de desarrollo cognitivo y muchos de los programas de enseñanza de técnicas de estudio, presentan algunas limitaciones, entre las que sobresale la dificultad de la transferencia de las habilidades trabajadas en los mismos al uso cotidiano en la escuela y en el aprendizaje. Los segundos hacen más fácil la transferencia ya que se aplican sobre contenidos curriculares ordinarios, dentro del aula y en horario escolar. Son más adaptables al contexto escolar y pueden incorporarse al mismo de un modo relativamente sencillo. Es la opción por la que nosotros nos decantamos, que comporta en su propuesta más ambiciosa la integración de las estrategias de aprendizaje en el curriculum del centro educativo.

La integración de las estrategias de aprendizaje en el curriculum de los centros precisa de tres elementos fundamentales: su inserción en la política del centro, para lo que es fundamental el apoyo de los equipos directivos de los mismos; la disponibilidad de orientadores/asesores competentes en los centros; y el compromiso de los

profesores, que son, en último término, agentes clave para la inclusión de las estrategias en la realidad de la vida cotidiana del centro y del aula.

Los profesores pueden ser sumamente eficaces en el empeño en la medida en que reciban formación suficiente y estén sensibilizados por el problema, sin realizar tampoco esfuerzos demasiado exigentes. Simplemente se trata de cambiar de perspectiva, de enseñar las materias de otra manera, "estratégicamente", prestando especial atención a los "procesos", potenciando la reflexión sobre los mismos, y abordando la evaluación con una perspectiva eminentemente formativa, como oportunidad para seguir aprendiendo, también sobre los modos de aprender.

Para abordar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje con una perspectiva más formal, especialmente si se pretende diseñar e implementar programas específicos, presentamos un formato para la enseñanza, que implica una serie de fases:

- Análisis de la realidad. Detección de los conocimientos previos y contextualización de la intervención.
- Planificación.
- Presentación didáctica de la estrategia, mediante instrucción directa y modelado.
- Práctica guiada de la estrategia en diferentes contextos.
- Interiorización de la estrategia.
- Práctica independiente.
- Entrenamiento en prácticas de generalización y transfer.
- Evaluación.
- Instrucción explícita en procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje.

Se proponen diversas técnicas para el trabajo en las distintas fases: cuestionamiento, autointerrogación metacognitiva, trabajo en grupos cooperativos, enseñanza recíproca, introspección, etc.

La evaluación es un elemento básico a la hora de abordar la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y de diseñar e implementar programas. Debe tener un

carácter eminentemente formativo, diagnóstico, que permita la mejora y el perfeccionamiento.

Para su desarrollo hay algunas técnicas muy eficaces como son la observación, las entrevistas, los protocolos de pensamiento en voz alta, los estudios de casos, o las tareas evaluativas. Se trata de técnicas que se insertan con naturalidad en la dinámica cotidiana del trabajo en el aula.

Para llevar a cabo un diagnóstico rápido en que se pueda recoger información de muchos estudiantes, los cuestionarios son buenos instrumentos. Es cierto que también presentan limitaciones, como puede ser el carácter excesivamente generalista y una cierta descontextualización. Los otros instrumentos aludidos pueden complementarlos con eficacia. En la conferencia se alude a algunos cuestionarios que se vienen utilizando en este contexto, con un breve comentario sobre su formato.

Para terminar, se presenta una síntesis de un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y en Educación Permanente de Adultos, diseñado e implementado por el autor y por su equipo, que mereció el primer premio nacional de investigación educativa del Ministerio de Educación y Ciencia español en el año 2000.

### **La escritura epistémica: concepciones y estrategias de regulación del proceso de composición escrita. Cómo enseñar y aprender estrategias de composición escrita**

Es necesario enseñar a los estudiantes estrategias que les ayuden primero a conocer y después a gestionar y regular su propio proceso de composición escrita. En esa medida, se debe redefinir el proceso de composición, entendiéndolo, no sólo como una actividad esencialmente cognitiva, sino también como una actividad eminentemente social y por ello situada en un determinado contexto socio-cultural y socio-histórico.

Desde esta concepción se analizan los subprocesos tradicionalmente implicados en la escritura poniendo un énfasis especial en aquellas estrategias que caracterizan una escritura reflexiva en contextos de comunicación reales y funcionales, que facilitan que el escritor atienda a las condiciones de la situación comunicativa para ajustar el contenido a las necesidades y exigencias de dicha situación y que suponen dotarse de objetivos y finalidades.

A este tipo de escritura se le considera epistémica por cuánto obliga a revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el propio conocimiento mediante ajustes continuos a la situación comunicativa con lo que puede generar nuevas formas de comprensión y con ello nuevo conocimiento. Para que esto suceda se requiere disponer de un conjunto de estrategias que permitan una nueva comprensión de la información sobre la que se ha trabajado.

Se presenta también un aporte de los datos de un estudio realizado, desde la perspectiva teórica presentada, con estudiantes de doctorado que participaban en un curso de taller de tesis, que buscaba los siguientes objetivos:

1. Adquirir conocimiento sobre el proceso de composición escrita de textos científicos.
2. Conocer y analizar las estrategias necesarias para la composición de textos científicos
3. Tomar conciencia del propio proceso de composición escrita y valorar las propias competencias y debilidades.
4. Conocer las características más relevantes de los textos propios del discurso científico.
5. Conocer y analizar las exigencias que supone la redacción y defensa de una tesis doctoral en el contexto académico.
6. Desarrollar actitudes positivas y útiles en relación a la producción científica y a las relaciones formativas y sociales que conlleva.

Los resultados del estudio avalan la tesis que plantea que la adquisición de estrategias que permiten conocer y regular el proceso de composición, modifica tanto las representaciones sobre la tarea de escritura como la calidad de los textos finales.

### **La transformación de las instituciones educativas como agentes socializadores**

El desarrollo humano en sus diversos ámbitos es una de las preocupaciones principales contenidas en la Declaración del Milenio y reflejados en sus objetivos, documentos aprobados el 18 de septiembre del año 2000 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Nuestra región, considerada como la menos equitativa del mundo, se ha planteado enfrentar esos objetivos desde una perspectiva de cambio que favorece la atención a indiscutibles presentes en el ámbito social y educativo que afectan a la escuela.

El papel de la escuela y de los sistemas educativos en los procesos de formación de los nuevos ciudadanos cobró fuerza en la última década y es necesario meditar sobre qué aspectos y a qué modelos de la socialización nos referimos y las formas y métodos con que dirigimos ese proceso. Entre los focos estratégicos principales para nuestra región se encuentran el fortalecimiento del protagonismo de los docentes en el cambio educativo y la atención a la cultura de las escuelas para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación. Ello nos obliga a buscar las mejores experiencias e iniciativas que tiendan a eliminar las barreras de la inequidad y a aumentar la responsabilidad de los agentes educativos en los procesos de cambio en las escuelas, particularmente en su función socializadora.

En la trama de interacciones e interrelaciones en que se desarrolla el hombre, se destaca la importancia de la educación como núcleo del proceso socializador. La socialización y la educación son vistas como procesos diferentes y que tienen lugar de manera distinta en cada individuo y grupo social. Ese proceso tiene lugar en función de las experiencias y representaciones que como miembro de los grupos en que cada sujeto vive y participa, va desarrollando y apropiándose de los conocimientos, sentimientos, actitudes, ideales, convicciones y motivos que en él se van formando.

El proceso de socialización tendrá su máxima efectividad cuando lo comprendamos organizado desde un diagnóstico diferenciado y con arreglo a una caracterización apropiada de los contextos en los cuales se desarrolla; proceso que transcurre de forma personalizada, donde la historia de vida de cada sujeto determina los niveles en que ella transcurre. Desde el punto de vista metodológico, admitimos que la escuela, como institución que opera en un contexto dado y un "escenario social" determinado que delimita inicialmente las condiciones y los resultados de su acción, interactúa sobre algunos de los factores externos e internos, modificando los contextos educativos familiares y sociales, lo que le permite posibilitar un "nuevo futuro" y los resultados que se esperan de su gestión. La escuela es una institución que opera como un centro transformador de los agentes educativos que participan en la socialización de los niños y jóvenes, incluyendo a estos mismos como agentes de su auto desarrollo.

El encargo social de la escuela la sitúa como una de las principales instituciones para desarrollar y formar a las nuevas generaciones en las mejores tradiciones y valores de la sociedad y en el ideal de hombres a que aspiramos y en el contexto de una cultura escolar, que caracteriza a cada centro.

La cultura pedagógica escolar se entiende como el conjunto de saberes, representaciones e interacciones sociales; concepciones, tradiciones y creencias pedagógicas y modos particulares del hacer pedagógico, didáctico y educativo, que se han conformado históricamente como resultado de los sistemas de actividades y relaciones que se producen en su interior. En la acción educativa escolar, consciente o inconscientemente, se producen asimilaciones de los puntos de vista diferentes a los que esta propugna o interferencias con los mismos. Se reconoce así, la presencia simultánea de varias representaciones que permiten explicar las concepciones del mundo en los alumnos.

El estudio de las experiencias del cambio educativo revela que este transcurre con acuerdo a determinados principios y de acuerdo con fases. Algunos de los principios que deben tenerse en cuenta en el cambio educativo y de los colectivos pedagógicos se pueden señalar: El principio del aumento de la participación activa y democrática; el principio del cambio de significado de la actividad; el principio del desarrollo y

estimulación de la creatividad; el principio de la Motivación y el principio del eslabón fundamental. La atención de estos principios favorece la creación de las condiciones para el cambio educativo.

En la transformación de la escuela el colectivo de docentes ocupa una posición privilegiada que condiciona sus posibilidades para convertirse en motor impulsor de los cambios y en potenciador de los demás factores. El cambio del colectivo pedagógico y de los docentes no siempre ocurre espontáneamente, sino que es un proceso dirigido de acuerdo con sus propias regularidades.

Las fases de cambio, cuya duración no pueden enmarcarse en un esquema rígido para todos los centros, están influidas y determinadas por las condiciones de cada lugar y posibilidades de los colectivos. En dicho proceso se distinguen las siguientes fases:

Primera fase: PREPARATORIA (Creación de un ambiente favorable al cambio).

Segunda fase: DE MOVILIZACIÓN AL CAMBIO (Establecimiento de un nuevo estilo de trabajo).

Tercera fase: DE CONSOLIDACIÓN DE LOS CAMBIOS.

Los esfuerzos por lograr una escuela que se ajuste más a su tiempo y que dé solución a los evidentes problemas educativos de la región, promoviendo una educación de calidad con equidad y la formación de los mejores ciudadanos, son una aspiración legítima y una necesidad insoslayable para el futuro de la América.

### **3. Sitios Web**

Escalante, Delia Teresa y Caldera, Reina Violeta. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Revista Educere, vol. 12, n° 43 octubre-diciembre. Universidad de los Andes: Venezuela.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35614570002.pdf>

Goodman, Kenneth. (1990). Lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Revista Lectura y vida, año 11, n°2.

[http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil\\_kgoodman.pdf](http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf)



UNICEF. Cuaderno de actividades de educación para el desarrollo. Educación Infantil.

<http://documentos.enredate.org/doc4abcb9b78f015.51181238.pdf>

Textos y contextos. Leer y escribir en el siglo XXI. Congreso.

[http://www.ciefp-torrelavega.es/acrobat/Ponencias\\_Congreso\\_Textos\\_Contextos.pdf](http://www.ciefp-torrelavega.es/acrobat/Ponencias_Congreso_Textos_Contextos.pdf)

García, Nylza Offir. (2009). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. Revista Enunciación 13.

<http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion13.CV01.pdf>

Una propuesta constructivista para el aprendizaje de la lecto-escritura. Fundamentos, principios y sugerencias de actividades.

<http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/APRENDIZAJE%20CONSTRUCTIVISTA%20DE%20LA%20LECTOESCRITURA.htm>

Entrevista a Ana Teberosky.

<http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha8/EntrevistaaAnaTeberosky.pdf>

Escuela de papel. N°9, diciembre de 2006. Acciones de promoción y animación a la lectura. <http://centros5.pntic.mec.es/cuenca/prensa/dic06.pdf>

Estrategias de animación a la lectura.

<http://www.omerique.net/polavide/lyb/ANIMACION%20A%20LA%20LECTURA.pdf>

Leer con los más pequeños. Sugerencias y estrategias para propiciar el acercamiento de los niños menores de seis años a la lectura. ©2003, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Bibliotecas. México, D.F., C.P.

<http://dgb.conaculta.gob.mx/Documentos/PublicacionesDGB/ApoyoCapacitacionBiblioteca/SerieFomentoLectura/LeerConLosMasPequenos/LeerConLosMasPequenos.pdf>

La importancia del mediador: Una experiencia en la formación de lectores.

[http://www.oei.es/fomentolectura/importancia\\_mediador\\_formacion\\_lectores\\_sainz.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/importancia_mediador_formacion_lectores_sainz.pdf)

Gemma Lluch. Los jóvenes, la lectura y las (nuevas) tecnologías. Argentina, 2010. Universidad de Valencia.

<http://planlectura.educ.ar/pdf/Los%20j%C3%B3venes%20y%20las%20nuevas%20tecnolog%C3%ADas.pdf>

Avellaneda, Luz Carmen.(2002). Lectura y nuevas tecnologías: una relación constructiva y dinámica. Universidad de la Sabana.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/649/64900601.pdf>

Aportes a la investigación-acción-educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. (2003). Revista Educación y educadores. Año/vol. 6. Colombia.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83400607.pdf>

Rol del maestro en la investigación educativa. Revista de educación, cultura y sociedad.

[http://portal.fachse.edu.pe/sites/default/files/a08\\_1.pdf](http://portal.fachse.edu.pe/sites/default/files/a08_1.pdf)

#### **4. Referencias bibliográficas**

##### **Reseñas**

Serna H., Diana María. (2004).El lenguaje integral. En: Revista Lenguaje y Escuela N° 3. Julio-diciembre. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

\_\_\_\_\_. (2011). La lectura y la escritura como prácticas discursivas. En: Revista Lenguaje y Escuela N° 7. febrero-diciembre. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.

Serna H., Diana María. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. (2009). En: Revista Lenguaje y Escuela. Copacabana. N° 6; febrero-diciembre.

### **Artículos**

Gargallo L. Bernardo. (2006). Las estrategias de aprendizaje y su integración al currículum escolar. En: La investigación en la formación inicial de los docentes: tres planos, tres funciones. Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Resúmenes. Medellín: Universidad de Antioquia.

Castelló Montserrat. (2006). La escritura epistémica: concepciones y estrategias de regulación del proceso de composición escrita. Cómo enseñar y aprender estrategias de composición escrita. En La investigación en la formación inicial de los docentes: tres planos, tres funciones. Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Resúmenes. Medellín: Universidad de Antioquia.

García R. Lisardo. (2006). La transformación de las instituciones educativas como agentes socializadores. En: La investigación en la formación inicial de los docentes: tres planos, tres funciones. Congreso Internacional de Educación, investigación y formación docente. Resúmenes. Medellín: Universidad de Antioquia.