

MEMORIAS DEL

XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura

“Leer y escribir en un mundo diverso:
desafíos y perspectivas”



Liliana Montenegro de Olloqui

Coordinadora

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura

Santo Domingo, República Dominicana
30 de septiembre a 2 de octubre de 2015



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

**INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION**

ADOLEC
ASOCIACIÓN DOMINICANA
DE LECTURA

MEMORIAS DEL

XIII

**Congreso Latinoamericano para el
Desarrollo de la Lectura y Escritura**

**“Leer y escribir en un mundo diverso:
desafíos y perspectivas”**



Memorias del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura / Liliana Montenegro de Olloqui (Coordinadora)
República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), 2016 – E-Book – (Educación)

ISBN: 978-9945-603-29-3

1. Lectura y escritura 2. Currículo y enseñanza 3. Formación docente
4. Experiencias escolares y no escolares 5. Alfabetización académica 6. Lectura y escritura en la era digital 7. Políticas 8. Enseñanza de lenguas extranjeras 9. Lectura y escritura en una sociedad multicultural y multilingüe

Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
Directora: Liliana Montenegro de Olloqui

© Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2016

Colaboradores de la edición:

Marta Vicente, Carmen García, Ramón Viñas, Ángela Federica Castro,
Adalgisa Fernández, Marinés Velázquez Crespo y Liliana Montenegro de Olloqui.

Diseño gráfico:

Ramón S. Servent y Marinés Velázquez Crespo

Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)
Autopista Duarte, KM 1 ½, Santiago de los Caballeros, República Dominicana,
Tel. (809) 580-1962, ext. 4398

COMITÉ ORGANIZADOR DEL CONGRESO

Presidenta

Dra. Liliana Montenegro de Olloqui

Vice-Presidenta

Ana Margarita Haché de Yunén, M.A.

Coordinación Académica

David Capellán, M.A

Comisión Científica

Dra. Ana Lupita Chaves Salas

Dr. Gilberto Alfaro Varela

Dra. Luz Emilia Flores

Dra. Marta Eugenia Sánchez

Dra. Rebeca Barriga Villanueva

Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos

Dr. Andrés L. Mateo

Dr. Manuel Matos Moquete

Dr. Bruno Rosario Candelier

Dra. Ángela Federica Castro

Dra. Marielos Murillo Rojas

Verónica Macías Andere, M.A.

Daniel Ramos García, M.A.

M.Sc. Lorena Chaves Salgado

Lic. Angélica López Bustillos

Comisión de Programación

Dra. Ángela Federica Castro

Carmen García, M.A.

Ramon Viñas, M.A.

Comisión de Memorias

Marta Vicente, M.A.

Carmen García, M.A.

Ramón Viñas, M.A.

Comisión de Inscripción y Registro

Lic. Altagracia Herrera

Lic. Margarita Melo

Coordinación Administrativa
Adalgisa Fernández, M.A.

Comisión Financiera
Lic. Esther Peguero
Lic. Adelma Guerrero

Comisión de Difusión, Actividades Sociales y Culturales
Lic. Marínés Velázquez Crespo
Wendy Tejada, M.A.

Comisión de Logística y Hospitalidad
Ing. Angelina Burgos
Miriam Laureano, M.A.

COMITÉ LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Presidenta
Dra. Marta Eugenia Sánchez
Asociación Costarricense Consejo de Lectura
Costa Rica

Vice-Presidenta
Dra. Liliana Montenegro de Olloqui
Asociación Dominicana de Lectura
República Dominicana

Gaby Vallejo Canedo
Asociación Boliviana de Lectura
Bolivia

Silvana Gili
Consejo San Pablo de Lectura
Brasil

Daniel Ramos García
Consejo Puebla de Lectura
Puebla, México

Patricia Callejas López

Nicaragua Lee

Nicaragua

Yolanda López

Asociación Panameña de Lectura

Panamá

Raquel Villaseca Zeballos

Asociación Peruana de Lectura

Perú

Ruth Sáez

Asociación Puertorriqueña de Lectura

Puerto Rico

Daniel Tort

Sociedad de Dislexia de Uruguay

Uruguay

Adelina Arellano Osuna

Asociación de Lectura de los Andes

Venezuela

ASOCIACIÓN DOMINICANA DE LECTURA

Presidenta

Liliana Montenegro de Olloqui

Vicepresidenta

Ana Margarita Haché de Yunén

Secretario

Manuel Matos Moquete

Tesorero

David Capellán

Vocales

Bruno Rosario Candelier

Rafaela Carrasco Ramos

Andrés L. Mateo

Ramón Viñas

Carmen García

Francisco Cruz

COMITÉ EDICIÓN DE MEMORIAS

Marta Vicente, M.A.

Carmen García, M.A.

Ramón Viñas, M.A.

Dra. Ángela Federica Castro

Adalgisa Fernández, M.A.

Lic. Marínés Velázquez Crespo

Dra. Liliana Montenegro de Olloqui

ÍNDICE DE LAS MEMORIAS

PRÓLOGO	14
PALABRAS DE LA DIRECTORA DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LITERACIDAD (ILA)	16
PALABRAS DE BIENVENIDA DE LA PRESIDENTA Y LA VICEPRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN DOMINICANA DE LECTURA EN NOMBRE DEL COMITÉ ORGANIZADOR	19
EJES TEMÁTICOS	21
PONENCIAS	23
EJE TEMÁTICO 1	23
CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA	
Comprensión lectora, pensamiento crítico y razonamiento lógico en el pre-escolar: manejo de las preguntas como herramienta didáctica.....	24
<i>Vielka Ríos</i>	
Desarrollo de competencias de lectura y escritura en el primer año en Uniminuto <i>Mary Liliana Chaparro Zambrano y Nury Mora Bustos</i>	37
¿De qué hablamos cuando decimos «enseñar a leer literatura»? Reflexiones sobre la reforma curricular para la escuela media en la provincia del Chaco, Argentina	47
<i>María Julia Simoni</i>	
Alfabetização e letramento na educação infantil: um estudo de caso em uma instituição de educação infantil no município de Lagoa Santa, MG	58
<i>Elizabeth Vieira Rodrigues De Sousa y Mônica Correia Baptista</i>	
La formación de lectores en la universidad: desde el diseño curricular hasta las aulas	73
<i>Patricia del Carmen Guerrero de La Llata y Sofía Amavizca Montaña</i>	
Formación de futuros profesores de lengua: ¿Enfatizar la especialización disciplinar o la didáctica?	87
<i>Melanie Elizabeth Montes Silva y Guadalupe López Bonilla</i>	
Enseñanza de la escritura de tesis doctorales en el siglo XXI.....	100
<i>Enrique Sánchez Costa</i>	

Modos de organización de los textos expositivos y su relación con la comprensión escrita.....	111
<i>Ramira Disla</i>	
El Programa "TURNKEY" de bibliotecas y formación docente	124
<i>Lindsay Rodgers y Zoila Recinos</i>	
Estrategias y prácticas -basadas en evidencias- efectivas para la enseñanza de la lecto-escritura a niños (as) con y sin necesidades especiales de aprendizaje	134
<i>Arianny Saviñón-Calcano</i>	
EJE TEMÁTICO 2	149
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS, ESCOLARES Y NO ESCOLARES, DE LECTURA Y ESCRITURA	
Enseñar y aprender a leer y a escribir en aula múltiple: experiencias y prácticas escolares de escritura y lectura	150
<i>Mariangel Ghibaud</i>	
¿Cómo planifican su escritura los estudiantes de Comunicación Social?.....	162
<i>Luisa María Acosta Caba</i>	
La consigna de escritura en el rol de tutor de los Grupos de Apoyo a la Cultura Escrita en la Universidad del Valle	180
<i>Daniel Cuesta Ágredo</i>	
“Ocho escritores latinoamericanos”. Lectura, escritura y expresión oral: alumnos de la Licenciatura en la enseñanza del Inglés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	190
<i>María Del Socorro Sánchez Vélez</i>	
Leamos por siempre: una comunidad de lectores en el Puerto Rico del Siglo Veintiuno.....	198
<i>Desiré Sánchez Cardona</i>	
Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural.....	205
<i>Sonia Gómez Benítez y Yannit Irene Armenta Castellanos</i>	
El lenguaje en el fuero de la conciencia. Imagen y concepto en el arte de la creación.	216
<i>Bruno Rosario Candelier</i>	
Escribir en un área de contenido: la escritura como estrategia de aprendizaje en un curso de Estudios Sociales	232
<i>Yarilda Román Piñero</i>	
Lectura libre en primer grado. Un camino por desandar.	244
<i>Guadalupe López Hernández y Verónica Macías Andere</i>	
Leer y escribir en contextos de encierro	257
<i>Jennifer Maite Coreas Portillo y Carlos Alberto Recinos Gómez</i>	

Aulas Media. Hacia un modelo de comunicación crítica en el aula263
Pablo Andrés Sánchez Camacho

EJE TEMÁTICO 3.....278

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DE LAS DISCIPLINAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

Diagnóstico sobre el hábito de la lectura en los estudiantes de una universidad dominicana279
Gladys Almonte

Análisis contrastivo de comprensión de textos argumentativos de dos universidades colombianas, una pública y otra privada288
Laura Cristina Bonilla y Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez

Implementación del proceso de producción escrita para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos en Administración Hotelera.....301
Kenia Natividad Rodríguez Almánzar

Aplicación de la línea de tiempo como estrategia para mejorar la comprensión lectora en la enseñanza de “Historia del periodismo dominicano”318
Alejandro E. Esteban

El resumen como estrategia para mejorar la comprensión lectora en la asignatura Derecho de los contratos330
Sahyly Wehbe García

Producción de informes y monografías y su evaluación colaborativa en la asignatura de Química General.....343
Margarita Rosa Aquino Maracallo

EJE TEMÁTICO 4.....356

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ERA DIGITAL

Prácticas de lectura y escritura en los cibercafés en México.....357
Guadalupe López-Bonilla, Carmen Yáñez-Kernke y Gabriela Vidauri González

Prácticas educativas para promover la literacidad digital en las aulas de una escuela normal mexicana.....368
María Elizabeth Luna Solano, José Gabriel Marín Zavala e Isela López González

Caracterización de la competencia informativa en estudiantes universitarios.....377
José Luis Bonilla Esquivel y Enrique Manuel Luengo González

Literacidad digital fuera de la escuela en alumnos de educación primaria en Aguascalientes, México...388
Cecilia Martínez Romo y Daniel Eudave Muñoz

EJE TEMÁTICO 5.....399

POLÍTICAS ESTATALES, REGIONALES Y/O INSTITUCIONALES EN MATERIA DE LECTURA Y ESCRITURA

Los grupos de apoyo a la cultura académica - GRACA- como estrategia institucional para abordar la lectura y la escritura desde las disciplinas en la educación superior400

Karina Alejandra Arenas Hernández y Alejandro Rodríguez Campo

Descentralizar la lectura y la escritura en la universidad. Una propuesta de Diplomado desde la política curricular en la Universidad del Valle.....409

Esperanza Arciniegas L. y Luis Emilio Mora C.

EJE TEMÁTICO 6

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....419

Consideraciones sobre el lugar del texto literario en clases de E.L.E. en Brasil.....420

Imara Bemfica Mineiro

EJE TEMÁTICO 7

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE.....435

Narrar y argumentar a partir de la experiencia: un camino pedagógico con estudiantes del Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia436

Gloria Esperanza Mora Monroy

Cultivando la lectura: la promoción lectora y la integración curricular en una escuela en Guatemala.....447

Yomarie Rivera Fernández y Karen M. Holguín García

PANELES.....458

PARA LEER Y ESCRIBIR INTERCULTURALMENTE

Consideraciones filosóficas459

Pablo Mella

LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS GRADOS: MODELOS Y PRÁCTICAS QUE HAN IMPACTADO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Reflexionar sobre paradigmas, aprender de la experiencia y plantear nuevos retos.....471

Liliana Montenegro de Olloqui

Leer y escribir en los primeros grados: Centroamérica frente a sus desafíos483

María Josefina Vijil

EL ENFOQUE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL CURRÍCULO DOMINICANO

El enfoque de la competencia comunicativa en el currículo dominicano.....509
Ana Margarita Haché de Yunén

Aportes del área de Lengua Española al desarrollo de las competencias fundamentales.....516
Luisa María Acosta Caba

La competencia comunicativa en el currículo dominicano.....521
Remigio García

LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La lectura y la escritura como instrumentos fundamentales para aprender Inglés General e imprescindibles para el Inglés Profesional y Académico: Explicación del porqué y recomendaciones de usos adecuados528
Newcombe Sosa



PRÓLOGO



El XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura se celebró en Santo Domingo, República Dominicana, los días 30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2015, bajo el lema “Leer y escribir en un mundo diverso: desafíos y perspectivas”. Reunió a un nutrido grupo de 880 participantes de América Latina, España y Estados Unidos: profesores universitarios, docentes de los niveles primario y secundario, estudiantes, investigadores, escritores, bibliotecarios, gestores y difusores culturales y personas interesadas en las problemáticas que giran en torno a la lectura y la escritura en el marco de la diversidad.

El Congreso contó con 6 conferencistas magistrales, 107 ponencias, 16 talleres, 5 paneles, 4 conversatorios y una feria del libro. Entre las 107 ponencias, se presentaron 54 trabajos de avances de investigación, con herramientas metodológicas y propuestas que podrían replicarse: 18 reflexiones teóricas, que nos invitaron a repensar la lectura y la escritura desde diferentes aristas y 35 recuentos de experiencias en torno a la lectura y la escritura en contextos escolares y no escolares, sustentadas teóricamente, que nos permitieron comprender los esfuerzos desplegados por distintos profesionales para aportar soluciones a problemáticas detectadas.

Esta publicación, con las memorias del Congreso, recoge las conferencias y presentaciones en paneles que se realizaron en los 7 ejes temáticos del evento y que fueron enviadas para estos fines por sus autores. Los trabajos fueron revisados, primero, por un comité dictaminador conformado por especialistas latinoamericanos de Argentina, México, Costa Rica y República Dominicana, quienes valoraron su pertinencia para formar parte de las memorias. Posteriormente pasaron al comité de edición, para darles uniformidad, orden y estilo.

Las memorias incluyen multiplicidad de voces: autores provenientes no sólo de diferentes países, sino también de diversas instituciones y orientaciones teórico-metodológicas. Se decidió presentar las memorias divididas en dos grandes acápite. Por un lado, las ponencias clasificadas por ejes

temáticos y, por otro, las presentaciones en los paneles. Cabe señalar que tomamos la decisión de publicar estas memorias en soporte digital para que su alcance fuera mucho mayor.

Agradecemos el compromiso de todos los académicos que han colaborado en esta publicación. Compartir con otros lectores sus investigaciones, reflexiones y relatos de experiencias permitirán repensar temas de gran trascendencia para el desarrollo de nuestros países, como son el mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura, la definición de políticas que ayuden a dicho mejoramiento y que permitan una mayor equidad de oportunidades en nuestra América Latina. Estamos conscientes que estas memorias nos abrirán perspectivas para continuar profundizando en los grandes desafíos que aún persisten en nuestra región, entre los que la alfabetización, complejizada por el reto digital y la diversidad de soportes y fuentes de información, es uno de los principales.

Liliana Montenegro de Olloqui
Septiembre de 2016



PALABRAS DE LA DIRECTORA DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LITERACIDAD (ILA)

MARCIE CRAIG POST

Es para mí un extraordinario honor estar con ustedes y en nombre de la Junta Directiva y el personal de la Asociación Internacional para la Literacidad (por sus siglas en inglés ILA), anteriormente la Asociación Internacional de Lectura, estoy encantada de darles la bienvenida e involucrarme con ustedes en el desarrollo del XIII Congreso Latinoamericano en la República Dominicana.

ILA ha trabajado por más de 60 años para establecer el estándar de cómo se define, se imparte y se evalúa la literacidad. Creemos, como sé que ustedes también, que la literacidad es la base de sociedades exitosas, comunidades saludables y economías prósperas. Durante muchos años, hemos difundido nuestro conocimiento de literacidad en el mundo a miles de educadores con la esperanza y la creencia de que una enseñanza efectiva resultará en grandes logros y la literacidad de los estudiantes. Y sabemos que hemos tenido un impacto.

A través de 53,000 miembros y una red global de más de 300,000 educadores para la literacidad en 81 países, ILA se involucra con aquellos que impulsan, cada día, el movimiento para la literacidad.

Nuestros proyectos han apoyado y mejorado las prácticas para la literacidad en miles de maestros alrededor del mundo; nuestras investigaciones y publicaciones son el eje de la instrucción efectiva y nuestros eventos de aprendizaje profesional, y aquellos auspiciados por nuestras naciones y regiones, son excepcionales por su capacidad de proporcionar a los educadores el intercambio de ideas y el compartir sus métodos. Somos los profesionales sobre el terreno; los profesores que traemos y preparamos para la literacidad en nuestras aulas y comunidades.

Sabemos que la literacidad ayuda a las personas a escapar de los lazos de la pobreza y a vivir por más tiempo.

Nosotros, en la Asociación Internacional para la Literacidad (ILA) junto con ustedes, hemos logrado mucho al poner en primer plano la literacidad en nuestras aulas y escuelas. Sin embargo, todavía existen casi 800 millones de adultos y 126 millones de jóvenes alrededor del mundo que no saben leer ni escribir.

Sabemos que en cada región del mundo, hay casos donde el acceso a la educación viene determinado por el género, la situación económica, la capacidad física, la religión o por el color de la piel.

ILA y nuestras organizaciones afiliadas a nivel nacional, incluyendo nuestras afiliadas de Latinoamérica, quienes auspician este Congreso, estamos determinados a trabajar juntos y a continuar compartiendo las investigaciones sobre lectura y literacidad y las oportunidades para discutir métodos y compartir prácticas.

ILA y nuestros afiliados de Latinoamérica queremos profesores que promuevan la lectura y la escritura que sean eficaces en todos los aspectos de su instrucción, que compartan lo que saben que funciona y que involucren por completo a los estudiantes y a sus familias.

Deseamos influir en los gobiernos para que creen políticas que proporcionen mejores recursos para las escuelas y que contribuyan a fomentar una cultura de la literacidad.

Queremos involucrar activamente a las comunidades y familias, como actores centrales para promover una cultura de la literacidad, en su papel fundamental para la conformación del desarrollo de habilidades de lenguaje y literacidad del niño.

En este momento, sabemos algo muy claramente: el futuro estará determinado por cuán bien podamos preparar a niños y adultos para vivir productivamente en una sociedad donde la literacidad – en todos los hogares y comunidades, a través de todos los sectores, medios y canales, es el ancla de cada sociedad y es vista como condición esencial para ser productivo, para estar comprometido y para ser un ciudadano que aporta.

En los próximos días, ustedes estarán imbuidos en discusiones ricas sobre las formas en las cuales todos podemos hacer la diferencia para promover la literacidad y el aprendizaje. Escucharán diferentes perspectivas sobre lo que funciona y lo que es más importante, estarán inmersos en el diálogo e intercambio de ideas, innovaciones y soluciones para continuar haciendo la diferencia para acabar con el analfabetismo.

La Asociación Internacional para la Literacidad (ILA) felicita y elogia a nuestros afiliados de Latinoamérica, a nuestros anfitriones, República Dominicana, y a todos por el trabajo fundamental que realizan cada día en las aulas, en sus comunidades y para sus países.



PALABRAS DE BIENVENIDA

LILIANA MONTENEGRO DE OLLOQUI Y ANA MARGARITA HACHÉ DE YUNÉN
PRESIDENTA Y VICEPRESIDENTA DE LA ASOCIACIÓN DOMINICANA DE LECTURA,
EN NOMBRE DEL COMITÉ ORGANIZADOR

Apreciados colegas educadores latinoamericanos y del mundo:

¡Les damos la más cordial bienvenida al **XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura** “*Leer y escribir en un mundo diverso: perspectivas y desafíos*”!

Estamos muy felices de compartir con cada uno de ustedes esta gran fiesta de la lectura y la escritura, en Santo Domingo, Ciudad Primada de América. Para la Asociación Dominicana de Lectura (ADOLEC), la Asociación Internacional de Literacidad (ILA) y la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), a través de su Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y la Escritura (CEDILE) y su Cátedra UNESCO en Formación Docente e Investigación en Lectura y Escritura, constituye un gran honor haber tenido la responsabilidad de organizar este XIII Congreso Latinoamericano, que hoy vemos cristalizado.

En estos tres días estaremos congregados en los salones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra para compartir ponencias, paneles, talleres, conversatorios y presentaciones de libros, así como en el Hotel Crowne Plaza, para las conferencias plenarias.

Nuestra cita académica reúne a docentes, estudiantes, investigadores, gestores educativos, escritores, bibliotecarios, difusores de cultura y personas interesadas en los temas del Congreso de 18 países latinoamericanos, así como de Europa y Estados Unidos. Nuestro propósito esencial es intercambiar ideas, compartir experiencias, difundir resultados de investigaciones y dar a conocer propuestas para el desarrollo de la cultura letrada en contextos escolares y no escolares de nuestra América Latina.

Este evento ha de ser rico en información académica e intercambio de experiencias, pero sobre todo ha de impulsarnos a desarrollar un compromiso personal y social con la promoción de la cultura letrada en nuestros países, teniendo en cuenta el papel fundamental que juegan la lectura y la escritura en el conocimiento, la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico y en la identidad de nuestros pueblos, todo esto en un mundo plural y cambiante. De ahí el lema de nuestro encuentro: *Leer y escribir en un mundo diverso: perspectivas y desafíos.*

Agradecemos su valiosa presencia en este **XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura**, deseando que tengan una estadía placentera y provechosa en Santo Domingo y en República Dominicana.



EJES TEMÁTICOS



1. CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Abarca los enfoques curriculares y perspectivas teórico-metodológicas sobre la enseñanza de los procesos de comprensión y producción escritas, las problemáticas relacionadas con la descripción y el análisis de estos procesos y el desarrollo profesional de los docentes en estas áreas del saber.

2. EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS, ESCOLARES Y NO ESCOLARES, DE LECTURA Y ESCRITURA

Comprende experiencias y prácticas específicas, así como propuestas de intervención que en materia de lectura y escritura comparten diferentes actores: profesores, investigadores, promotores culturales, grupos, asociaciones e instituciones. Abarca igualmente experiencias, propuestas y reflexiones que favorecen un diálogo constructivo en beneficio de los lectores y escritores dentro y fuera de la escuela.

3. ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DE LAS DISCIPLINAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

También conocida como literacidad(es) académica(s), abarca los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura que favorecen a los estudiantes de la educación media y/o superior el acceso a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Incluye, asimismo, las acciones desarrolladas por los profesores y las instituciones para que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, valorarla, ordenarla, etc. según los modos típicos de hacerlo de cada materia. También comprende los estudios, reflexiones y experiencias relativos a la enseñanza y el aprendizaje de los géneros en el medio escolar.

4. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ERA DIGITAL

Incluye los diferentes modelos de introducción de la tecnología en la escuela, los cambios que se están produciendo a causa del uso de las nuevas formas de comunicación, las prácticas de lectura y escritura que promueven los entornos digitales, los géneros digitales, el aprovechamiento didáctico de los recursos lingüísticos digitales, los desafíos de estos nuevos entornos y el uso de la tecnología en las prácticas letradas de diferentes ámbitos.

5. POLÍTICAS ESTATALES, REGIONALES Y/O INSTITUCIONALES EN MATERIA DE LECTURA Y ESCRITURA

Comprende reflexiones sobre experiencias de distintas instancias sociales (gubernamentales y provenientes de la sociedad civil) que, con o sin el apoyo del Estado, han logrado transformaciones en materia de entornos y prácticas lectoras. Abarca, asimismo, investigaciones,

experiencias o reflexiones sobre los actores que participan en la construcción de planes, programas y proyectos que promueven la creación de comunidades lectoras, incluyendo la industria editorial.

6. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Incluye diversas concepciones teórico-prácticas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, tomando en cuenta aspectos particulares relacionados con la adquisición de una lengua extranjera. Todo esto, a partir de reflexiones, experiencias e investigaciones desarrolladas por docentes en contextos de lengua extranjera. También abarca los desafíos sociales y cognitivos relacionados con la adquisición de una lengua extranjera que enfrentan los estudiantes y las necesidades de formación y desarrollo profesional continuos de los docentes.

7. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL Y MULTILINGÜE

Abarca la reflexión, la investigación y el análisis de las prácticas letradas que responden a las necesidades de expresión, comunicación y construcción de textos escritos que se plantean diversas poblaciones en el marco de la pluralidad y diversidad. Incluye también el estado del conocimiento relativo a la existencia, circulación y uso de libros en varias lenguas y las prácticas de lectura y escritura que promueven la existencia y circulación de acervos de diversas culturas y en diversas lenguas.



PONENCIAS

**EJE
TEMÁTICO
1**



COMPRESIÓN LECTORA, PENSAMIENTO CRÍTICO Y RAZONAMIENTO LÓGICO EN EL PRE-ESCOLAR: MANEJO DE LAS PREGUNTAS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA.

VIELKA RÍOS

**DOCENTE DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.
VIRIOS@YAHOO.COM**

RESUMEN

Las tres pruebas sobre evaluación regional de la calidad de la educación que desde 1997 viene aplicando el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), son un espejo claro de las acciones y esfuerzos que a pesar del incremento en algunos índices de medición se demuestran en la medida en que se ha dado continuidad a esta cultura evaluativa que ha incluido conocimientos en lectura, matemática, ciencias naturales y escritura. No obstante, dado que aún son bajos los resultados en las áreas citadas, es importante seguir trabajando en lo correspondiente a la comprensión lectora, pensamiento crítico y razonamiento lógico. Para ello, es necesario instrumentar a los docentes de conocimientos y herramientas prácticas, que aplicadas desde el preescolar e intensificadas en los primeros grados de la escuela primaria, sin duda, traerán mejores resultados ante mediciones próximas.

Un docente bien formado, con conocimientos y procedimientos propios del siglo en que vivimos, anticipado y empoderado de las herramientas tecnológicas como recurso de aprendizaje, podrá hacer interpretación adecuada y amplia de todas las competencias establecidas en los programas curriculares que deberá administrar desde el punto de vista pedagógico, incluyendo el uso y manejo de las preguntas en la descripción de láminas fijas e interactivas, como procedimiento didáctico práctico, seguro e indiscutible para favorecer tales competencias.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, pensamiento crítico, razonamiento lógico, estrategias de aprendizaje, evaluación, descripción de imágenes, uso y manejo de preguntas.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace referencia a los resultados obtenidos desde la primera hasta la tercera prueba de la evaluación regional de la calidad de la educación y a los esfuerzos educativos que de manera sostenida vienen haciendo durante dieciocho (18) años los países participantes, para incrementar resultados en las áreas disciplinares de lectura, matemática, ciencias naturales y escritura.

Desde esta perspectiva, se plantea un extracto de los componentes curriculares de los programas y guías educativas de los países que en la última prueba aplicada en el año 2013 (prueba TERCE), marcaron por debajo de la media regional, sobre todo, en el área de lectura. Esta presentación lleva como intención hacer una comparación entre los indicadores de medición planteados en las pruebas y los contenidos e indicadores de logro planteados en los programas y guías curriculares de educación inicial de los mencionados países.

En tal sentido, el punto focal del presente escrito describe el uso didáctico del manejo de las preguntas que deben hacer los docentes preescolares y de los grados iniciales de la escuela primaria, toda vez que las láminas y gráficas fijas o interactivas de las cuales se vale el docente y el estudiante, incluyendo el uso de dispositivos tecnológicos móviles, son un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento crítico, razonamiento lógico y lectura comprensiva.

El documento presenta una clasificación gráfica de preguntas que deben ser hábilmente orientadas por los docentes para desarrollar competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en los estudiantes, empoderándolos de mejores prácticas para el mejoramiento de su participación ciudadana. Ello requiere indiscutiblemente de una mejor preparación, vocación y actitud proactiva del docente. La confluencia de estos factores permitirá un mejoramiento en la clasificación de resultados en las próximas aplicaciones evaluativas lideradas por el LLECE.

DESARROLLO

Los resultados de las pruebas aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), específicamente en el área de lectura, se perfilan como una de las razones fundamentales para compartir con los lectores de este artículo, preocupaciones, estrategias y expectativas en aras del mejoramiento de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, acciones socio pedagógicas que debemos iniciar desde el preescolar.

La aplicación de pruebas lideradas por el LLECE, se realizan para medir logros de aprendizaje, comprender el contexto y entender las circunstancias bajo las cuales el aprendizaje ocurre en las áreas evaluadas. De igual forma, estos resultados aportan información para el debate sobre la calidad de la educación en la región, así como también orientan para la toma de decisiones en políticas públicas educativas.

La primera evaluación regional de la calidad de la educación (PERCE) ocurrida en 1997 y cuyos resultados fueron publicados en 1998, presentaba una tabla de especificaciones del lenguaje con tres tópicos principales: comprensión lectora, práctica metalingüística y producción de texto. El tópico de comprensión lectora expone en su contexto una serie de aspectos que guiados por los maestros desde las edades más tempranas a través de la lectura de imágenes, estarían favoreciendo en todas sus dimensiones el tópico en mención. Es decir, la identificación del texto a través de láminas o gráficas, el reconocimiento de la función del texto, la identificación del mensaje, el reconocimiento de la información específica que expresa el gráfico, la distinción de la secuencia temporal y la identificación y ampliación del vocabulario en cuanto al texto de la lámina o gráfica utilizada por el docente refiere, como recurso para el logro de habilidades, destrezas y conocimientos.

En el año 2006 se aplica la segunda evaluación regional de la calidad de la educación (SERCE), cuya novedad incluye la evaluación de la escritura y evaluación de ciencias, publicándose sus resultados en el año 2008. Para efectos de lo que se pretende con la emisión de este artículo, es necesario citar que en el informe de resultados del SERCE uno de los cuadros publicados (cuadro 4.3) describe los niveles de desempeño en lectura de los estudiantes de tercer grado de primaria, los cuales ponen en evidencia las habilidades que debe poseer un niño en el citado grado y que promovidas en forma correcta desde la etapa preescolar, le permitirán alcanzarlas y superarlas con éxito. Algunas de las que se presentan en el cuadro en mención son las que a continuación citamos y en las que los docentes preescolares y de primer y segundo grado de primaria, deben hacer mayor énfasis:

- Lectura de imágenes y dibujos secuenciados.
- Descripciones y narraciones de historietas.
- Narraciones de cuentos de introducción, nudo y desenlace.
- Descripciones con temas y subtemas específicos.
- Integración y generalización de información.
- Localización e interpretación de información.
- Discriminación e inferencia de láminas y textos.
- Reconocimiento de orden, acciones, causas explícitas y finales en las historietas.

- Reconocimiento y función de la fórmula “había una vez”.

En consecuencia, a lo expresado, en el año 2013 se aplican las pruebas TERCE, publicándose sus resultados al final del año 2014. Participaron 16 países de la región latinoamericana, señalándose como punto relevante en los resultados la variabilidad de las puntuaciones, mostrándose las diferencias en el desempeño de los estudiantes en cada país y a nivel regional, implicándose así un desafío para los sistemas educativos de la región. Continúa diciendo el informe que en el caso de lectura, la prueba evaluó dos ejes temáticos a saber:

- Comprensión de textos: refiriéndose a la lectura de textos continuos y discontinuos para la realización de trabajos inter e intratextuales.
- Metalingüístico y teórico: refiriéndose al dominio de conceptos de lengua y literatura con un enfoque muy centrado en términos, propiedades y características de los textos y sus unidades.

Este mismo informe en uno de los cuadros de respuesta, destaca la distribución de los países según sus resultados y su comparación con la media regional. En el área de lectura de tercer grado, de los 16 (dieciséis) países participantes, resultaron 6 (seis) países por debajo de la media regional, de los cuales 4 (cuatro) son de la región centroamericana, 1 (uno) de la región suramericana y 1 (uno) de la región del Caribe. Ello conforma el 37.5% de los países participantes. Igual que la media regional, resultaron 4 (cuatro) países; todos de la región suramericana, es decir el 25%, mientras que por sobre la media regional destacaron 6 (seis) países; uno y uno de sus estados del área de Norte América, 3 (tres del área suramericana y 1 (uno) del área centroamericana, o sea el 37.5%. Estas derivaciones del estudio permiten concluir que hay que trabajar con ahínco en el día a día para la consecución de mejores efectos en la formación de competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo en aquellos países que aún se mantienen por debajo de la media regional.

Sigue señalando el informe TERCE que a nivel de procesos cognitivos, las pruebas de lectura se construyeron para dar cuenta de tres niveles de interpretación textual:

- Comprensión literal: es decir, habilidades vinculadas al reconocer, identificar elementos explícitos del texto y localización de información referida a este.

- Comprensión inferencial: habilidades vinculadas a comprender, relacionar información en secuencias de texto; habilidades para analizar, dividir y vincular información.
- Comprensión crítica: habilidades vinculadas a la evaluación, es decir a valorar o juzgar a efectos de distinguir y contrastar puntos de vista entre el emisor y el texto.

En suma pues, el principal foco de acción de los docentes debe enfilarse hacia el trabajo discente con el fin de ampliar la comprensión, establecer relaciones, además de propiciarles situaciones de aprendizaje para interpretar e inferir significados. Por tal razón, el trabajo que se expone a través de la modalidad de taller en este XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, se realiza con las siguientes finalidades:

1. Recrear los roles y empoderar a los docentes de recursos, estrategias y del manejo adecuado de preguntas, utilizando ilustraciones y gráficos propios de los contenidos curriculares que se utilizan en el aula, en pos de desarrollar el pensamiento crítico y favorecer el razonamiento lógico y la comprensión lectora desde edades tempranas.
2. Demostrar actividades, recursos y estrategias para desarrollar la habilidad de inferir y practicar formas correctas de formular preguntas que permitan potenciar el nivel literal e inferencial del proceso lector.

A pesar de los avances que ha tenido la educación preescolar en el mundo, todavía tanto en cierta cantidad de padres de familia como de docentes, persiste la idea de que la estadía del niño en el centro educativo es sólo de pleno entretenimiento u ocupación del tiempo en acciones pueriles y repetitivas, sin el enfoque de formación integral que requiere el individuo desde las perspectivas de la educación del siglo XXI. Esto es así, toda vez que tanto en los programas curriculares de preescolar, como en las guías didácticas que poseen los distintos países, se expresa con claridad el enfoque pedagógico y evaluativo para el desarrollo de las áreas de lectura y escritura, en algunos casos denominada área cognoscitiva lingüística, lenguaje y comunicación, lenguaje y expresión creativa, entre otros similares.

Veamos a continuación, de manera extractada lo planteado en estos instrumentos curriculares – didácticos y para ello se tomarán como ejemplo los de los países que en las pruebas TERCE,

marcaron por debajo de la media regional. Para los efectos de este artículo, esta expresión comparativa se realiza con la finalidad de señalar lo relativo a la comprensión lectora y al desarrollo del pensamiento crítico y razonamiento lógico en el preescolar.

En el caso de Guatemala, el programa preescolar presenta lo siguiente:

Tabla 1. Ejemplo Guatemala

Área: Comunicación y Lenguaje. Componente: Desarrollo del vocabulario.	
Expresión Oral.	+Conversaciones mediatizadas +Diálogos +Descripciones informales +Conversaciones +Narración de historias y cuentos
Iniciación de la comprensión lectora.	+Seguimiento de instrucciones +Mensajes gráficos +Ilustración de historietas +Propósitos y moralejas.

En documentos curriculares de Honduras se puede observar:

Tabla 2. Ejemplo Honduras

Área: Lenguaje Sistema de comunicación del niño. *Lenguaje receptivo *Lenguaje perceptivo *Lenguaje expresivo
Grandes líneas de contenidos referidos a: <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo del lenguaje oral y la expresión verbal • La capacidad de expresarse prácticamente • La lectura, interpretación y producción de imágenes como forma de comunicación y disfrute.

Al revisar documentos guías para la educación preescolar de Nicaragua, se establecen los grandes propósitos de la educación inicial.

El que refiere al área de lenguaje dice:

Tabla 3. Ejemplo Nicaragua

<p>Propósito: *Estimular las diferentes formas de expresión y del lenguaje respetando sus características propias que le permiten comunicarse con los demás, expresar sus emociones, vivencias, sensaciones, necesidades, sentimientos e ideas.</p>
--

En el caso de Panamá, de acuerdo al tema en desarrollo la estructura plantea lo siguiente:

Tabla 4. Ejemplo Panamá

<p>Área: Cognoscitiva Lingüística Sub áreas: *Comunicación Oral *Comunicación Escrita *Comunicación Integral</p>	
<p>Contenidos</p>	
<p>Conceptuales</p>	
<p>Comunicación Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Descripción • Diálogo • Narraciones • Procedimientos para la argumentación • Exposición • Opinión • Relato • Conversación 	<p>Comunicación Integral</p> <p>Literatura Infantil</p> <ul style="list-style-type: none"> *Comprensión y creación de: *Cuentos *Narraciones *Otros tipos de textos.
<p>Las acciones didácticas procedimentales plantean:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis del significado de imágenes, pensamientos, sentimientos, impresiones y acciones. • Descripción de los personajes favoritos del cuento y formulación de preguntas. • Comprensión de las ideas importantes de distintos tipos de texto. • Elaboración e interpretación de las obras literarias. 	

En Paraguay la estructura es tal como sigue:

Tabla 5. Ejemplo Paraguay

Lenguaje y Comunicación Lenguaje Oral Lenguaje Escrito	
Lenguaje Oral: Competencias	Se favorecen y manifiestan cuando:
<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. • Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. • Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema. • Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno para enriquecer la narración de sucesos reales e imaginarios.
Lenguaje Escrito: Competencias	Se favorecen y manifiestan cuando:
<ul style="list-style-type: none"> • Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.

Y en el caso de República Dominicana, la Guía Didáctica de Preescolar plantea claramente unos indicadores de logros que indican:

Tabla 6. Ejemplo República Dominicana

Secuencia 13. Un cuento para compartir.
<ul style="list-style-type: none"> • Explora material impreso y lo clasifica siguiendo un criterio convencional (por tema o título). • Identifica las partes de un libro (portada, contraportada) y distingue en dónde está el título y autora o autor de un libro. • A partir de la lectura de un cuento sencillo leído por otra persona, menciona los personajes y las acciones que realizan. • Expresa su opinión acerca de las actitudes y los valores que se presentan en un cuento leído por otra persona.

La intención de presentar estos extractos de programas curriculares y/o guías de aprendizaje, es la de demostrar que aunque en el resultado de la última prueba aplicada los países mencionados hayan categorizado por debajo de la media regional, no es porque los programas y guías didácticas y curriculares no contemplen estos aspectos propios e importantes para el desarrollo de la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el razonamiento lógico de los niños. Lo que demuestran los resultados es que en nuestros países tenemos que seguir trabajando en mejorar la formación de nuestros docentes, así como continuar trabajando en actitudes y competencias para la difícil, pero insigne misión de educar y de formar integralmente a los individuos. Para ello, debemos tener claridad en algunos principios teóricos, los cuales permitirán guiar con mayor acierto las acciones educativas en pos de ir desarrollando conocimientos, destrezas y habilidades para pensar y actuar crítica y razonablemente ante las circunstancias que se presenten.

Los aprendizajes se van complejizando con el crecimiento evolutivo del niño y con los alcances de la comprensión lectora, pues sin comprensión no podemos esperar aprendizaje. Comprender permitirá a todo individuo construir, organizar e interpretar ideas, pensamientos y emociones dentro de los diferentes contextos de su realidad.

La comprensión lectora podría definirse, como una capacidad para entender lo que se lee, no sólo en cuanto al reconocimiento fonético de los grafemas, al acto mecánico de decodificación, sino el darle un significado global al texto o mensaje, apoyándose en estrategias o procedimientos específicos, que adopta el lector, para la interpretación final de lo leído.

Se entiende por estrategia lectora la herramienta que permitirá, durante el proceso de lectura, ir construyendo significados, acceder al texto y comprenderlo, partiendo de la interrelación entre el lector y el texto. Para Solé (1998), las estrategias lectoras son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar para lograr este dominio. Y son muchas las estrategias que podría adquirir el lector para ser eficiente durante su lectura, entre ellas, Goodman, K. (1996) destaca: anticipación, predicción, inferencia, verificación de hipótesis y corrección, todas ellas, con un orden de correlación.

El concepto general de inferencia fue tomado de McKoon y Ratcliff, (2003), definiéndola como: cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además

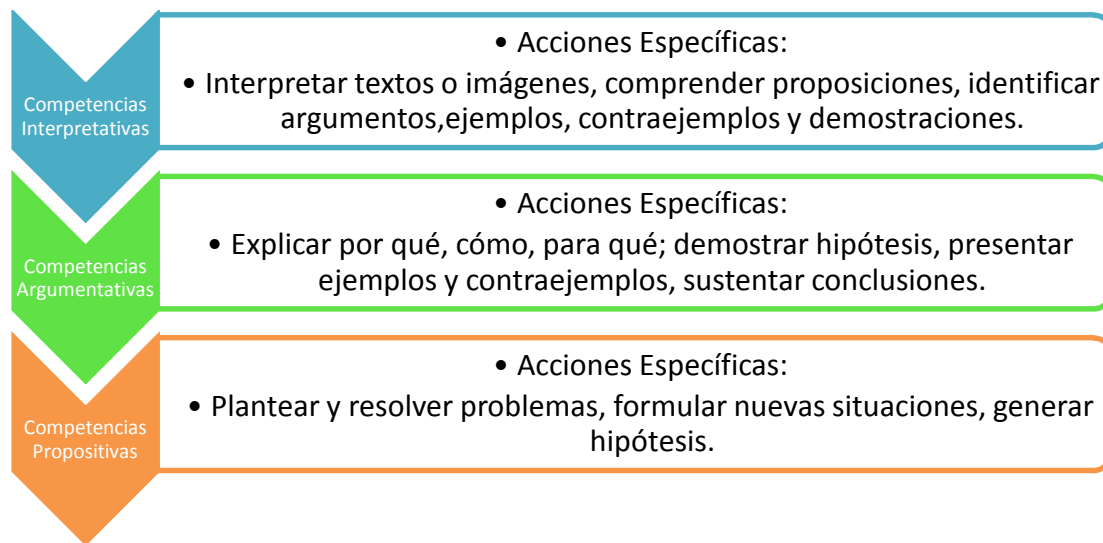
de ser representaciones mentales que el lector construye, para tratar de comprender lo leído. De allí la importancia de la lectura inferencial.

A diferencia de lo que antes se pensaba y que aún persiste en la mente de muchos, el niño comienza su proceso de lectura mucho antes de que inicie inclusive la etapa preescolar como tal. Comienza con el acceso a las imágenes fijas, a las que observa a través de la televisión, de los anuncios luminosos y animados ubicados en las calles y avenidas de su ciudad y lo que es más cercano aún, el acceso a los distintos tipos de ordenadores, ipads, celulares, desde los que puede acceder a imágenes interactivas que despiertan su curiosidad y análisis, favoreciéndose por ende su capacidad creadora, imaginativa, comprensiva, de inferencia y de razonamiento.

Cierto es que en esta etapa del crecimiento del niño no podemos hablar de comprensión lectora como tal; no obstante, los niños sí van apropiándose de significados a partir de la lectura de imágenes estáticas o móviles por lo que con más razón el docente debe estar preparado para ampliar y profundizar esas competencias en los estudiantes, creando e induciendo preguntas que continúen favoreciendo su razonamiento lógico. No hay duda de que una herramienta propia y cotidiana muy utilizada por los docentes, son las láminas o gráficas que usa para que los alumnos describan, infieran e interpreten; por ello, el punto focal de este artículo apunta hacia la forma como los docentes preescolares y de los grados iniciales de la educación primaria, dirigen las preguntas cuando abren sus espacios didácticos a la descripción de láminas e imágenes ya sean fijas o de movimiento.

Casi siempre la pregunta que hace el docente a los niños frente a la descripción de láminas es, ¿Qué ves en la lámina? Ante esta pregunta, generalmente, el niño o niña solo menciona los elementos que observa en la misma; ello le limita al alcance de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, necesarias para favorecer el proceso de comprensión lectora, pensamiento crítico y razonamiento lógico. En consecuencia, queda muy parca la mediación que debe tener el docente para que estas competencias vayan desarrollándose en aras de potenciar el proceso lector propiamente dicho. A continuación, se presenta de modo ilustrativo, algunas acciones específicas para el logro de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas que manejadas adecuadamente por los docentes, dan al alcance con los fines propuestos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 7. Acciones para el logro de competencias



Visto así, la interrogación del texto como estrategia implica el procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura de imágenes. Esto lo plantea con mucha claridad Mabel Condemarín (2005) cuando establece que este proceso activa, enriquece conocimientos y esquemas cognitivos de los niños y niñas, además de aprender a enfocarse, comprender y vincular elementos. Por lo tanto, el uso de la estrategia de interrogar textos e imágenes, lleva a los docentes a preguntar sobre: su contenido, qué reconoce (experiencias o referentes concretos previos), cómo descubre, a hacer predicciones sobre personajes, características, acciones, hechos relevantes y contextos, entre otros que surjan según lo sugiere el material de base utilizado para la descripción.

Durante la formación de docentes panameños del área científica, participantes del Post grado en indagación patrocinado por la Secretaría Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación (SENACYT) y el Ministerio de Educación de Panamá durante los años 2006, 2007 y 2008, Patricia López Stewart de la Academia Chilena de Ciencias –ECBI-MINEDUC, presenta el documento “El Rol de la Pregunta en Indagación” señalando preguntas para pensar, que se ajustan a la perfección para el uso de la estrategia de interrogar textos e imágenes.

Tabla 8. Ejemplo de preguntas para pensar

PREGUNTAS PARA PENSAR

¿Qué te hace pensar eso? ¿Por qué son diferentes? ¿Por qué son parecidos? ¿Qué pasaría si...?
 ¿Qué otra cosa pudiera hacer tal personaje? (refiriéndose a imágenes de cuentos, leyendas, otros, en los que se presenten personajes) ¿Cuéntame lo que sucedió...? ¿Cómo harías tu para...?
 ¿Cómo sabes que...?

CONCLUSIÓN

Nos debe quedar claro, entonces, que como docentes debemos propiciar un clima agradable de clase y alentar a niños y niñas no sólo a responder preguntas, sino también a formularlas. A su vez, no olvidarnos que las grandes preguntas pueden ser transformadas en preguntas más manejables o preguntas pequeñas. Es aquí donde la indagación como estrategia juega su papel importante dentro del proceso literario pues las preguntas que vayan surgiendo del texto y/o imágenes deben transformarse también en preguntas investigables que les inste a encontrar respuestas a través de su propia investigación. Para un enfoque más puntual y diáfano de lo expuesto, se hace el planteo de la siguiente ilustración:

Tabla 9. Tipología y fines didácticos de las preguntas

TIPOS DE PREGUNTAS	CARACTERÍSTICAS
Preguntas Focalizadoras	Desafiantes, interesantes, pertinentes, cercanas a la experiencia y los conocimientos, promotoras de desequilibrio.
Preguntas Indagatorias	Mantienen la atención en la situación de aprendizaje, contrastan las observaciones con las predicciones, formulan nuevas interpretaciones, vinculan su aprendizaje con otros conceptos.

En otro tipo de clasificaciones, se habla de las preguntas de comprensión y de inferencia; las mismas se incluyen en las ilustraciones antes descritas toda vez que no hay razonamiento sin pregunta. Este proceso conlleva la necesidad de hacer y fomentar acciones hacia un esfuerzo a nivel cognitivo para el alcance de los niveles de comprensión esperados. En suma, pues, la

formación, vocación y actitud proactiva de los docentes ante el uso y manejo adecuado, pertinente y oportuno de las herramientas didácticas del área de la lectura y la escritura, son fundamentales para encaminar cada vez con mayor acierto a nuestros estudiantes a ir logrando mayores alcances en los niveles de comprensión lectora, pensamiento crítico y razonamiento lógico. Esto colaborará con mejores y mayores resultados en las pruebas de evaluación de la calidad de los aprendizajes, de las cuales nuestros países deben estar cada vez más prestos a participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Condemarín, M. y Medina, A. (2005). Evaluación Auténtica del Lenguaje y la Comunicación.
- Goodman, K. (1996). *La Evaluación de la Comprensión Lectora: Un Enfoque Cognitivo*.
- López Stewart, P. (2003). El Rol de la Pregunta en la Indagación. ECBI-MINEDUC, Chile, 2007.
- McKoon y Ratcliff (2003) *Cognición y Lenguaje*.
- Ministerio de Educación: Guía Didáctica Nivel Inicial. Panamá, 2014.
- Ministerio de Educación: Guía Didáctica Nivel Inicial. República Dominicana, 2010.
- Ministerio de Educación: Indicadores de Logro, Tercer Ciclo, Nivel Inicial. República Dominicana, 2009.
- Ministerio de Educación: Programa Curricular del Nivel Inicial. Guatemala.2005.
- Ministerio de Educación: Programa Curricular del Nivel Inicial. Honduras, 2003.
- Ministerio de Educación: Programa Curricular del Nivel Inicial. Nicaragua.
- Ministerio de Educación: Programa Curricular del Nivel Inicial. Paraguay.2011.
- Ministerio de Educación: Programa Curricular del Nivel Inicial. Panamá.2013.
- Otero C., Valencia J. y Vanegas, X.: Indicadores para evaluar habilidades de comprensión lectora en Educación Parvularia.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó.
- www.unesco.org/new/es/santiago/press-room: Informes PERCE, SERCE Y TERCE.



DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER AÑO EN UNIMINUTO

**MARY LILIANA CHAPARRO ZAMBRANO
NURY MORA BUSTOS**

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS-UNIMINUTO, COLOMBIA
LCHAPARRO@UNIMINUTO.EDU
NMORA@UNIMINUTO.EDU

RESUMEN

Los procesos de lectura y escritura son catalogados como competencias básicas que permiten a la sociedad, en diferentes niveles, comunicar, legar, analizar, proponer y recrear conocimientos, ideas, problemáticas o soluciones. Asimismo, favorecen la construcción de herramientas para desentrañar las formas cómo se accede, se hace circular y fortalecer el aprendizaje del saber. Con esta perspectiva, el objetivo de esta ponencia es describir cómo el curso Procesos de Lectura y Escritura I contribuye al desarrollo de la competencia de lectura y escritura en alumnos del primer año en UNIMINUTO.

Para lograr este propósito se hará, en primer lugar, una revisión interdisciplinaria, desde la filosofía, la lingüística, la sociología (Verón 2001), entre otras, del concepto de la palabra competencia para desplegar el tema a partir de las diversas dimensiones del hombre y la sociedad (Hymes, 1996). En segundo lugar, se presentará una contextualización de la realidad de los estudiantes de UNIMINUTO, objeto de estudio, en relación con los procesos de lectura y escritura. Y en tercer lugar, se dará a conocer la estrategia implementada y ejecutada por la Institución para trabajar la lectura y escritura y su contribución en la formación profesional de los estudiantes.

Para dar cumplimiento a la anterior propuesta, UNIMINUTO ofrece a la comunidad estudiantil elementos y estrategias que le permitan comprender la realidad en la que se desenvuelve. Para ello, en su estructura curricular tiene dos asignaturas de tipo transversal que se cursan en los dos primeros semestres de cada Programa Académico. Cada una de ellas busca contribuir en la significación y expresión del saber que tienen los sujetos insertos en contextos socioculturales, a través de la consolidación del lenguaje como instrumento generador de discursos y de acciones comunicativas.

El primer curso, titulado Comunicación Escrita y Procesos Lectores I, tiene como objetivo lograr la apropiación por parte de los estudiantes de los contenidos que se presentan en los textos académicos para proponer una postura válida frente a los temas abordados. Así mismo, reconocer la tipología textual a partir de las intenciones comunicativas que presentan los textos, con el propósito de que el estudiante las relacione con la finalidad del escrito.

El segundo curso, titulado Comunicación Escrita y Procesos Lectores II, tiene como objetivo desarrollar estrategias de lectura, escritura y evaluación que le permitan reconocer al estudiante la

pertinencia de dichas competencias en su formación profesional; todo esto apuntando a un proceso de alfabetización académica.

En síntesis, los cursos Comunicación Escrita y Procesos Lectores I y II buscan la producción de distintos textos con el propósito de que el estudiante exponga, argumente, resuma, indague y jerarquice información con estructuras de escritura académica propias de los procesos de formación que proponen los Programas Académicos de UNIMINUTO. Esto da como resultado un ejercicio de praxis, reflexión, creación y confrontación de saberes, para que, el estudiante resuelva problemas de manera creativa e interdisciplinaria en su campo de formación.

PALABRAS CLAVE

Competencias, lectura, escritura, estrategia, lenguaje y comunicación.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de lectura y escritura son catalogados como competencias básicas, al permitir en diferentes niveles comunicar, legar, analizar, proponer y recrear conocimientos, ideas, problemáticas o soluciones. En el contexto nacional, y en algunos de los países latinoamericanos, se evidencia un déficit en los niveles de las competencias lectoras y de escritura en los profesionales de las diferentes disciplinas, que motive la reflexión sobre la búsqueda y puesta en forma de estrategias para mejorar los resultados según los estilos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer año.

En este sentido, para UNIMINUTO, los resultados son importantes por la tipología de la población que accede a sus programas académicos y por validar la pertinencia de una oferta más universalizada realizada a través de los 42 lugares del país, donde se desarrollan los programas y las metodologías implementadas: presenciales y a distancia. Los resultados permitirán, además, afinar las estrategias pedagógicas usadas no solo en primer año, sino a través del proceso de formación que contribuyen, en su intencionalidad, al fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura y la posibilidad de alcanzar resultados mejores en las pruebas evaluativas y sobre todo en el desempeño laboral de los egresados.

Los futuros estudiantes se verán beneficiados a través de las posibles reformas y ajustes que se puedan implementar en los currículos de los cursos y en las prácticas pedagógicas y metodológicas de los docentes que imparten estas cátedras; aspectos que pueden repercutir en un profesional más

exitoso y con capacidades cognitivas de tipo comunicativo, acordes con las necesidades de la sociedad actual y las disciplinas académicas. Para los profesores se convierte en un reto frente a un proceso permanente de actualización sobre los estilos de aprendizaje y los elementos motivadores que presentan los estudiantes que inscriben el curso de Procesos de Lectura y Escritura I y de las prácticas pedagógicas diseñadas e implementadas.

Desde una perspectiva pedagógica es importante destacar que los sujetos que interactúan en los espacios de enseñanza y aprendizaje son concebidos en UNIMINUTO, donde se desarrolla la investigación, como “individuo(s) que actúa(n), que reflexiona(n) sobre su actuar, que busca(n) mejorar sus acciones y, en últimas, ser feliz (ces)” (Juliao, 2011).

A partir del anterior postulado se evidencia que, insertar en el quehacer académico, la competencia comunicativa debe ser abordada como experiencia significativa y parte del proceso de formación integral de profesionales y ciudadanos que busca UNIMINUTO. Al respecto la Misión de sabios (Aldana, et. al., 1996) en su informe presenta como un problema crítico de los niños y jóvenes, su baja capacidad para dominar la lectura y la escritura, llevándolos a proponer la evaluación sistemática, en la educación, en torno a unas competencias de lectura y escritura rápidas y comprensivas y a la producción eficiente de textos; estrategias que deben incluir a todo el sistema educativo nacional y regional.

En consecuencia, la sociedad actual requiere profesionales que aporten soluciones significativas a las problemáticas de los diferentes sistemas presentes en su entorno: familia, empresa, educación, sociedad y economía, entre otros. Los procesos de lectura y escritura son competencias clave en esta misión que compete a todos los individuos y a todas las profesiones.

DESARROLLO

En el ámbito de la formación universitaria es necesario destacar que, si bien es cierto se retoman los procesos de formación básicos desarrollados en los niveles educativos anteriores, también se planteen nuevos retos y competencias particulares orientados como mediaciones para los demás procesos de formación.

Así, ingresar al ámbito universitario y con ello a la cultura universitaria se convierte en un proceso que demanda para el estudiante, entre muchas otras cosas, el reconocimiento de prácticas específicas de acceso al conocimiento. Es a partir de tal hecho que la lectura y la escritura se señalan como prácticas imprescindibles que permiten al sujeto ingresar a la cultura académica propia de la universidad; por ello, los discursos y las reflexiones pedagógicas vuelven constantemente sobre el estudio de la función de las competencias comunicativas y las dificultades que en torno a estas se evidencian en el ámbito de la educación.

Existen tres diferentes niveles dentro de la lectura como proceso: el primero alude a la comprensión de las palabras; el segundo implica la comprensión en sentido general y el tercero aborda la evaluación. La comprensión está compuesta por tres subniveles: la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto; la destreza para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o arte para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor (Gagne, 1991).

Cuando se habla del procesamiento de la lectura y la escritura se hace mención también de los procesos cognitivos empleados en su conocimiento; así, esta tiene como resultado la construcción de una representación intelectual del significado del mismo; es decir, aparece el término representación como nivel de comprensión de un texto, en donde la relación entre representación y comprensión construye una estructura que soporta elementos precedentes del texto y la memoria. De esta manera, aquello que la gente recuerda de un texto no es tanto su significado, sino más bien el modelo que construyen acerca del hecho sobre el que trata. Así, entender un discurso significa que los lectores son capaces de construir un esquema para recuperar su información (Sainz, 1991).

El aporte consiste, entonces en darle prelación al lector y se asume que este es capaz de comprender un texto cuando reconoce que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Esto demuestra que son los lectores quienes componen el significado, por esta razón no hay significado en el texto sino cuando el lector decide que lo haya (Sainz, J. 1991).

Para lo anterior existen mecanismos de decodificación elementales como son los primarios, secundarios y terciarios, que requieren de operaciones formales básicas. Los mecanismos

decodificadores complejos tales como los meta-semánticos y categoriales, han de desplegarse al finalizar la educación secundaria y durante toda su formación superior (De Zubiría, 1993). Con lo dicho, esta postura aporta una mirada activa por parte de quien lee, pues este debe construir y modificar la información mientras se realiza el proceso lector, de allí que sean importantes los niveles mencionados, pues son un llamado metodológico de aquello que debe tenerse en cuenta para construir la estructura y el sentido de aquello que se lee.

También se afirma que existen aproximaciones a la lectura y la escritura en tres perspectivas: la lingüística, que parte del campo de estudio de la lengua y de sus teorías gramaticales y discursivas; la psicolingüística, que se desprende del campo de la psicología, sobre todo de la orientación cognitiva; y la sociocultural o sociolingüística, que sobreviene de los estudios sociológicos, antropológicos y culturales. Estas diferentes orientaciones en relación con la lectura y la escritura permiten dilucidar que ambas son tan importantes en la vida humana al punto de afectarla en todas sus dimensiones (Cassany, 1995).

Cassany, para su propuesta metodológica, concibe dichas perspectivas como partes complementarias que no se excluyen entre sí. Para ello afirma que leer no puede consistir sólo en decodificar el significado explícito, también exige un ejercicio de recuperar inferencias que ha provocado la lectura. Leer requiere del aporte de significados que el texto presupone, completar elipsis, darles sentido a las anáforas, descubrir los sentidos que subyacen en el texto. En definitiva, se trata de solventar las fisuras semánticas que todo texto posee. Entonces, leer consiste en rellenar los agujeros con los textos que faltan.

Desde esa metodología se asegura que la lectura exige desarrollar la inferencia, lo cual implica procesos cognitivos relevantes como anticipar lo que se encuentra en un texto antes de verlo, hacer hipótesis sobre un significado, verificar dichas hipótesis, recuperar los implícitos, etc. Esto hace de la lectura un proceso que construye el significado por medio de la integración de los conocimientos del mundo, de la competencia lingüística del lector y de la experiencia que él tiene con respecto a su mundo emocional y sensitivo. Así, la lectura es motivadora si cobra sentido, es decir, si satisface los objetivos que la guían y si el esfuerzo cognitivo que demanda vale la pena (Cassany, 1995).

Con respecto al objetivo general relacionado con describir cómo el curso de Procesos de Lectura y Escritura I, contribuye al desarrollo de la competencia de lectura y escritura en alumnos del primer año en UNIMINUTO; se puede concluir que efectivamente el curso aporta significativamente al fortalecimiento de la competencia. Hecho que se corrobora cuando los docentes y estudiantes señalan un efecto positivo generado por estrategias que se planean y ejecutan la forma cómo el estudiante asimila el proceso y los resultados de la observación en el aula.

También a partir de las herramientas metodológicas, el bajo nivel es una situación que se presenta como consecuencia de diversas variables, algunas de ellas relacionadas directamente con el estudiante desde su dimensión del ser: responsabilidad, actitud, disciplina, capacidad o costumbre de analizar, entre otros. No obstante, otras variables tienen que ver con los resultados de las metodologías aplicadas en los colegios. En donde, según las entrevistas, no se promueven dinámicas de lectura ni de escritura; no cierran brechas entre conceptos como sintaxis, estructura, ortografía y la praxis de la lectura y escritura.

En ese sentido, a pesar de tener acciones pedagógicas planeadas, los docentes desarrollan estrategias en el aula para afianzar el proceso de asimilación y articulación de los contenidos académicos, de manera que la teoría es acompañada con la práctica en un ejercicio que retoma lineamientos planteados en la teoría integralista de Dewey. Una de las formas de evidenciar este hecho es el encontrar una juventud cada vez más tecnológica que hace necesario disponer y usar apoyos para la didáctica; lo anterior supone que el aula virtual y los equipos electrónicos son medios que sirven a la estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza, por lo que se hace necesario que estén disponibles con estándares de funcionamiento y calidad adecuados para el proceso de hacer más eficiente la formación integral del estudiante.

Establecer la percepción de los estudiantes de primer semestre de Comunicación Escrita y Procesos Lectores I, frente a las competencias de lectura y escritura, su proceso de formación y su futuro profesional; se puede determinar que existe una alta percepción del estudiante al calificar positivamente el curso. Se evidencia la importancia que le dan a los métodos usados frente a los niveles de motivación. Hay un reconocimiento generalizado frente al esfuerzo del grupo de docentes en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que generan un nivel de

expectativa y de trabajo positivo en torno al aprendizaje de las competencias de lectura y escritura; siendo dichos aspectos necesarios además, para el refuerzo de otras competencias y actitudes como la responsabilidad, disciplina, dedicación y forma de aprender.

La investigación diseñó y aplicó una serie de estrategias e instrumentos metodológicos que permitieron la obtención de datos: entrevistas estructuradas que se aplicaron a docentes y estudiantes que compartieron el curso Comunicación Escrita y procesos Lectores I, que evidencian aspectos relacionados con los objetivos específicos como la existencia de estrategias pedagógicas aplicadas, la percepción de los actores frente al nivel de la competencia en lectura y escritura, así como la apreciación que tienen sobre dichas competencias.

Además de las entrevistas, para determinar el nivel actual de las competencias en lectura y escritura, se aplicaron otros instrumentos dirigidos a los estudiantes. Finalmente se utilizó como estrategia la visita de observación, en cuanto permite comparar las acciones que ocurren en el aula con los resultados obtenidos de los instrumentos anteriores, con el fin de dar validez a los mismos. La investigación delimitó el proceso de recolección de datos en tres momentos específicos del desarrollo del curso. Prueba de entrada aplicada al inicio del curso para medir el nivel con que el estudiante ingresa a la educación superior; también se aplicó una prueba de salida al finalizar el semestre para identificar el grado de avance de las competencias. Las entrevistas se programaron una vez el curso avanzó para poder obtener una información más pertinente sobre la percepción de estudiantes y docentes y disminuir el grado de incertidumbre frente al dato. La observación directa se realizó una vez se sistematizó la información de las entrevistas con el fin de corroborar los datos obtenidos.

CONCLUSIÓN

Como conclusión general se puede afirmar que el curso contribuye significativamente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Esta aseveración se basa en la existencia de un colectivo académico que desarrolla procesos de planeación y diseño de estrategias metodológicas; un curso diseñado de manera transversal a todas las disciplinas del conocimiento; la validación de nuevos métodos y estrategias que permiten comprender y afianzar las competencias de lectura y escritura; el diseño de pruebas en diversos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje para lograr conocer

las falencias y aciertos del proceso; unas acciones de evaluación para conocer si se han generado cambios en el individuo y su entorno más cercano; entre otras.

De esta manera, las preguntas de investigación y los objetivos propuestos fueron cubiertos y desarrollados a través del proceso implementado; queda entonces, un campo de acción frente al diseño e implementación de nuevas estrategias pedagógicas que promuevan una interacción dinámica en la enseñanza y fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura que permitirá, además, contar con un capital humano más fuerte en estas competencias para el desempeño efectivo de cualquier profesional y para aportar de manera significativa al aparato productivo del país. El estudio rescata la oportunidad de integrar acciones contenidas en el currículo y dinámicas extra-curso que se pueden relacionar en cumplimiento del objetivo de formar y afianzar una serie de competencias en lectura y escritura.

Desde otra perspectiva de análisis, y tomando como referencia la gestión en la educación y la dinámica de la política pública, los cuales también son temas de interés para investigaciones futuras, el estudio detecta una falencia relacionada con la poca interacción entre las instituciones de educación superior y las instituciones de educación básica y media frente a los retos comunes en las competencias de lectura y escritura.

Se encuentra, además, la necesidad de diseñar y de socializar productos de carácter académico como libros, videos y artículos, entre otros, que además de servir de incentivo y motivación para los docentes se conviertan en una estrategia para visibilizar las buenas prácticas y las innovaciones que se generan a partir de las experiencias en aula y en diversos contextos sociales y culturales.

Los resultados establecen un reto interesante para las instituciones de educación superior, que enfocan su oferta en poblaciones provenientes de colegios públicos, el cual está relacionado con una formación integral que abarque aspectos del ser, específicos de la lectura y escritura y metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje que incluyan de manera transversal la totalidad de los espacios académicos que cursa el estudiante en desarrollo de su plan de estudio; con este trabajo se genera una sociedad con una cultura de lectura amplia y crítica y con capacidad de escritura; se promueven y refuerzan en los estudiantes componentes clave como estructura gramatical, reglas ortográficas y de sintaxis, producción de textos y piezas de comunicación, entre

otras. Es un espacio de trabajo que promueve, además, la necesidad de hacer seguimiento y medición continua, proceso de gran interés para instituciones educativas y docentes investigadores y que provee información para procesos de mejora continua y diseño de estrategias metodológicas.

El contexto social, económico y educativo de los estudiantes determina, además de la visión integral, la necesidad de llevar o expandir los procesos de formación a los entornos naturales con lo cual se hace posible reforzar el aprendizaje permitiendo que el estudiante construya su propia posibilidad de producción, como lo plantea la educación liberadora y logre también aprender desde la práctica en el marco de la teoría del aprendizaje de Piaget. Así mismo, es un proceso que señala al sistema educativo una ruta de reflexión referente al diseño, aplicación y análisis de nuevas propuestas pedagógicas que nutran y enriquezcan el sistema, visibilicen buenas prácticas y aporten a la gestión de conocimiento en el ámbito de la educación.

Desde el grado de confianza alcanzado, la investigación permite integrar información relevante que estimula la posibilidad de realizar este mismo ejercicio en otras instituciones para obtener datos que, en diferentes contextos y poblaciones, faciliten establecer comparaciones entre situaciones, métodos, estrategias y evolución de los niveles de la competencia de lectura y escritura con lo cual el sistema de educación, en cabeza del Ministerio, pueden diseñar e implementar programas integrales e integradores entre los diferentes niveles formativos, que mejore aspectos como: las competencias de lectura y escritura en niños y jóvenes, la actitud frente a los procesos de aprendizaje, integración de redes de conocimiento entre los diversos niveles, entre otros; aspectos que establecen un efecto positivo para el sistema de educación al alcanzar niveles de integración entre niveles, aprendizajes colaborativos, disminución de reprocesos en los niveles altos.

Una línea de trabajo importante para el sistema educativo en general se refiere al proceso de observación permanente del proceso de evolución del nivel de las competencias enmarcado, entre otros, por los resultados en pruebas nacionales e internacionales y la triangulación con nuevas propuestas y desarrollos tendientes a mejorarlas; proceso que motiva a docentes investigadores en educación y a docentes que diseñan e implementan modelos y novedades pedagógicas al encontrar nuevos retos. Este proceso determina, también, un rol activo a los estudiantes como actores que intervienen no solo como receptores de conocimiento sino como gestores del mismo y en el que

las instituciones encuentran un medio para innovar, crear y mantener una dinámica de mejora permanente en su práctica académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, R., Llinas, R., Palacios, M., et. al. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Colombia: Tercer mundo editores.
- Cassany, D. (1995). *Cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- De Zubiría, M. (1993). *Teoría de las seis lecturas: del preescolar a la universidad*. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia.
- Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Juliao, C. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá, Colombia: Uniminuto.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Ramírez, L. y Carlino, P. (2006, septiembre). *Hablar y escribir: Alternativas para traducir discursos*. Conferencia dictada en la Universidad del Tolima Colombia.
- Sainz, J. (1991). Procesos de lectura y comprensión del lenguaje. En J. Mayor & J.L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General*. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje. Madrid: Alambra.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Buenos Aires: Norma.



¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO DECIMOS «ENSEÑAR A LEER LITERATURA»? REFLEXIONES SOBRE LA REFORMA CURRICULAR PARA LA ESCUELA MEDIA EN LA PROVINCIA DEL CHACO, ARGENTINA

MARÍA JULIA SIMONI

FACULTAD DE HUMANIDADES. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, ARGENTINA
JULIA.UNNE.VIRTUAL@GMAIL.COM

RESUMEN

En esta comunicación, compartimos nuestra lectura crítica de los aportes redactados por los integrantes de los Departamentos de Lengua y Literatura de las escuelas chaqueñas para el Documento Preliminar en las instancias regionales del debate curricular con el propósito de la construcción de la propuesta curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología [MECCyT], 2012). Centramos nuestra atención en el Eje Literatura, porque pretendimos realizar un aporte al “área de vacancia” (Dalmaroni, 2009) o contribuir a saldar la “deuda” (Bombini, 1996) existente entre las reflexiones de la Teoría Literaria y la Didáctica Disciplinar.

Para ello, organizamos un corpus representativo de las producciones docentes y lo analizamos en función de las categorías – enunciadas como ejes de tensión – modelo lingüicista (Gerbaudo, 2006) /modelo culturalista; formación/placer; lecturas canónicas/lecturas canonizadas; aplicacionismo/apropiacionismo. Es decir, rastreamos los marcos teóricos explícitos o subyacentes, las posiciones asumidas frente a lo que significa leer literatura, las relaciones existentes entre la escuela y los procesos de canonización y, finalmente, cuáles son las buenas prácticas de enseñanza según nuestros colegas.

Sobre esta base, enunciaremos algunas conclusiones: en primer lugar, si no consideramos seriamente las tensiones que se leen en los documentos analizados – por lo que dicen y por lo que callan – seguiremos realizando transformaciones encaminadas a las prácticas del “como si...” para que nada cambie; en segundo lugar, es imperiosa la necesidad de ejecutar instancias de perfeccionamiento docente que permitan conjugar los “decires” con los “haceres”; y, en tercer lugar, es fundamental que estas problemáticas se incluyan en la agenda de la educación superior para las carreras de Letras.

PALABRAS CLAVE

Lectura, literatura, reforma curricular, área de vacancia.

INTRODUCCIÓN

En este artículo analizamos las propuestas redactadas por los docentes chaqueños que participaron en la Jornada de discusión del 3º Documento de Acompañamiento a la Formación Docente en Servicio (MECCyT, 2012) y centramos nuestra atención en los contenidos que los Departamentos de Lengua y Literatura de las escuelas chaqueñas seleccionan y señalan como relevantes para su inclusión en los diseños del área. Consideración especial dedicamos a lo que se propone para el Eje Literatura.

Nuestro análisis estaría destinado a la imprecisión y al desbordamiento sin la constitución de un corpus y sin la delimitación de categorías. Por eso, trabajaremos solamente con las actas redactadas por colegas y estas serán revisadas en función de tres categorías: a) la(s) teoría(s) que subyacen/condicionan la definición de lectura literaria, b) las relaciones establecidas entre la institución escolar y los procesos canonización y c) el concepto de buenas prácticas en relación con la enseñanza literatura.

Organizamos nuestro plan textual en tres partes: a) la presentación de los marcos, b) la presentación del corpus y c) la sistematización del diálogo entre ambos. Finalmente, a modo de conclusiones provisionarias, sintetizamos nuestra lectura de los documentos revisados.

DESARROLLO

Los formalismos que perseguían la literariedad y centraron su análisis en las particularidades del lenguaje literario consolidaron en nuestro país el “modelo lingüístico” (Gerbaudo, 2006), modelo que convive en enunciados curriculares y prácticas docentes con aquellos enfoques cuyo objeto de estudio es el lector o la(s) lectura(s) y las prácticas docentes asociadas. Gustavo Bombini (2015), Analía Gerbaudo (2006, 2011), Valeria Sardi (2006), Carolina Cuesta (2006) y Paola Piacenza (2012), entre otros investigadores, se han dedicado a historiar y revisar estas problemáticas.

En este artículo nos interesa revisar la oposición entre “placer de la lectura” y “enseñar literatura” porque tiene una presencia destacada en los textos curriculares. El placer del texto (Barthes, 1973) ha ingresado en los espacios educativos a través de interpretaciones parciales o desacertadas,

presentes tanto en los planos institucionales como en las propuestas editoriales. Este “manoseado y poco claro concepto de placer” (Díaz Súnico, 2001) se traduce en lo que Bombini (1995) describe como “una práctica de la lectura escolar que busca debilitar cualquier discurso sobre la literatura en pos de incentivar una relación ‘ingenua’ con ella”. Carolina Cuesta (2006) ubica esta práctica en el polo de “la impostura irreflexiva del placer de la lectura” y, por su parte, Paola Piacenza (2012) le asocia el concepto de “literatura de sastre” para designar a aquella que pretende aproximar a los jóvenes a la lectura reemplazando “las formas de cultura ‘letrada’ por formas de la cultura masiva o popular”.

Los desaciertos señalados por estos autores, vigentes en las aulas hasta hoy, suceden porque se ha interpretado mal el texto barthesiano. Entre los dos regímenes de lectura que desarrolla Barthes, el espacio de lo literario se encuentra en esa lectura que nos desafía y que no tiene por qué resultarnos placentera. Para acceder al goce, es preciso que hayamos accedido previamente a la formación literaria.

La formación literaria escolar supone la lectura de aquello que en la escuela se entiende por literatura. Pierre Bourdieu y Roger Chartier (2010), Michéle Petit (1999) y Elsie Rockwell (2001), señalan que la lectura es una práctica situada y, como tal, se constituye en vía de acceso al diseño de un mundo. La escuela es la puerta que conduce a la cultura letrada y la lectura, especialmente la literaria, pero este hecho deviene en ejercicio de poder. Leer en la escuela puede reafirmar las leyes sociales como espacio de conformación del “universo de la cultura escrita a la que las sociedades ponen en valor y legitiman desde distintos parámetros” (Cuesta, 2006) o puede constituirse en la “vía de acceso al ejercicio de un verdadero derecho de ciudadanía” (Petit, 1999).

En estrecha relación, la problemática del canon es crucial en los procesos de análisis y revisión de las propuestas escolares. Bombini (1995) entiende “la historia de la práctica de la enseñanza de la literatura como el devenir de sucesivos procesos de ritualización (...) y de innovación.”. Botto (2009) define el canon como “un conjunto de textos fundamentales para una cultura, altamente estimados por su valor y, por lo mismo, dignos de ser conservados a través de sucesivas generaciones.” Además, sostiene que “la escuela resguarda como ninguna otra institución la reproducción hegemónica del canon”. Es decir, la institución escolar puede ser (y es) un espacio

reproductor, pero, a la vez se constituye muchas veces en el único espacio de acceso a la lectura literaria.

La noción de interacción entre las culturas escolar, estatal y la concepción de la escuela como sostén del principio de distinción y como productora de ordenamientos heterodoxos son desarrolladas por Piacenza (2012). Esta autora expone que los corpus de lecturas obligatorias remiten a un canon, a las dinámicas de canonización y a la necesidad de hablar de cánones en plural y de distinguir entre texto canónico y texto canonizado. Sostiene que “(...) ‘canónico’ implica asumir cierta ‘natural’ grandeza de la obra (...) ‘canonizado’, por el contrario, (...) repone su naturaleza histórica”. Bombini (2015) habla de “cánones escolares” y –refiriéndose a la escuela– sostiene que “contra toda ilusión de homogeneidad (...), es necesario postular una lógica de análisis que permita dar cuenta del amplio espectro de lecturas que la atraviesan”.

Por lo expuesto, las relaciones entre los conocimientos teórico-disciplinares y el ejercicio de las “buenas prácticas” de enseñanza de la literatura (Gerbaudo, 2009) son las que constituyen a aquel docente de literatura, del que Jorge Larrosa (2003) dice: “el que da el texto como un don en ese gesto de abrir el libro y convocar a la lectura, es el que envía el texto”. Y, al que Rosenblatt (2002) define como “aquel que posibilita el encuentro con la obra literaria”, en tanto que Michéle Petit (1999) sostiene que es “el mediador que da vida al saber, al patrimonio cultural o a la biblioteca”.

Teniendo en cuenta el desarrollo de los párrafos anteriores, coincidimos con Cuesta (2006) cuando habla del desacierto de “las explicaciones tranquilizadoras de la comprensión lectora y del placer de la lectura” tanto como de aquellas otras, basadas en “los determinismos socioeconómicos”. La posición de Cuesta rechaza algunos reduccionismos, a los que sumamos la posición de Jean-Marie Privat (2001) quien sostiene que es preciso “no estigmatizar lectores estigmatizando lecturas; colocar a los alumnos en situación de aprender el funcionamiento del mercado literario; mostrar la ‘fábrica visible’ de los textos estereotipados y, por último, no quebrar por exceso de legitimismo, una eventual pasión por leer”.

El curriculum es una construcción situada, donde la escuela cumple el papel de establecer moldes, parámetros que distinguen oposiciones entre virtudes o perversiones, clásicos o novedosos, entre otras que caractericen las lecturas escolares. Por eso, es pertinente que examinemos las actas de

los docentes cuando son posicionados como “autores del currículum” (Gerbaudo, 2009). Y, en este contexto, interrogarnos sobre: ¿qué significa leer literatura?, ¿qué significa enseñar a leer literatura?, ¿cómo enseñamos literatura en la escuela secundaria actual?, ¿qué significado le damos al placer de la lectura?, ¿cómo definimos las lecturas literarias?, ¿cuáles son nuestras buenas prácticas?, ¿cuál es el papel de la teoría en nuestras decisiones?, ¿cómo nos posicionamos frente al currículum?

Resolvemos estos interrogantes –entre otros – cuando definimos un diseño curricular, un plan de trabajo, un proyecto docente o el desarrollo de una secuencia didáctica. Y, cada vez que decidimos sobre estas cuestiones, hay marcos teóricos que nos orientan, sostienen nuestros cortes y nuestros modos de hacer, aunque no siempre sean explícitos.

Por lo expuesto, comunicamos en este trabajo nuestra lectura de los documentos escritos por colegas en instancias de reforma de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales [DCJ] y –al hacerlo– asumimos el hecho de que “ninguna interpretación es ‘inocente’ o libre de presuposiciones” (Eagleton, 1983); esta postura es la que demandó que nos detuviéramos en este apartado para sintetizar con qué recortes teóricos se configuró la “lupa” (Gerbaudo, 2011) que usaremos –a continuación– para buscar respuestas a nuestros interrogantes.

Los documentos que analizamos están conformados por las actas labradas en la Jornada realizada el 12 de junio de 2012. Son el producto del trabajo en comisiones de los Departamentos de Lengua y Literatura. Las tareas de estos equipos se desarrollaron siguiendo las consignas propuestas para la lectura y la posterior resolución de actividades propuestas en el texto del 3º Documento de acompañamiento a la formación en servicio 2012 (MECCyT, 2012). Las lecturas se ordenaron según un índice temático que incluyó desarrollos sobre cuestiones generales (conocimiento escolar, currículum inclusivo, transposición didáctica) y apartados disciplinares.

Para LENGUA¹, se propuso la lectura de una breve crítica de las reformas de los `90 con reflexiones sobre gramática y lectura en ese contexto y otras lecturas relativas al encuadre teórico y metodológico para la reforma actual. A continuación, se enunciaban las consignas a modo de

¹ Destacamos que en el sistema educativo provincial el espacio curricular se llama “Lengua y Literatura”; sin embargo, en los Documentos de la reforma se habla en todo momento de LENGUA. Respetamos las mayúsculas del original.

cuestionario sobre los principios filosóficos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos, sobre la metodología de enseñanza y sobre el papel de la tecnología. Finalmente se requirió la redacción de un documento curricular basado en el modelo de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), pero sin que este patrón tuviera carácter excluyente.

Entre las preguntas referidas a los principios filosóficos y epistemológicos no se registró ninguna directamente relacionada con Literatura. La única pregunta propiciaba su inclusión en las reflexiones era la que interrogaba sobre las ramas y contenidos de la Lengua que eran postergados y son imprescindibles de desarrollar en las clases del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

Los grupos que trabajaron con estas consignas estuvieron constituidos por profesores de Lengua y Literatura de las distintas modalidades del nivel: Bachilleratos Libres para Adultos (BLA), Escuelas de Educación Secundaria (EES), Colegios de Educación Polimodal (CEP) y Unidades Educativas Privadas (UEP). Estos constituyeron solo el dieciséis por ciento (16%) del total de establecimientos educativos de la provincia, a pesar de que el MECCyT enfatizó el carácter participativo de la reforma. Esta cifra es aún menor en el caso de las producciones referidas a Lengua, ya que del total de sesenta y nueve (69) actas, solamente veintitrés (23) presentan una propuesta desarrollada para el área.² Estas últimas son las que constituyeron nuestro corpus de análisis.

En el diálogo que establecimos entre las teorías y los documentos, observamos que la lectura literaria se desdibuja entre otros tipos de lectura; y, cuando aparece como tal, se muestra muy asociada a lo lúdico, a la necesidad de atrapar al alumno, al desarrollo de las capacidades creativas. Por ejemplo, leemos en el Corpus en el que basamos nuestra investigación³: “la enseñanza de ciertos temas a través de lo lúdico”, “buscar las formas de ‘atrapar’ a los alumnos con novedosas e innovadoras metodologías”, “lectura de novelas juveniles”, entre otras afirmaciones.

En menor medida, la idea de lectura literaria es entendida como proceso que requiere y facilita el desarrollo de determinadas capacidades y procesos cognitivos, capacidades que consisten en

² En nuestra provincia existen cuatrocientos veintinueve (429) escuelas secundarias.

³ Los ejemplos que se citan se extrajeron de las actas escolares. Los mismos se transcribieron literalmente en un documento, que se sistematizaron según las categorías de análisis que orientan la investigación. El texto resultante constituye el Corpus de nuestra Tesis de Maestría, trabajo inédito y en proceso de revisión.

describir los aspectos formales de los objetos leídos. Por ejemplo: “disfrute de este tipo de creación artística a través de la identificación de recursos y elementos propios del género literario, reconociendo sus características (personajes, lugares, tiempo, narrador, etc.).”

Muy pocas propuestas se aproximan a la idea de lectura literaria como práctica cultural situada y estas presentan contradicciones internas. Por ejemplo: “Aquí lo importante no es lo que el alumno sepa en forma memorística al llegar al final de la lectura del texto literario. Lo que se intenta a partir de la lectura es ver lo que el alumno ha podido pensar a partir del texto, ya sea aceptándolo o criticándolo. La literatura también posibilita formar estudiantes más aptos. Si hay un lector preparado, puede mejorar su lenguaje a través de la lectura y de la producción de textos escritos.”

Los recortes (canónicos o canonizantes) generalmente enuncian los géneros que se trabajarán: “lectura de cuentos y novelas”, “dramatizaciones de obras canónicas o creaciones propias” o “lectura de mitos y leyendas”, por ejemplo. Cuando mencionan autores y obras, el canon “oficial” de la literatura argentina y latinoamericana y algunos “clásicos” escolares comparten protagonismo con la literatura de “sastre” de las ofertas editoriales. Por ejemplo: “El Matadero de Echeverría. Martín Fierro de José Hernández. Literatura Latinoamericana del siglo XX: García Márquez, Rulfo, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges” conviven cómodamente con “La tercera puerta de Norma Huidobro, Los ojos del perro siberiano de Antonio Santa Ana, Mi planta de naranja lima y El principito.” En todos los casos, los criterios de clasificación son dispares y predomina la narrativa.

A continuación, transcribimos fragmentos de una propuesta donde revisamos las prácticas de enseñanza subyacentes en las actividades enunciadas. El trabajo del que se han extraído estos ejemplos fue producido por los docentes que integran el Departamento de Lengua y Literatura de una escuela secundaria, urbana, de la capital de la provincia.⁴ Mencionamos algunas prácticas que consideramos adecuadas para su inclusión como sugerencias en el diseño curricular.

- Proyectos de investigación de un representante de determinada generación en torno a un determinado tema. Por ejemplo, la generación argentina del 37, etc.

⁴ No se brindan datos institucionales por razones de cuidado de los informantes. El uso de viñetas está en el original. No se consigna número de página porque está incluido en el Corpus de análisis de nuestra de Tesis de Maestría en curso y, por lo tanto, es un texto todavía incompleto e inédito.

- Representar una obra de teatro que pertenezca a la literatura canónica o que resulta de la producción escrita de los alumnos.
- Contribuir a la formación del espectador teatral teniendo en cuenta no sólo el trabajo en el aula o una representación a nivel institucional o, en lo posible, concurrir a diversos espectáculos organizados en la ciudad o en cada comunidad.
- Relacionar literatura y cine, por ejemplo, leer Juan Moreira como novela, como texto teatral y compararla con la película argentina.
- Recurrir a la creación del blog que es un espacio web compuesto por textos, ordenados cronológicamente que provienen de uno o varios autores. Presenta una temática formal que permite expresar opiniones personales.
- Trabajar la intertextualidad con la finalidad de determinar cómo se entrecruzan situaciones o personajes y, al mismo tiempo, determinar las diferencias. Por ejemplo, considerar la intertextualidad existente entre el Martín Fierro de José Hernández; la “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” y “El fin” de Borges.
- Las producciones audiovisuales pueden utilizarse, por ejemplo, para relacionar los contenidos lingüísticos o literarios con la vida cotidiana, con las propuestas de otras disciplinas, con los mensajes que se reciben a través de los medios de comunicación social.

En esta extensa cita, reconocemos diferentes prácticas. Si bien no se enuncian como una secuencia didáctica o como un relato de clase, podemos inferirlas o proyectarlas. En primer lugar, advertimos que los colegas enumeran un listado de actividades o propuestas de trabajo que requieren de la reposición de conceptos que se encuentran ausentes en el texto: se habla de “proyecto de investigación”, pero no se enuncian cuáles serán los objetos ni los métodos, ni queda claro si los estudiantes deberán leer una obra literaria para realizarlo. En segundo lugar, solamente dos actividades suponen la lectura de obras literarias y casi no se explicitan categorías teóricas (intertextualidad, por ejemplo). En tercer lugar, varias actividades podrían desarrollarse en cualquier otro contexto disciplinar, ya que crear y participar en un Blog o investigar sobre un período o sobre un tema, no son actividades que conlleven la necesidad de leer literatura. Y, finalmente, todas las obras literarias enunciadas corresponden al canon oficial y en ninguno de los casos se propone su lectura en el aula.

Como puede observarse, las prácticas propuestas oscilan entre los intentos de “desescolarizar” la lectura y las prácticas “diseccionistas”. En algunos casos, percibimos la función mediadora del docente pero desdibujada al utilizar el texto literario para realizar tareas que bien pueden aplicarse sobre cualquier otro tipo de texto.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo, siempre tuvimos presente que los documentos que analizamos son el resultado del quehacer de colegas de docentes chaqueños –colectivo del que formamos parte– y constituyen nuestros aportes para la transformación curricular que estamos transitando. Por eso, cuando escribimos estas conclusiones, lo hacemos en el convencimiento de que visibilizar las debilidades y las dificultades debe convertirse en la puerta de acceso a nuevas posibilidades de trabajo conjunto para reencauzar la enseñanza de la lectura literaria. Nos situamos, nos incluimos y, desde esta base, realizamos nuestro aporte para la construcción de un diseño curricular que sea sostenible en la coherencia entre los decires y los haceres.

Nuestro trabajo docente en el nivel superior nos sitúa doblemente, ya que, como formadores de formadores, estamos obligados a hacernos cargo de que la reforma en curso en el nivel medio exige su contraparte en la universidad y en los institutos de nivel terciario. Esto así pues pensamos que sin una revisión de nuestros planes de estudio, sin la adecuación de las propuestas de perfeccionamiento docente a fin de que incluyan formación teórica sobre teoría literaria y sobre didáctica de la literatura y sin discusión académica sobre los cánones escolares (lo que debe acompañarse con políticas de ampliación del canon disponible en las escuelas), la aplicación de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) está destinada a resultar un maquillaje sobre rostros viejos.

No sirve hablar del “derecho a la metáfora y al pensamiento simbólico”, de la noción de literatura como “una necesidad” y “un derecho”, del “placer de la lectura, entendido como oportunidades para que los alumnos enriquezcan sus mundos a través de los mundos de la ficción” (DCJ, 2013), si no advertimos que para que estas intenciones se concreten es preciso que transformemos el discurso en prácticas reales. Es decir, creemos que solamente cuando hayamos construido, desde una fuerte base teórica, el espacio que ocuparemos como engranajes de esta actividad sociocultural

compleja que es la enseñanza de la lectura literaria, estaremos en condiciones de ser reales autores del curriculum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1973). *El placer del texto y Lección inaugural*, México DF, México: Siglo XXI.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados. Lengua, literatura y enseñanza*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones El hacedor.
- (1996). “Didáctica de la literatura y teoría. Apuntes de una deuda.” *Orbis Tertius* 1(23), 211-218. En *Memoria Académica*. En línea, disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2496/pr.2496.pdf
- (1995). *Otras tramas Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Botto, M. (2009). “Canon” en J. Amícola y J. L. de Diego, J. L. (Eds.) *Literatura. La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Bourdieu, P. y Chartier, R. (2010). “La lectura: una práctica cultural” en Pierre Bourdieu, *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Zorzal.
- Dalmaroni, M., (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.
- Díaz Súnico, M. (2001). “Un manoseado y poco claro concepto de placer” en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Literatura*, 1 (1). Recuperado de: <https://canonliterariosalzmann.files.wordpress.com/2015/04/artc3adculos-revista-de-didc3a1ctica-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf>
- Eagleton, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- (2006) *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco, Resolución 10469/12. (2012) *3º Documento de apoyo a la Formación Docente en Servicio. Resistencia. Dirección de Nivel Secundario*. Recuperado de: <http://direcciondedocumentacion.blogspot.com.ar/>
- Petit, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, P. (2012). “Lecturas obligatorias” en G. Bombini, (Coord.) *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, (pp. 108-117), Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

- Privat, J.M. (2001). “Socio-lógicas de las didácticas de la lectura” en *Revista Lulú Coquette de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, (1), traducción de M. Díaz Súnico, (pp.47-63), Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Rockwell, E. (2001). “La lectura como práctica cultural. Conceptos para el estudio de los libros escolares”, en *Revista Educação e Pesquisa*, 27, (001), (pp. 11-26), San Pablo, Brasil, recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022001000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*, México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA, MG

ELIZABETH VIEIRA RODRIGUES DE SOUSA

BETHVRODRIGUES@GMAIL.COM

PROFA. MÔNICA CORREIA BAPTISTA

MONICACB.UFMG@GMAIL.COM

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - BRASIL

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões preliminares realizadas no âmbito de uma investigação de mestrado que tem como objetivo compreender como a proposta do Projeto Alfaetrar é apropriada por docentes de uma instituição do município de Lagoa Santa, pertencente à Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, Brasil. O Projeto Alfaetrar é uma ação de formação que se desenvolve há oito anos e atinge todos os professores da rede municipal daquele município e aborda a temática da alfabetização e do letramento.

PALAVRAS CHAVE

Educação Infantil, Alfabetização e Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade explicitar em linhas gerais as contribuições decorrentes de nossa pesquisa de mestrado que esta sendo desenvolvida em uma instituição de municipal, em Lagoa Santa, Minas Gerais, Brasil, na turma de Infantil II (crianças de cinco anos de idade).

O estudo está sendo desenvolvido a partir de um ponto de vista dos sujeitos através de uma abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso. Fundamenta-se nos princípios teóricos de Lev Vigotski, e de outros autores que abordam alfabetização, letramento e (Baptista:2010, Ferreiro:1985, Soares:2009, Kramer:2006). A experiência vivida com o desenvolvimento desta pesquisa nos permite explicitar os princípios que orientam o Projeto Alfaetrar e estabelecer relações entre as práticas adotadas pelos professores no cotidiano pedagógico e as concepções expressas pelo projeto. É possível identificar práticas de leitura e de

escrita na que consideram a criança como um sujeito de direitos e a linguagem escrita como um bem cultural com o qual as crianças interagem desde seu nascimento.

Considerando a importância dos conceitos que envolvem a alfabetização e o letramento para o desenvolvimento da pesquisa, iniciamos este trabalho apresentando uma reflexão sobre esses conceitos, aspectos relevantes do Projeto Alfabetrar, e, em seguida, analisando como este projeto tem sido desenvolvido através da prática da professora da turma que participa da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Concepções de alfabetização e letramento

O conceito de alfabetização sofreu alterações ao longo dos anos. O que parece caracterizar a concepção atual é que a alfabetização não é mais compreendida como um processo que envolve apenas aprender a ler e a escrever enquanto habilidades de codificação e decodificação. Entretanto, a apropriação desse conceito pelos professores alfabetizadores ainda parece oscilar entre a noção de que o processo de apropriar-se da linguagem escrita signifique a mera aquisição de um sistema de codificação, para uns e a apropriação de um sistema complexo de representação que implica inclusive a capacidade de ler e compreender o que foi lido, para outros.

A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização para que a aprendizagem da leitura deixasse de ser vista apenas como reconhecimento de letras, sílabas e palavras, e a escrita apenas como um código de transcrição da fala fez surgir um conceito e uma palavra que visa ampliar o conceito de alfabetização: letramento.

A palavra é recente e seu conceito também. Segundo Soares (2001), este conceito foi introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 80 e seu surgimento pode ser interpretado como necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que vão além da escrita alfabética e das convenções ortográficas. Soares (2001), ao abordar este conceito em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, esclarece que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas que devem ser pensados de maneira integrada. Esta integração é que levará a criança a uma visão ampliada da escrita e da leitura.

Os estudos atuais sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças (Baptista: 2010, Baptista: 2013, Ferreiro:1985, Soares:2009, Kramer:2006) nos levam a crer que existe uma forte relação entre esta apropriação e o próprio desenvolvimento delas. Embora talvez seja difícil esta compreensão por parte do adulto, estes estudos permitem concluir que o processo de apropriação deve iniciar-se desde os primeiros anos de vida. Isto porque a criança desde o seu nascimento é um sujeito social que produz cultura e está inserida nela, uma cultura na qual a escrita está presente e determina, em grande medida, a dinâmica da sociedade.

Vigotski (1935/2002) nos fornece uma análise importante sobre esta estreita relação entre o desenvolvimento da criança e a linguagem escrita. Para este teórico, a linguagem escrita é um complexo sistema de signos, cujo domínio é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções comportamentais complexas. Ao explicar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, Vigotski (1935/2002) ressaltou três aspectos que integram, de certa maneira, o processo de construção da capacidade de representar e, portanto, adquirem uma função simbólica: os gestos, o desenho e o jogo. Como estas formas de atividade desenvolvem a capacidade de representar simbolicamente, elas contribuem de acordo com Vigotski (1935/2002), para o processo de aquisição da linguagem escrita como um sistema de representação de segunda ordem. Deste modo, para Vigotski (1935/2002), a história do desenvolvimento da escrita na criança se inicia com o gesto, e a partir da linguagem oral, passa pelo desenho e pelo jogo antes de chegar à escrita. Em seus estudos, Vigotski esclarece que o gesto é o signo inicial que contém a futura escrita da criança.

“A história do desenvolvimento da escrita inicia-se quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, especificamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, como a semente possui o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, freqüentemente, um gesto que foi fixado.” (Vigotski:1935/2002, p. 141).

Sendo assim, desde bebê, quando a criança utiliza-se dos gestos para estabelecer uma comunicação, ela já iniciou, de certa forma, seu processo de apropriação da linguagem escrita,

que, progressiva e lentamente, passará do gesto inicial para o gesto fixado através dos rabiscos e desenhos até chegar aos signos escritos. Nessa história há dois momentos que ligam o gesto à escrita: os primeiros rabiscos feitos pelas crianças e o jogo.

Com relação aos primeiros rabiscos, Vigotski 1935/2002 os considera mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Para ele, inicialmente, a criança ao utilizar um lápis, o sinal deixado por este no papel é uma prolongação de um gesto. Por este motivo, ao tentar desenhar um objeto complexo, a criança acaba focalizando apenas suas características mais evidentes, suas propriedades mais gerais, como, por exemplo, formas arredondadas, ou, quando se trata de conceitos, a criança marca no papel algum gesto que possa indicá-lo.

Uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos os movimentos; os pontos e os riscos traçados no papel são para criança representações do ato de correr. Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa sinais deste movimento no papel. (Vigotski, 1935/2002, p. 187)

O outro elemento que liga o gesto ao processo de desenvolvimento da capacidade de representação, ressaltado por Vigotski (1935/2002) é o jogo. Para ele, no jogo de faz de conta, a criança se utiliza de um objeto para representar outro, de tal forma que este objeto torna-se um signo. Trata-se dos jogos simbólicos. Quando se inicia sua capacidade de brincar de faz de conta, a criança atribui ao objeto aquilo que ele representa. O jogo simbólico torna-se assim uma forma de linguagem que através dos gestos atribui significados diferentes a um objeto usado.

“Uma trouxa de retalho de tecido ou um pedaço de madeira converte em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e os cuidados para com as crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem sua função de signo, ao objeto e lhe confere sentido. Toda atividade simbólica representacional está plena desses gestos indicadores. Para a criança pedaço de madeira, transforma em um cavalo porque pode colocá-lo entre

suas pernas e fazer com ele o gesto que o identificará, neste caso, como um cavalo.”(Vigotski, 1935/2002, p.187-188)

Aos poucos a criança percebe que os objetos podem não só indicar as coisas que estão representando, mas também substituí-las. A criança percebe que pode usar qualquer objeto para representar um outro, independente dele parecer ou não com o objeto utilizado nesta representação. Isto é possível porque, no desenvolvimento da capacidade de simbolizar, o que importa é a possibilidade que a criança encontra no objeto real de realizar um gesto que represente o objeto simbolizado.

Neste processo, com ajuda da fala, o objeto assume a função de signo. Deste modo, este objeto torna-se um simbolismo de segunda ordem. Como a escrita é um simbolismo de segunda ordem, o processo do desenvolvimento da representação simbólica é fundamental para linguagem escrita. De acordo com Vigotski (1935/2002, p.191) “[...] a representação simbólica no jogo, é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva diretamente à linguagem escrita.”

A representação simbólica também no desenho segue processo similar. No primeiro momento a representação simbólica no desenho é de primeiro grau, pois as crianças não representam as palavras e sim os objetos. Contudo com o desenvolvimento da fala esta se torna função mediadora para o desenho que se transforma em uma linguagem escrita. Para Vigotski (1935/2002) o desenho é um relato gráfico sobre algo, etapa prévia da linguagem escrita, na qual a criança chega no momento que passa a compreender que não só os objetos podem ser desenhados mas também a fala.

“Foi esta descoberta que levou a humanidade ao genial método de escrita por letras e palavras. Do ponto de vista psicológico isto equivale a passar do desenho de objeto ao das palavras.” (Vigotski 1935/2002, pg. 197)

Assim, para Vigotski (1935/2002), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita envolve esta compreensão de que as palavras podem ser desenhadas. Esse entendimento que leva o deslocamento do desenho do objeto para o desenho de palavras é um processo que se vincula a relação entre aprendizagem e desenvolvimento abordados na teoria de desenvolvimento de

Vigotski. Ele explica que a criança nasce com a capacidade de aprender e assim, desde muito cedo, se for estimulada por um ambiente que favoreça sua interação com o conhecimento, progressivamente ela vai adquirindo novas capacidades de aprendizagem num processo no qual desenvolvimento e aprendizagem se reforçam, um ao outro.

Daí a importância de compreender este processo a fim de lançar mão de formas adequadas para que ele aconteça. Esta constatação nos leva a considerar a importância de um ambiente que favoreça a aprendizagem e oriente de forma significativa metodologias de trabalho. Nesse sentido, há algumas experiências com a que têm sido importantes para essa reflexão. Ressalto neste trabalho a experiência do município de Lagoa Santa, Minas Gerais através do desenvolvimento do Projeto Alfalettar.

A visão da escrita como sistema simbólico que a criança passa a conviver e a interagir mesmos antes da sua chegada na escola é um dos fundamentos da proposta do Projeto Alfalettar que considera que o processo de sistematização da apropriação da leitura e da escrita deva acontecer de forma contínua por meio de práticas que envolvam as crianças no processo sem ferir as características de sua infância.

O projeto alfalettar

No ano de 2007, os níveis de aprendizagem da escrita do município de Lagoa Santa, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, a partir da análise dos resultados das avaliações externas à rede de ensino, se mostravam preocupantes. A então secretária de educação, professora Maria Lisboa, decidiu convidar a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Becker Soares para ajudar a definir o que fazer para melhorar a qualidade de ensino na área de alfabetização e letramento. O convite foi aceito pela professora, que veio até Lagoa Santa, conversou com a secretária e visitou as escolas que estavam apresentando maiores dificuldades com relação à aprendizagem. A partir desse momento, passou-se a pensar em ações e estratégias de trabalho que fossem realmente significativas para a construção de uma educação de qualidade.

A professora Magda Soares acreditava que para haver avanços significativos era necessário um projeto que abrangesse toda a rede de educação municipal, e não somente uma ou duas escolas municipais. Após explicitar esta ideia para a secretária, decidiu-se por elaborar um projeto, voltado

para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, que possibilitasse ao professor desenvolver-se no exercício da profissão e que abrangesse todas as escolas do município, contemplando crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A participação das escolas se daria por meio da presença de um membro de cada escola, escolhido pelo coletivo de professores para se tornar o multiplicador das discussões feitas no Núcleo de Alfabetização e Letramento e realizadas semanalmente. Iniciava-se assim o Projeto Alfalettrar.

Segundo o Projeto Alfalettrar, seu objetivo principal é garantir a todas as crianças do ensino de Lagoa Santa, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições de prosseguirem com sua escolarização com sucesso através da apropriação de competências de leitura e de escrita essenciais para inserção na vida social. O título do Projeto Alfalettrar é um verbo criado para exprimir a concepção principal do projeto que se trata da ideia de um ensino que leve a criança a se apropriar do sistema alfabético de escrita – *alfabetizar-se*, e ao mesmo tempo ter competência para usar este sistema em práticas escolares e sociais, de leitura e de escrita- *letrar-se*. Assim, o termo Alfalettrar surgiu dessas duas palavras: Alfabetizar e letrar com a ideia de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Segundo este projeto, a apropriação do sistema alfabético e das práticas fundamentais de leitura e de produção textual deve ocorrer a partir do maternal e se estender até o 3^o ano do Ensino Fundamental, ou seja dos dois anos de idade aos oito anos e deve consolidar-se no 4^o e 5^o ano. Para isso o projeto propõe e articula metas (objetivos visados), o planejamento (programação de ações a serem desenvolvidas ao longo do itinerário para chegar às metas) e itinerário pedagógico (caminho a seguir para chegar aos objetivos).

Com relação às características assumidas pela formação docente na rede municipal de Lagoa Santa, através do Núcleo de Alfabetização e Letramento, todos os profissionais que atuam em escolas municipais participam das discussões e das proposições, dos estudos teóricos, e da definição das demandas que partem dos docentes de acordo com as dificuldades relacionados à alfabetização e ao letramento.

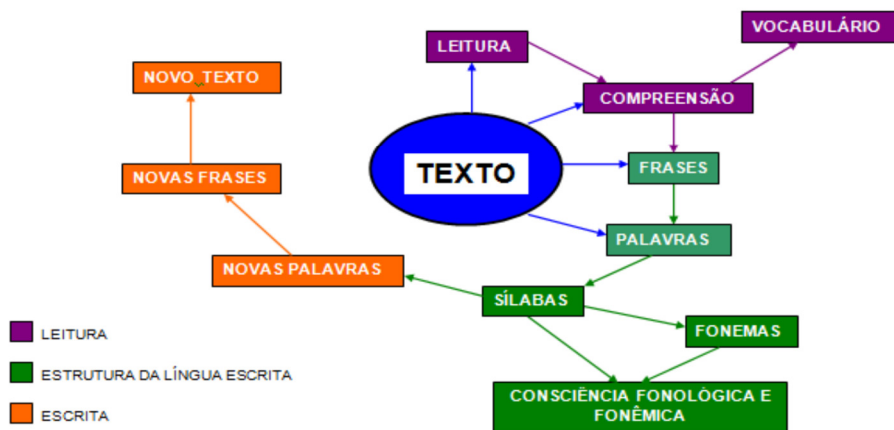
O Núcleo de Alfabetização e Letramento é formado por uma professora representante de cada escola, indicada por seus pares, que tem como função levar os questionamentos, dúvidas, sugestões

para serem analisadas e discutidas no seminário do Núcleo que acontece semanalmente e tem a participação das professoras representantes de cada escola, das representantes da secretaria municipal e da coordenadora do Núcleo, professora Magda Becker Soares. Todas as proposições e discussões desenvolvidas nos seminários semanais são também discutidas nas escolas através da professora representante do Núcleo, nas reuniões mensais denominadas de “Repases” e no contato entre os professores, no dia a dia da escola.

Todos os materiais construídos ou adquiridos pelo Núcleo são fruto da dinâmica desse processo, do qual todos os professores participam por meio da frequência aos “Repases”. Nesses encontros, as professoras tomam consciência das discussões ocorridas no Núcleo, manifestam suas opiniões, suas dúvidas, socializam conhecimentos que são expostos pela professora representante durante as reuniões dos seminários no Núcleo. Nestes seminários novas discussões são feitas com enfoques teóricos abordados pela coordenadora do núcleo que provoca discussões baseadas na reflexão da prática.

As metas a serem atingidas em cada nível de ensino são também colocadas em discussão. As professoras participam analisando, por exemplo, se uma determinada meta é adequada para um determinado nível, se deve ser retirada, ou se novas metas devem ser acrescentadas. Além disso, frequentemente são discutidas estratégias para se trabalhar os componentes que são considerados mais específicos na Educação Infantil: a consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto, a escrita e leitura de palavras e; os componentes que se iniciam na e prosseguem ao longo dos anos seguintes: tecnologia da escrita, compreensão de textos, vocabulário e usos sociais da escrita e os componentes que são integrados a partir do Ensino Fundamental como uma continuidade dos componentes que já foram trabalhados. Este trabalho é realizado tendo como foco a integração dos componentes partindo sempre de um texto de acordo com quadro abaixo.

APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUA ESCRITA INTEGRAÇÃO DOS COMPONENTES



Projeto Alfalettrar- 2013

A atuação docente na instituição de onde a pesquisa é realizada

Consideramos relevante investigar o modo como é realizado o trabalho com a leitura e a escrita na turma de Infantil II (crianças de cinco anos) da creche na qual a pesquisa se desenvolve, no município de Lagoa Santa. Esta turma possui dezenove crianças, que ficam na instituição em período integral (de sete horas da manhã até as quatro horas e trinta minutos da tarde). As atividades mais diretamente relacionadas à leitura e à escrita acontecem com prioridade no turno da manhã. Dentre estas atividades é possível ressaltar: leitura diária do calendário; chamada com a ficha dos nomes das crianças; leitura do alfabeto; leitura de texto, leitura de livros; escrita do nome e de palavras.

Inicialmente as crianças chegam e organizam seus materiais em uma prateleira que fica dentro da sala e, em seguida, se sentam em uma roda de conversa, onde falam sobre assuntos variados até o horário do café, que se inicia por volta de sete e trinta da manhã. Após o café, voltam a sentar-se na rodinha e a professora retoma as atividades de classe. Primeiramente, a professora solicita um menino e uma menina que conte quantas crianças estão presentes, quantas faltaram. Daí a professora registra, no quadro de presença, o número total de ausentes e presentes. Em seguida,

prossegue a atividade, através da chamada com uso de fichas dos nomes das crianças. Cada criança identifica seu nome e o coloca no quadro de presença.

A professora aproveita o momento para comparar os nomes, chamando a atenção para os sons, a grafia, as semelhanças gráficas e sonoras e quantidades de letra. Após este momento, ela trabalha o calendário: o dia, o mês e o ano, sempre registrando no quadro. Além disso, questiona como está o tempo: quente ou frio, nublado, ensolarado, chuvoso.

Dando continuidade as atividades propostas, a professora sempre convida as crianças para leitura: de um texto narrativo, uma poesia, um livro, dentre outros. A partir desta leitura passa a fazer questionamentos sobre o texto lido e as crianças, então, emitem opiniões, explorando ideias relacionadas a ele. Logo é escolhida uma frase significativa do texto que a professora considera que tem algum significado, respeitando o contexto e o seu conteúdo. Essa frase é anotada pela professora no quadro, que a lê pausadamente, palavra por palavra, convidando todos os alunos a participarem da leitura. As crianças também são levadas a observarem aspectos, como, por exemplo, a letra maiúscula para iniciar a frase e o uso do ponto final. Em seguida, é escolhida, desta frase, uma palavra, que é destacada de alguma forma: sublinhada ou circulada. A professora chama a atenção para esta palavra e passa a fazer alguns questionamentos: “*A palavra possui quantas letras? Quantas vezes abrimos a boca para pronunciar-la (número de sílabas)? ; O som inicial é semelhante ao som inicial de qual outra palavra? ; O som final é semelhante ao som final de quais outras palavras?*” Através destes questionamentos as crianças são convidadas a reflexão sobre a língua escrita.

Na turma observada também, são frequentes, pela professora, as leituras de livros em voz alta que acontece pelo menos uma vez ao dia. Além disso, as crianças vão duas vezes durante a semana na biblioteca. Também realizam uma vez por semana uma atividade de leitura chamada Piquenique Literário. Nesta atividade as crianças vão para uma área externa da escola, onde há um gramado e árvores, a professora forra o chão e as crianças se sentam embaixo das árvores para ler livros. Cada criança escolhe um livro que quer ver. É um momento no qual as crianças manipulam os livros, fazem tentativas de leitura, compartilham ideias sobre as histórias e apreciam imagens contidas nos livros.

Outras atividades desenvolvidas durante o período de pesquisa nesta turma foram as brincadeiras de formação de palavras, jogos de rima e brincadeira de faz de conta. Com relação às brincadeiras de faz de conta, existem as brincadeiras livres e algumas organizadas pela professoras com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita de forma prática como, por exemplo, em um dos momentos durante a pesquisa, a professora organizou um mini supermercado, em um espaço da escola. As crianças se envolveram na brincadeira escolhendo produtos, simulando a compra, o uso de dinheiro, o pagamento das compras e o recebimento de troco.

Feita a apresentação desses eventos ligados à leitura e à escrita, é importante salientar que a forma como a professora conduzia a sua prática demonstrava que ela seguia o que é proposto no Projeto Alfalettrar. Ficava evidente que buscava realizar um planejamento das atividades baseado nas metas propostas pelo projeto e condizentes com os componentes presentes na matriz curricular expressa no documento do Projeto Alfalettrar: As atividades tinham como objetivo desenvolver a consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto, a escrita e leitura de palavras, a tecnologia da escrita, a compreensão de textos, a ampliação do vocabulário e situações em que eram explorados diferentes usos sociais da escrita .

Uma atividade bastante desenvolvida era a escrita e o reconhecimento do nome próprio. Essa atividade foi bastante explorada como estratégia para a aprendizagem inicial do sistema de escrita, principalmente, após 1980 com a publicação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Para Ferreiro (1985), a escrita convencional do nome próprio é uma das primeiras tentativas das crianças para se apropriarem do código escrito. A escrita dos nomes permite às crianças identificarem a grafia convencional do seu nome e dos seus colegas e, ao mesmo tempo, se apropriarem do sistema convencional de escrita por meio de uma palavra dotada de sentido para ela; uma palavra que faz parte do seu contexto social.

Com relação à atividade que a professora realizava com textos, o objetivo era fazer com que a criança identificasse uma determinada frase, soubesse dividir uma frase em palavras e diferenciasse frases de palavras. De acordo com o Projeto Alfalettrar, estas são aprendizagens importantes porque a escrita exige a segmentação, ou seja, a criança para escrever terá que segmentar a cadeia sonora: uma frase em palavras, uma palavra em sílabas, e perceber, nas sílabas, os fonemas que as constituem.

Ao se apropriar desses conhecimentos, a criança será capaz de compreender que é através da sílaba que se chega ao fonema e do fonema se chega à sílaba, porque ambos são indissociáveis. A partir das palavras que são trabalhadas, são formadas novas frases. Deste modo, trabalha-se a ideia de que com as palavras podem-se formar frases e das frases textos. Assim, todo trabalho inicia-se com um texto para se chegar ao texto novamente.

Partir sempre de um texto para trabalhar a leitura e a escrita é o coração do projeto, de acordo com Magda Soares, em entrevista concedida para a pesquisa, em abril de 2015. Desse modo, para desenvolver a leitura e a escrita, sempre se deve partir de um texto, seja uma história, poema ou texto informativo. O texto desenvolve a leitura, a compreensão e o vocabulário. Magda Soares (2015) explica que a leitura de uma história para criança pressupõe definições que antecedem a atividade. A professora deve previamente imaginar como será a leitura e como orientará as crianças para acompanharem a atividade.

Para a coordenadora do projeto, é necessário decidir que tipo de leitura vai ser feita com fundamentos nas teorias da leitura. Da mesma forma, ocorre com relação às habilidades de compreensão e interpretação de texto. Assim, é necessário pensar que estratégias são necessárias desenvolver no aluno para que ele seja capaz de adquirir as habilidades de leitura e de compreensão de um texto, de localizar em um texto informações, de fazer inferência, de avaliar e distinguir fato de opinião.

De acordo com Soares a construção destas habilidades devem ser iniciadas bem cedo, já na Educação Infantil. Para Soares:

“Os primeiros passos da criança no mundo da escrita, fora e antes da instituição educativa, ocorrem, em geral, de forma assistemática, casual, sem planejamento; é a escola que passará a orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização e letramento. Como consequência, a necessária organização do tempo escolar obriga a definir uma fase durante a qual a criança deve apropriar-se formalmente do sistema alfabético e ortográfico e das práticas letradas mais adequadas e pertinentes à infância.” (Soares, 2010, p.18)

Sobre este aspecto, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) concluíram que quando a criança ingressa na escola já possui competência lingüística, geralmente não considerada pela escola: “atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua Língua Materna, um saber lingüístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) em seus atos de comunicação cotidianos”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.24). Para elas, este processo começa muito cedo, antes mesmo da entrada da criança na escola, e segue uma linha de evolução regular que ficou conhecida como psicogênese da língua escrita, nome que dá título ao livro de Ferreiro, com colaboração de Teberosky (1985), e que trazia as contribuições da pesquisa realizada com crianças, na qual as pesquisadoras aplicaram o método clínico. Através desse estudo, evidencia-se o caminho que as crianças percorrem para compreender as características, o valor e as funções da escrita.

Estes estudos contribuíram muito para a superação da visão da escrita alfabética concebida como transcrição fonética do idioma, que se baseava na ideia de que a forma como a criança se apropria da linguagem oral serve como modelo para explicar a aquisição da linguagem escrita, que sustentava a maioria dos métodos utilizados para alfabetizar as crianças. Para Ferreiro e Teberosky (1985), além da relação da escrita com o código oral, há uma relação da escrita e o mundo real. A escrita, nessa concepção, trata-se de um sistema simbólico de representação. Esta visão rompe com a visão de um processo de aquisição da escrita apenas técnico para considerá-lo como um processo conceitual, no qual a é um sujeito cognoscente, ativo e com competência lingüística.

Neste sentido, a perspectiva sócio-histórica trouxe muitas contribuições ao afirmar que a criança é um sujeito ativo que constrói seu conhecimento na interação com o outro e com o mundo que a cerca. Vigotsky (1935/2002), já nas primeiras décadas do século passado afirmava que o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo único, longo, complexo que se inicia antes da criança chegar a escola. Para ele, a linguagem escrita é um complexo sistema de signos, um instrumento cultural com função social.

Considerando este aspecto, com a experiência vivida na turma de Infantil II, na instituição onde se desenvolve a pesquisa, constata-se a necessidade de analisar melhor se o trabalho com a leitura e a escrita, desenvolvido nesta turma, configura-se como uma construção social, a partir da qual as

crianças constroem conhecimentos sobre o sistema convencional de escrita e sobre o uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

CONCLUSÃO

O projeto Alfalettrar tem como natureza básica o desenvolvimento profissional das professoras da rede do Município de Lagoa Santa, Minas Gerais, com a interação entre a teoria e a prática. O projeto define as metas e os critérios para cada momento de aprendizagem com as crianças, que tem início na Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental. O caminho para se chegar a estas metas é uma escolha de cada professora da rede em interação com o Núcleo de Alfabetização e Letramento.

A experiência com o desenvolvimento da pesquisa permite concluir que este projeto tem sido legitimado pela professora que participou da pesquisa. Ela demonstra, através de suas práticas, grande envolvimento com a proposta do Projeto Alfalettrar.

O estudo do que é proposto no projeto permite ressaltar que este atribui importância ao direito da criança de apropriar-se da leitura e da escrita, contudo ao relacionar os dados da pesquisa já coletados com a fundamentação teórica sócio-histórica, alguns questionamentos são necessários: ¿O projeto é coerente com a teoria sócio-histórica de Vigotski? ¿Será que há um peso excessivamente grande nos aspectos formais da escrita no cotidiano escolar das crianças? ¿Será que há uma transposição de um modelo escolar que toma os conteúdos a serem ensinados como a principal referência de organização das práticas? É possível identificar na ação da professora a ênfase que Vigotski atribui à escrita como prática social? Todos estes questionamentos serão analisados para a conclusão desta pesquisa que ainda esta em desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baptista, M. C. o lugar da linguagem escrita no currículo da. In: BAPTISTA, M. C. Apresentação. In: Dossiê FMEI: 5 anos é na / Mônica Correia Baptista, Rosalba Rita Lima (orgs.). Belo Horizonte, FAE/ UFMG, 2013.
- Baptista, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: ¿direito da criança ou desrespeito à infância? In: Gonçalves, A. V. e PINHEIRO, A. S. (org). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação

- Baptista, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Currículo em Movimento. Ministério da Educação. Brasília, 2010.
- Ferreiro, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- Kuhlmann JR., Moyses. História da brasileira. In. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.
- Lüdke, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Vigotsky, Lev S. Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática 2009.
- Vigotsky, L. A pré-história da língua escrita. In A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- Vigotsky, L. Pensamento e Linguagem. Versão para eBook eBooksBrasil.org Fonte Digital www.jahr.org,2002.
- Soares, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica 2001.
- Soares, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Ver. Bras. Educ., Abr 2004.p.105-124.
- Kramer, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: E/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>
- Documentos Oficiais e Legislação
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei federal nº 9394/1996
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Decreto n.2104, de 26 de abril de 2011 – Prefeitura Municipal de Lagoa Santa
- Documento de Caracterização da da Secretaria Municipal de Lagoa Santa.
- Projeto Alfalettrar- Núcleo de alfabetização e Letramento. 30 edição, 2013.



LA FORMACIÓN DE LECTORES EN LA UNIVERSIDAD: DESDE EL DISEÑO CURRICULAR HASTA LAS AULAS

PATRICIA DEL CARMEN GUERRERO DE LA LLATA

PGUERRERO@CORREOM.USON.MX

SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO

AMAVIZCASOFIA@YAHOO.COM.MX

IBONE CAROLINA FERRER BAUZA

IBOCAROL@HOTMAIL.COM

UNIVERSIDAD ESTATAL DE SONORA, MÉXICO

RESUMEN

Consideramos que aprender a leer implica construir significados, es decir, dar algún sentido a la realidad; por ello pensamos que es de gran importancia que las universidades promuevan la práctica de la lectura entre sus estudiantes. Consideramos también fundamental que éstos lean por voluntad propia y que dicha práctica los ayude a desarrollar sus capacidades para aprender, analizar, criticar y proponer; habilidades esenciales en su vida académica, profesional y personal.

El objetivo de esta investigación es indagar el aporte de la asignatura de *Fomento a la lectura* en la Universidad Estatal de Sonora (UES) a dos años de haberse incorporado a la malla curricular, como materia encaminada a fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Para realizar el análisis partimos de los principios teóricos de Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky y David Ausubel. La metodología para llevar a cabo este estudio es parte de una investigación más amplia en la que se hizo uso de procedimientos cualitativos y cuantitativos. Utilizamos para este escrito la encuesta aplicada a una muestra de 445 estudiantes de la UES y las entrevistas que se hicieron a 15 profesores que imparten la asignatura *Fomento a la lectura* en dos unidades académicas de la UES.

Nuestros resultados indican que formar estudiantes-lectores implica ubicar a los estudiantes como sujetos históricos inmersos en un contexto social y cultural y concluimos que 1) la planeación curricular debe partir de resultados de investigación y del trabajo académico-colaborativo de los profesores y 2) la labor docente y el diseño curricular deberán promover la participación activa de los estudiantes en el entendido de que no habremos formado lectores si el estudiante no lee por voluntad propia.

“Para elevar el índice de lectura hace falta, sobre todo, dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos en la formación de lectores” FELIPE GARRIDO ¹

¹ Garrido, Felipe (2004) *El buen lector se hace, no nace*. Ediciones del Sur. México. Escritor que nació en Guadalajara en 1942. Egresó de la Escuela de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha sido profesor en el Centro Universitario de México y en la UNAM. Fue coordinador de reimpresiones y gerente de producción en el Fondo de Cultura Económica y Director de Literatura en el Instituto Nacional de Bellas Artes.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, formación de lectores, la lectura en la universidad, transición entre diseño curricular y prácticas áulicas, el gusto por leer, desarrollo del pensamiento crítico.

INTRODUCCIÓN

Formar lectores es tarea ardua y compleja, pues busca educar individuos comprometidos, críticos, capaces de encontrar no sólo referencias o explicaciones de su condición humana, sino también sentidos y significaciones de la condición humana en general a través del tiempo y del espacio. Al ser lectores los individuos deberán ser autónomos, es decir, capaces de apropiarse de un texto desde su perspectiva, en una elección voluntaria y ajena a imposiciones, y ser a la vez agentes participativos dispuestos a reconocerse dentro de una cultura, es decir, se requieren estudiantes-lectores que gocen de saberse libres en el acto de leer y que sepan hacerlo con una función, un sentido, entenderse y mejorarse a sí mismos y al mundo que les rodea. Sin embargo, los estudiantes que llegan a la universidad no son esos entes ideales, son sujetos históricos, inmersos en contextos educativos, sociales y culturales diversos, que determinan sus representaciones y que influyen positiva o negativamente en los imaginarios que se tienen del concepto de lectura.

En México desde hace varios años el gobierno en todos sus niveles y a través de las diferentes secretarías de educación y para la difusión de la cultura, han destinado grandes cantidades de recursos económicos y humanos para erradicar el analfabetismo. Sin embargo, según lo exponen indicadores de lectura, las personas, incluso profesionistas, son considerados lectores elementales. La Encuesta Nacional de Lectura realizada por la Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A.C. (FunLectura), señala que el mexicano promedio lee 2.9 libros al año. Según dicha encuesta, existe una estrecha relación entre la lectura y la escuela, ya que a partir de los 18 años disminuye la frecuencia de lectura debido a que los jóvenes ya concluyeron sus estudios. El grupo de edad que más lee es el de los jóvenes entre 12 y 17 años de edad. (FunLectura). La problemática de la lectura en México no es temática que concierna sólo al sistema educativo; en realidad es algo que involucra a la sociedad en su conjunto. Mencionemos como ejemplo de lo anterior los siguientes indicadores: el 56% de los encuestados mencionó tener de uno a 10 libros en su casa, el 21.5% dijo que entre 11 y 20; sólo el 2.7% mencionó que tiene más de 100 libros en casa, datos que reflejan la poca costumbre de leer en las familias mexicanas. (FunLectura). Es importante

aclarar que estas encuestas se basan en libros impresos y que actualmente hay otros medios a través de los cuales se puede leer y obtener resultados óptimos.

El objetivo de esta investigación es analizar el aporte de la asignatura de Fomento a la lectura en la Universidad Estatal de Sonora (UES) a dos años de haberse incorporado a la malla curricular como materia encaminada a fortalecer la formación integral de los estudiantes. Para realizar el análisis partimos de los principios teóricos de Pierre Bourdieu, Lev Vygotsky y David Ausubel. La metodología para llevar a cabo este estudio es parte de una investigación más amplia en la que se hizo uso de procedimientos cualitativos y cuantitativos. Utilizamos para este escrito la encuesta aplicada a una muestra de 445 estudiantes de la UES y las entrevistas que se hicieron a 15 profesores que imparten la asignatura Fomento a la lectura en dos unidades académicas de la UES. Dividimos el presente escrito en 6 apartados, primero explicamos los principios teóricos de nuestro texto, luego la problemática, el tercero describe la metodología utilizada para recopilar los datos, en el cuarto y quinto observamos el contexto de los estudiantes y profesores de la UES, en el sexto presentamos las opiniones de ambos actores de la educación con respecto a la materia *Fomento a la lectura* y, por último, la conclusión.

DESARROLLO

En este escrito se concibe al aprendizaje como un proceso constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a metas, situado, colaborativo e individualmente diferente, y coincidimos con Araoz, *et. al* (2010) en que el estudiante es el constructor y causa principal de su propio aprendizaje porque aprende cuando logra integrar parte de sus experiencias de forma adecuada con los conceptos que aprende. La lectura es una actividad cognitiva y personal pero, desde su aprendizaje hasta su práctica cotidiana fuera del sistema escolarizado, es también un proceso social y cultural (Klinger, 1999), por ello nos apoyamos, principalmente, en los planteamientos teóricos de Lev Vygotsky y David Ausubel. Con el primero reconocemos que el individuo es un ser social, resultado del proceso histórico al que está sujeto toda sociedad. Con el segundo, asumimos que para aprender se debe encontrar un sentido. Hacemos uso también de un concepto interesante utilizado por Pierre Bourdieu, el de *habitus*, que permite explicar las interacciones y relacionar lo objetivo (las estructuras) con lo subjetivo (la interiorización del mundo). De esta manera, entonces, observamos que la lectura es un proceso interno, consciente o inconsciente, que a partir de ella se

construyen nuevos significados en la medida en que el lector va extrayendo lo que interesa, que leer implica un antes, un durante y un después, en donde de manera individual, el lector tiene la oportunidad de plantearse preguntas, de pensar, inferir, decidir qué es importante y qué no lo es (Araoz, et. al., 2010). Retomamos, asimismo el concepto de lectura como proceso transaccional de Quintana (2004)², quien explica que dicho concepto viene del campo de la literatura. El término transacción es utilizado para indicar una doble relación entre lo que se aprende y lo que se conoce. Indica un circuito dinámico, fluido, que se da a partir de la lectura de un texto en una síntesis única integrada por un autor particular, un lector particular, un texto y unas circunstancias también particulares. Esta síntesis da como resultado un texto enriquecido. Sobre todo, si se considera una co-lectura, es decir, si se comparan los significados que uno obtiene del texto con los resultados que otra persona obtiene de la lectura del mismo texto. (Araoz, et. al., 2010).

Como ya hemos dicho, para formar lectores en la universidad se requiere que el estudiante encuentre sentido en la lectura y que su adquisición sea un proceso mediado y activo en el que el aprendiz vaya construyendo su conocimiento de manera autónoma, personal, pero también de manera colaborativa. Quienes adquieren el papel de guías y mediadores de dicho proceso en la escuela, son los profesores. Por ello es importante conocer su punto de vista, como veremos posteriormente.

Problemática de la lectura en la universidad

Carlino (2013) dice que los profesores de las universidades se quejan por la falta de habilidades para leer y escribir de los estudiantes, que en dicho contexto hay una idea generalizada o una representación social de que esa problemática no debería de presentarse en las aulas universitarias, y que el origen de las mencionadas deficiencias en la formación de los jóvenes es producto de fallas en la educación básica. Nosotros observamos que, al igual que en las universidades de América Latina, los jóvenes de la UES presentan problemas para leer, para comprender y para escribir, pese a que ya acreditaron por lo menos nueve cursos de español, asignatura dedicada al desarrollo del conocimiento del lenguaje, la escritura y la lectura. También hemos visto que las deficiencias en la lectura generan dificultades en el aprendizaje, pues si un estudiante no

² En realidad, el concepto es propuesto originalmente por Louise Michelle Rosenblatt (1904-2005), en su libro *El modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura*.

comprende lo que lee, no accede a la información que requiere para procesarla en conocimiento nuevo y ello le afecta en todas las asignaturas de su carrera y posteriormente en su vida profesional. (Amavizca, 2009). En la UES, al igual que en otras universidades de América Latina, se ha observado que tanto las autoridades académicas como los profesores de las universidades, opinan que la problemática de la lectura y la formación es responsabilidad casi exclusiva de los profesores que imparten las asignaturas de comunicación oral, como si dichas habilidades no se ocuparan de manera transversal en el resto de las asignaturas específicas de los diferentes programas educativos. (Carlino, 2013).

Luego de reflexiones similares y atendiendo a las nuevas políticas educativas, a partir del año 2007 la Universidad Estatal de Sonora cambió su modelo educativo por un modelo por competencias³ en el cual buscó fortalecer las competencias genéricas⁴ entre las cuales estaban la lectura y escritura. Previo al cambio, la UES llevó a cabo una encuesta censal entre los estudiantes de nuevo ingreso. Dicha encuesta aportó datos muy similares a los registrados a nivel nacional: el 45% de los encuestados expresó haber leído uno o dos libros completos en el último año, lo cual nos ubicaba por debajo de la media nacional que es de 2.9 libros. Un 38% no leyó ningún libro completo, 13% dijo haber leído tres o cinco libros. Las cifras confirmaron la falta de hábito y gusto por leer de los encuestados. En la planeación de la malla curricular, se consideraron cambios para fortalecer la formación integral de cada área: nutrición, deporte, arte y lectura. En lo referente a esta última, se propuso la inserción de una asignatura Fomento a la Lectura con valor crediticio que se apoyaría también con talleres periféricos de lectura. Veamos ahora la manera en que esta asignatura ha sido recibida por profesores y estudiantes.

³ La formación a través de competencias parte de reconocer todos los cambios y necesidades actuales, se orienta a mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional permitiendo con esto la formación de profesionales más integrales y que sean capaces de aportar a la organización el aprendizaje que han adquirido. Se pretende desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. (Cejas, s/f)

⁴ Las competencias genéricas son transversales porque se relacionan con todos los campos del plan de estudios; no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional. Estas competencias contribuyen al desarrollo de las personas, les apoyan para desenvolverse exitosamente en la sociedad y en el mundo. (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2008)

La asignatura “Fomento a la lectura”

En septiembre de 2012, cinco años después de haber rediseñado el modelo educativo, se impartió por primera vez la materia Fomento a la lectura que se insertó en la malla curricular de todas las carreras que se imparten en la UES como parte de un esquema encaminado a reforzar la formación integral de los estudiantes a partir del tercer semestre, ya que sería un reforzamiento de lo impartido en las asignaturas de Comunicación oral y escrita y Aprendizaje y gestión del conocimiento. La competencia definida para el curso fue: desarrollar en los estudiantes el gusto y el hábito por la lectura mediante la práctica estratégica y sistemática de esta actividad, destacando su sentido lúdico y enriquecedor que le permitirá fortalecer sus competencias profesionales, su creatividad, capacidad de análisis y de crítica y con ello profundizar en la apreciación de la cultura de su región. Se utilizó como apoyo para la impartición de la asignatura un cuadernillo cuyos ejercicios se orientaron básicamente a fortalecer el gusto y la comprensión lectora.

Metodología

En abril de 2014 se realizó una nueva investigación sobre la lectura en la UES de la que damos cuenta en esta ponencia. El objetivo era conocer la opinión de los estudiantes y profesores sobre distintos aspectos relacionados con la lectura en la universidad. Se aplicó una encuesta a una muestra de 445 estudiantes de dos unidades académicas Hermosillo y Benito Juárez. Se tomaron estas unidades como tipo ya que son las que presentan los panoramas más representativos de la UES. Por un lado, la Unidad Académica Hermosillo (UAH), que se ubica en la capital del Estado y es la que alberga el mayor número de estudiantes y cuenta con las mejores condiciones en cuanto a infraestructura y los recursos para su labor académica. Por otro lado, la Unidad Académica Benito Juárez (UABJ) que se fundó en un municipio con escasa población y alberga a estudiantes de localidades aledañas con limitadas condiciones para la formación académica y lectora.⁵ El punto

⁵ Para la encuesta la muestra se calculó con base en base a la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde N = al universo (total de alumnos inscritos en las carreras seleccionadas); Z = Intervalo de confianza (en este caso se utilizó el 95%); p = proporción esperada (50%); q= 1 – p (50%) y d= tamaño del error (se tomó un 6%).

Según Arias (2006) para que una muestra sea representativa se requiere que sus características sean similares a las de conjunto porque ello permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error determinado.

de vista de los profesores se registró por medio de entrevistas de 42 preguntas a 15 profesores de ambas unidades académicas, quienes han impartido la materia *Fomento a la lectura*. Obtuvimos los resultados que a continuación se analizan:

Estudiantes de la UES características y hábitos de lectura

Los estudiantes de la UES son jóvenes que tienen entre 18 y 23 años de edad como individuos sociales y en un entorno globalizado comparten las características e intereses de los jóvenes de su época y región. Como expresa Dubet (2005), la realidad actual de los estudiantes es diversa; al realizarse cambios en las estructuras sociales, las características de los jóvenes se han modificado. Las universidades multiplicaron las unidades académicas, así como su oferta educativa, lo cual propició un fenómeno de masificación de la educación superior y ello impactó en la apreciación que tienen los jóvenes por la universidad.

Análisis del contexto de los estudiantes

Vigotsky expresa que la cultura en una sociedad proporciona las orientaciones que estructuran el comportamiento de los individuos, lo que los seres humanos percibimos como deseable o no depende del ambiente, de la cultura a la que pertenecemos, de la sociedad de la cual la familia y la escuela son parte fundamental en la formación y educación de los niños y jóvenes. Y, de acuerdo con Bourdieu (2014), también depende de las relaciones que se establecen y de las prácticas cotidianas; los *habitus* se aprenden, son estilos de vida y por lo tanto, la práctica de la lectura y la formación en la lectura no queda fuera de ello. Aunque los jóvenes encuestados mencionan que algún o algunos familiares son lectores, con los datos obtenidos se puede inferir que los estudiantes provienen de entornos familiares que leen poco. De acuerdo con la respuesta a la pregunta de cuántos libros tienen en casa, pudimos observar que el 44% tiene de uno a 10 libros en casa y el 21.7% tiene entre 11 y 24 libros. Los estudiantes que tienen más libros en casa son los de la Unidad Hermosillo. Dadas las condiciones contextuales, puede aventurarse la hipótesis de que se debe a que hay mayor facilidad para adquirirlos en una ciudad capital que en una de provincia.

Otro punto interesante para seguir con el análisis sobre la formación lectora de los estudiantes es observar cómo se conciben a sí mismos como lectores los estudiantes de la UES. El 33.4% de los

alumnos de la UAH considera que sí tiene el hábito de la lectura y en el caso de la UABJ es el 43.5%, por lo cual podemos deducir que un porcentaje mayor no se consideran lectores.

A partir de los datos se pudo observar que el mayor porcentaje de los estudiantes que sí se consideran lectores son los que pertenecen a la clase media. El 51.7% de los estudiantes de la clase media son los que presentan mayor índice de lectura, seguidos de los estudiantes de la clase media baja con un índice del 44%.⁶ Es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes de la UES se ubican en las clases baja y más baja, sobre todo en el caso de la UABJ es decir, el entorno social y cultural es poco favorable para la formación lectora de los jóvenes. Se detectó además que los alumnos que más leen son los hijos de padres con preparatoria y carrera profesional. En sus estudios sobre *habitus*, Bourdieu (2014) afirma que las condiciones de vida diferentes producen *habitus* distintos y esos *habitus* imponen las maneras de organizar, de clasificar, de apreciar y de sentir qué es necesario y qué no lo es. Dice, además, que, de las alternativas del entorno cultural o la posibilidad económica para adquirir dichas alternativas, es sobre todo el capital cultural y educativo el que permite a los sujetos consumir, e incluso, disfrutar las alternativas posibles. Con esto se observa cómo estas constantes expuestas por Bourdieu, se mantienen vigentes.

Otro dato importante sobre el contexto de los estudiantes es el tiempo que dedican a leer. De acuerdo con los resultados de la encuesta, los estudiantes destinan poco tiempo a la lectura. El 56% de los encuestados dedicaba de una a tres horas semanales y el 21% de cuatro a seis horas. En lo relativo a la lectura de libros completos el 41% respondió que leyeron de uno a dos libros y el 18%

⁶ El nivel socioeconómico se determinó con la regla AMAI NSE 8X7, utilizada para generar los indicadores oficiales como los del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

NIVEL SOCIOECONÓMICO	RANGO DE INGRESOS FAMILIAR
A/B Clase alta	\$85,000.00 ó más
C+ Clase media alta	\$35,000.00 a \$84,999.00
C Clase media	\$11,600.00 a \$34,999.00
D+ Clase media baja	\$6,800.00 a \$11,599.00
D Clase baja	\$2,700.00 a \$6,799.00
E Clase más baja	\$0.00 a \$2,699.00

leyó de tres a cuatro libros completos el año anterior a la encuesta, indicadores que los ubican en la media nacional.

Resulta un tanto paradójico observar indicadores de lectura tan bajos mientras el 39% dice que lee por gusto y sólo el 10% mencionó que lee por obligación. La pregunta entonces es ¿por qué no leen más? La respuesta pudiera estar en el 49% de los estudiantes que leen por ambas razones (por gusto y obligación), lo que nos conduce a pensar que gran parte de las lecturas que los estudiantes realizan son en gran medida por presión académica, ya que el 46% de lo que leen por obligación son libros de texto.

Por otra parte, resulta interesante observar que el 77% de los estudiantes encuestados consultan internet para hacer sus tareas, el 10% consulta libros impresos y el 13% libros electrónicos; lo que nos conduce visualizar que los estudiantes leen más de lo que ellos o sus profesores piensan, que las tendencias a leer en medios electrónicos van en aumento y de momento los indicadores de los organismos (nacionales e internacionales)⁷ que evalúan los hábitos de lectura aún no los registran; incluso ni los mismos estudiantes lo conciben como lectura. Lo anterior se pudo constatar en el tiempo que los estudiantes utilizan la computadora diariamente, el 49% la usa de una a dos horas y el 38%, de dos a cuatro horas.

El gusto por leer

En lo referente al gusto por leer el 56% expresó que sí le gustaba leer y sólo el 26% dijo que no le gustaba. Incluso el 58% mencionó que aún recordaba alguna lectura de la escuela primaria y/o secundaria. En términos de Vigotsky, la labor de dichos profesores con los estudiantes se llama mediación y conduce a dichos estudiantes hacia la zona de desarrollo próximo en la que podrán construir su propio aprendizaje y, en este caso, su gusto por leer, lo que puede reforzarse o no en la interacción social. Respecto a lo anterior, se puede decir también que el proceso de mediación será exitoso o no si logra crear en el estudiante un aprendizaje significativo como lo señala Ausubel.

⁷Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)

Opinión de los estudiantes con respecto a la asignatura Fomento a la lectura

Se indagó entre los estudiantes encuestados sobre su opinión en torno a la materia de Fomento a la lectura. El 46% opinó que sí era efectiva y sólo el 15% expresó que no lo era. El 54% no pudo expresar que fuera efectiva (entre los que dijeron que no y los que no contestaron). En respuestas abiertas los estudiantes explicaron su postura a través de comentarios y sugerencias que podemos agrupar en 2 tipos:

- 1) Los que dicen que se incluyan lecturas menos aburridas y más acordes a sus gustos.
- 2) Los que dicen que los profesores hagan más dinámicas y amenas las clases.

Por lo anterior, podemos inferir que en la educación básica y todavía en la universidad, los profesores no han logrado diseñar estrategias exitosas para que dichas clases y lecturas sean significativas para los estudiantes.

Análisis del contexto de los profesores

En el caso de la UES se detectó algo importante: sólo dos de los 15 profesores que imparten la materia de Fomento a la lectura pertenecen al área humanística; el resto pertenecen a alguna ingeniería o al área económico-administrativa e imparten la materia más por motivos laborales que por su profesión, por su convicción o el gusto por hacerlo.

Para analizar el contexto de los profesores se tomó una muestra aleatoria de 15 maestros de la UES Unidad Hermosillo y Benito Juárez, con una trayectoria de práctica docente que oscila entre 5 y 50 años, a quienes, a su vez, se les ha asignado en alguna ocasión impartir la materia Fomento a la lectura o bien Comunicación oral y escrita. Dentro del perfil académico de los maestros encontramos que del 100% de la muestra, el 55% son personas con perfil humanístico, mas no son del área correspondiente para impartir estas materias. Por lo cual, podemos afirmar que del 100% de los entrevistados, sólo un 30% son del área humanística relacionada a la lectura y a la escritura. Es decir que del 100% de los maestros que imparten estas materias de la muestra tomada, el 70% no tiene el perfil y el 30% sí lo tiene, lo que nos lleva a concluir que uno de los motivos por los cuales el alumno ve con apatía la clase es porque el maestro que se le asigna no tiene el perfil apropiado y la prioridad del mismo no es la enseñanza propiamente, sino cumplir un requisito laboral.

Por medio de las entrevistas a profesores fue posible conocer las razones por las cuales ellos leen: en primer lugar, para preparar sus clases; en segundo, para actualizarse y en tercer lugar, por recreación. Los textos que más leen los profesores son académicos, en segundo lugar están los informativos y en tercero los literarios. La mayoría de los maestros dijeron que prefieren leer en libro impreso por dos razones principales: leer en digital cansa y daña la vista, por la comodidad en el uso y manejo de un libro impreso que le permite subrayar y manipularlo e incluso sentirlo cerca. Sin embargo, dicen no leer lo suficiente porque 1) No tienen tiempo, 2) factores económicos y 3) casi no hay librerías. En Hermosillo sólo hay cuatro librerías; sin embargo, ha aumentado el número de bases de datos adquiridas por las universidades. Los profesores mencionaron que sólo leen por placer ocasionalmente y argumentaron que, por razones de trabajo, no pueden destinar más tiempo a la lectura por entretenimiento.

Ausubel sostiene que para que el aprendizaje sea significativo se deben incorporar a las prácticas educativas estrategias de motivación y el impulso cognoscitivo, es decir que las estrategias y actividades de enseñanza deben estimular en los estudiantes el aprendizaje activo (Kingler, 1999). La pregunta que nos hacemos al llegar a este punto de la reflexión es ¿cómo va a formar lectores quien por las razones que fuera no practica él mismo la lectura por placer?

Opinión de los profesores con respecto a la asignatura

Cuando se les preguntó en la entrevista a los profesores: ¿Cuál es la actitud de los alumnos hacia la materia que usted imparte?, 13 respondieron que a los alumnos no les gusta leer, que les da flojera, que son apáticos y sólo dos respondieron que a sus alumnos sí les gusta leer y estos últimos profesores mencionaron que las estrategias que emplearon con los alumnos en sus clases estaban orientadas a reforzar la motivación de los alumnos hacia la lectura.

Cuando se les preguntó: ¿Considera que los estudiantes reciben una adecuada preparación en la universidad para ser buenos lectores? Sólo un profesor respondió que sí; el resto argumentó que no por las siguientes razones:

- La materia de Fomento a la lectura les da flojera a los alumnos.
- Esta materia la deben impartir profesores con perfil humanístico.
- La materia se debería de impartir los primeros semestres de la carrera.

- El tiempo destinado a la asignatura es poco.
- Es necesario capacitar a los profesores para impartir la materia.
- Los profesores de todas las carreras no refuerzan la lectura en sus clases.

Secuencia didáctica de Fomento a la lectura

Se les preguntó a los profesores sobre los contenidos de la secuencia didáctica: ¿Se explicitan las actividades de lectura que se llevarán a cabo en el semestre?

La mayoría de los profesores respondió que sí, pero argumentaron lo siguiente:

- Son muchas lecturas para el tiempo destinado a la materia (se imparten dos horas por semana).
- No dice claramente lo que se debe leer.
- No se profundiza en la lectura.
- Los textos a leer son para nivel de secundaria o preparatoria.

A partir de las respuestas proporcionadas por los profesores, se puede deducir que varios no están de acuerdo con los contenidos de la materia, pero no participan en la actualización de la misma.

Las actividades más utilizadas en esta materia son: lectura comentada, reportes de lectura y ejercicios de comprensión lectora. Además de las actividades propias de la materia de Fomento a la lectura, los profesores expresaron que la institución apoya la formación de lectores con la feria del libro, pero consideran necesario contribuir con la formación de lectores con otras actividades como: donación de libros, destinar más personal a la difusión de la lectura, concursos, círculos de lectura y destinar más tareas para la lectura.

En cuanto a la bibliografía incluida en la biblioteca, las opiniones estuvieron divididas en el sentido de que algunos profesores dijeron que la cantidad de libros era insuficiente y se requería actualizar el acervo; otros opinaban que sí eran suficientes y actualizados. La diferencia estriba, al parecer, en que la proporción de profesores que opinan que es suficiente y actualizada sí utilizan las bases de datos que tiene la institución en la biblioteca digital.

CONCLUSIÓN

Las formas de leer están cambiando y los profesores e instituciones deben prepararse y apoyar la incorporación de dichos cambios en las prácticas académicas, porque la educación universitaria debe promover en sus estudiantes el desarrollo de los procesos cognitivos para la comprensión de la ciencia y, posteriormente, para la generación de otros saberes. Dichos procesos se organizan y transmiten a través de los discursos; por tanto, leer y escribir son herramientas indispensables para el aprendizaje académico pues ayudan a la comprensión y transferencia de teorías y conceptos.

Nuestro objetivo al empezar a redactar este texto era analizar el aporte de la asignatura de *Fomento a la lectura* en la Universidad Estatal de Sonora (UES) a dos años de haberse incorporado a la malla curricular como materia encaminada a fortalecer la formación integral de los estudiantes y hemos llegado a la conclusión de que si consideramos los contextos de los dos actores principales en la educación: estudiantes y profesores, como lo han hecho teóricos como Bourdieu y Vygotsky, nos daremos cuenta de que además de la incorporación de una materia en la malla curricular para mejorar la situación lectora de nuestros estudiantes, es necesario también hacer cambios tanto a niveles estructurales (en la infraestructura, en cuestiones laborales, ambientales, entre otros), como en el aula: 1) buscar una mejor interacción entre profesor y alumno, 2) que la planeación curricular debe partir de resultados de investigación y del trabajo académico-colaborativo de los profesores, 3) que la labor docente y el diseño curricular deberán promover la participación activa de los estudiantes en el entendido de que no habremos formado lectores si el estudiante no lee por voluntad propia y 4) que la lectura de textos debe orientarse con propósitos y estrategias didácticas específicas que contribuyan al aprendizaje y al desarrollo del pensamiento crítico.

Pensamos, finalmente, que los profesores de todas las áreas disciplinares, aun en la universidad, tienen la responsabilidad de desarrollar estrategias de mediación para que los estudiantes logren ser lectores por voluntad propia. Una excelente estrategia es siendo ellos mismos apasionados lectores, en el entendido de que la costumbre de leer no se enseña, se contagia (Garrido, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araoz, E. et. al (2010) *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir del aprendizaje*. México: Pearson/Unison.

- Bourdieu, P. (2014) *La Distinción*. México: Prisa Ediciones.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cejas, M. (s.f.). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo* Recuperado el 7 de julio de 2015, de http://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa*.
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura A.C. (s.f.). *De la penumbra a la oscuridad. Encuesta Nacional de Lectura 2012*. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de http://www.miguelcarbonell.com/artman/uploads/1/ENL_2012.pdf
- Garrido, F. (2004) *El buen lector se hace, no nace*. México: Ediciones del Sur.
- Kingler, C. Y. (1999). *Psicología Cognitiva : estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (10 de enero de 2008). Recuperado el 7 de julio de 2015, de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/competencias-genericas.pdf>
- Quintana, H. (2004) *Comprensión lectora* consultada en enero de 2010 en <http://www.univerxity.com/aspSmartUpload/21112004104030.doc>



FORMACIÓN DE FUTUROS PROFESORES DE LENGUA: ¿ENFATIZAR LA ESPECIALIZACIÓN DISCIPLINAR O LA DIDÁCTICA?

**MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA
GUADALUPE LÓPEZ BONILLA**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
MELANIE.MONTES@UABC.EDU.M**

RESUMEN

Dos carreras distintas de una universidad pública mexicana promueven la docencia de lengua a nivel secundaria como un posible campo laboral de sus egresados. Es distinta el área de conocimientos base de cada programa, en uno es didáctica y en el otro son Lingüística y Literatura. En este trabajo analizamos ese contexto con dos objetivos: (1) comparar la percepción de docentes y estudiantes sobre la formación que se ofrece en cada programa; (2) identificar la identidad que construyen los estudiantes como futuros profesionistas. Partimos de dos conceptos clave. Primero, del modelo sobre el conocimiento del profesorado, de Shulman (2013), según el cual los docentes deben tener tres tipos de conocimientos: del contenido de la materia, conocimiento pedagógico de contenido y curricular. Segundo, la noción de identidad que propone Gee (2000), la cual implica ser reconocido como cierto tipo de persona al interactuar en un contexto dado.

Metodológicamente nos basamos en la etnografía enfocada y las técnicas de recolección de datos fueron: observación de clases en tres grupos, entrevistas con cada profesora, así como grupos focales y cuestionarios aplicados a los alumnos. Como resultado destaca que hay visiones opuestas sobre cada programa. Los estudiantes de didáctica, que se ven a sí mismos como futuros docentes, desaprueban que los egresados de lengua y literatura puedan dar clases, porque, aunque serán especialistas en esas disciplinas, no sabrán cómo enseñarlas. En cambio, los estudiantes de lengua y literatura consideran que en el programa de docencia hay conocimientos disciplinares pobres, así que valoran su propia formación, se ven como profesionistas con múltiples opciones laborales y son conscientes de que requerirán especializarse si deciden ser profesores. Para concluir, estas visiones sobre la formación de profesores de lengua permiten problematizar el nivel de especialización disciplinar que requiere el profesorado.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, didáctica de la lengua y la literatura, estudiantes universitarios.

INTRODUCCIÓN

En México, para ser profesor de secundaria es necesario contar con estudios a nivel superior, ya sea como egresado de una universidad o de las escuelas normales (formadoras de maestros de los distintos niveles educativos). En el informe *Los docentes en México* (INEE, 2015) se reporta que el 29.2% de quienes ejercen la docencia a nivel secundaria egresó de una escuela normal (ya sea con especialidad en educación preescolar, primaria o superior), el 44% concluyó estudios de licenciatura, el 19.2% tiene estudios de posgrado y el 7.5% sólo concluyó el bachillerato o tiene estudios truncos a nivel superior. En el caso de los egresados de una universidad, no se especifica el área de conocimientos en la que debe ser la formación inicial de los profesores que impartirán cada asignatura, lo que se refleja en el perfil de los candidatos al concurso de oposición para el ingreso a la educación básica en el ciclo 2015-2016, publicado por la Secretaría de Educación Pública (2015).

Como se ve, la formación es heterogénea y lo que se espera de los docentes son aspectos generales. Esto puede tener consecuencias como las que se señalan en los resultados que obtuvo México en el segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), aplicado en 2013 (Backhoff y Pérez-Morán, 2015). Dicho estudio destaca que el 43.2% de los profesores mexicanos de secundaria imparte simultáneamente las clases de lectura, escritura y literatura, lo que representa un grado menor de especialización con respecto a los otros países que formaron parte del estudio. De los que impartían esas asignaturas, el 88.6% declaró haber recibido formación sobre ellas a nivel 4 ISCED, superior o mediante una asignatura especializada en su formación como docentes; el 27.7% recibió formación durante su servicio y el 3.2% no había recibido formación o educación formal sobre ese aspecto.

Además, sólo el 64% del total de los profesores de secundaria reportó haber completado algún programa formal de formación docente. Aunado a esto, cerca de uno de cada cuatro maestros asegura no sentirse preparado en algún elemento de su práctica docente: el 22.2% en cuanto a los contenidos de la(s) asignatura(s) que imparte, el 23% con relación a la didáctica de la(s) asignatura(s) y el 23.6% sobre su práctica en el salón de clases. Finalmente, el 25.7% considera que no cumple con los prerrequisitos (como escolaridad, experiencia o antigüedad) para llevar a cabo su quehacer profesional, lo que puede ser una barrera para su participación y desarrollo

profesional.

Tomando en cuenta este panorama, indagamos cómo se da la formación de futuros profesores de lengua y literatura a nivel de secundaria. Específicamente trabajamos con dos programas universitarios, impartidos en la misma institución pública mexicana, que ofrecen la docencia en distintos niveles educativos, como una opción laboral para sus egresados.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer programa, la licenciatura en Lengua y Literatura de Hispanoamérica (LyLH), tiene como disciplinas eje la lingüística y la literatura; se ha impartido desde la fundación de la facultad, en 1986; está acreditado por organismos nacionales, y sus egresados pueden desempeñarse en diversos ámbitos, como escritura creativa, investigación literaria o docencia, ya sea de secundaria, preparatoria o universidad. El segundo programa, la licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura (DLyL), se centra precisamente en la docencia, se ofrece en la facultad desde 2004, aún no está acreditado y su campo laboral es básicamente la docencia, en secundaria o bachillerato, aunque los egresados también pueden ejercer otras funciones en el sector educativo.

Por impartirse en la misma facultad, las dos carreras comparten algunos profesores y coinciden en que cada una tiene un número definido de cursos obligatorios, así como una cantidad de créditos optativos que se pueden acreditar con diversas modalidades. La diferencia radica en los planes de estudio y aquí hablaremos específicamente de las materias obligatorias. En la tabla 1 mostramos una síntesis de la cantidad de cursos obligatorios que tiene cada programa por área de conocimientos. Ahí podemos ver que tienen la misma cantidad de materias obligatorias, 39, pero se distribuyen de manera diferente.

Tabla 1
Organización de las asignaturas por disciplina en cada programa académico

Contenido disciplinar de la asignatura	Programa académico	
	LyLH	DLyL
Literatura	16	9
Lingüística	8	6
Didáctica	2	18
Otro	13	6
Total	39	39

La licenciatura en LyLH tiene más materias sobre literatura (16), lo que posibilita la especialización temática; es decir, se imparten clases como Literatura española de la Edad Media, Literatura de los siglos de oro y Literatura hispanoamericana colonial, además de cursos sobre creación, crítica y teoría literaria. Asimismo, este programa ofrece una cantidad importante de asignaturas sobre cuestiones ajenas a los ejes disciplinares en cuestión (13), como Géneros periodísticos o Estudios culturales fronterizos.

En cuanto a los cursos de docencia, sólo hay dos, los cuales son: Introducción a la docencia y Taller de enseñanza de la lengua y la literatura. En cambio, la licenciatura en DLyL privilegia las clases de didáctica (18), lo que les permite analizar los diferentes elementos del proceso educativo; por ejemplo, se imparten clases como Didáctica general, Planeación didáctica, Evaluación del aprendizaje y Didáctica de la lengua y la literatura. Como las clases de literatura son menos (9), el abordaje es un tanto más general, con materias como Literatura general, Literatura española I y II, Teoría literaria y composición I y II.

Como se ha visto, el énfasis de un programa está en la literatura y en el otro en didáctica, así que en ambos programas la lingüística tiene menos relevancia. A pesar de esto, llama la atención la forma en la que cada programa organiza el conocimiento de esta disciplina a través de las asignaturas (tabla 2). Ambas ofrecen una clase introductoria, asignaturas del área de lingüística descriptiva y de lingüística aplicada, pero en la licenciatura en LyLH se segmentan las ramas de la lingüística y en la licenciatura en DLyL estos contenidos se agrupan en dos materias de gramática y se da énfasis a la etimología con dos asignaturas.

Tabla 2
Asignaturas de Lingüística en cada programa académico

Programa académico	
LyLH	DLyL
Problemas gramaticales del español	Lingüística general
Lingüística	Etimologías I (latinas)
Fonética y fonología	Gramática española I
Morfología	Etimologías II (griegas)
Morfosintaxis	Gramática española II
Sintaxis	Pragmática lingüística
Semántica	
Análisis del discurso	

El contexto antes descrito da pie a la formulación de algunos cuestionamientos sobre el resultado que se obtiene con cada programa, tomando en cuenta que los egresados de las dos carreras se desempeñan como profesores de lengua y literatura. Si bien este trabajo se desprende de un proyecto más amplio, aquí sólo nos centraremos en atender dos propósitos particulares: primero, comparar la percepción de docentes y estudiantes sobre la formación que se ofrece en cada programa; en segundo lugar, identificar la identidad que construyen los estudiantes como futuros profesionistas.

DESARROLLO

Principios teóricos

A continuación, presentamos los dos ejes teóricos que sirven para sustentar este trabajo. Primero, el modelo sobre el conocimiento del profesorado que desarrolló Shulman; en segundo lugar, la perspectiva que ofrece Gee sobre la identidad.

Conocimiento del profesorado. En la década de 1980 Shulman (2013) se interesó por la evaluación del profesorado y analizó los contenidos de las pruebas que se aplicaban en Estados Unidos a los aspirantes a ocupar puestos como docentes de enseñanza obligatoria. Con esto identificó que los investigadores y los hacedores de políticas educativas se habían esforzado tanto por simplificar la complejidad de la enseñanza y los mecanismos de evaluación y certificación del profesorado, que dejaron de lado los contenidos de las materias o los tomaban en cuenta sólo como una variable contextual. Esto dificultaba identificar con claridad qué debía saber un docente.

Para 1986 Shulman presentó un modelo sobre los dominios del conocimiento del profesorado, con el que buscaba establecer un marco de referencia que le permitiera relacionar, con fines prácticos y de investigación, los dominios y categorías del conocimiento de contenido y del conocimiento pedagógico. Como ocurre con todos los modelos que explican algún fenómeno concreto, éste fue evolucionando, tanto con propuestas del propio Shulman como de compañeros de su cuerpo de investigación u otros investigadores. Dado que existen diversas versiones, seleccionamos una propuesta integradora que hizo Carlsen (1999), donde considera las siguientes dimensiones:

- *Conocimiento pedagógico general:* es el conocimiento de los aprendices y el cómo

aprenden, la forma en la que se debe administrar una clase, el conocimiento sobre el currículo general y el diseño instruccional.

- *Conocimiento de la asignatura*: se relaciona con el conocimiento de la naturaleza misma de la disciplina, la forma en la que organizan sus conceptos y principios, y los criterios particulares que permiten determinar que conocimientos cuentan como válidos y verdaderos.
- *Conocimiento pedagógico de contenido*: es el conocimiento del currículo específico de la materia, los propósitos de la enseñanza, las estrategias instruccionales específicas para cada tópico y la identificación de las preconcepciones que comúnmente tienen los alumnos, para poder atenderlas.
- *Conocimientos sobre el contexto*: tanto el específico de la clase y de los estudiantes, como el más general, de la escuela, la comunidad, el estado y la nación.

Identidad. Gee (2011) señala que las tareas de construcción del lenguaje permiten que las personas construyan y reconstruyan continuamente su mundo. Esto se logra “en conjunto con acciones, interacciones, sistemas simbólicos no lingüísticos, objetos, herramientas, tecnologías y maneras distintivas de pensar, valorar, sentir y creer”. Una de estas tareas son las identidades, que el mismo autor explica de la siguiente forma:

Cuando cualquier ser humano actúa e interactúa en un contexto dado, otros reconocen que esa persona está actuando e interactuando como cierto “tipo de persona”, o incluso como muchos diferentes “tipos” a la vez [...].

Ser reconocido como cierto “tipo de persona”, en un contexto dado, es lo que yo quiero decir aquí con “identidad”. En este sentido del término, todas las personas tienen múltiples identidades conectadas no con sus “estados internos”, sino con sus actuaciones en sociedad. (Gee, 2000).

Para que podamos hablar de identidad, es indispensable el reconocimiento de los demás, pues como señala Taylor (2006), una persona sólo puede ser *alguien* cuando entra en una red de interlocución, es decir, cuando está en relación con ciertos interlocutores que le permiten comprender cómo autodefinirse y lograr esa autodefinición.

Es importante tomar en cuenta la identidad porque se requiere, de manera fundamental, para aprender. Moje y Luke (2009) afirman que para desarrollar la literacidad disciplinar, o cualquier otro tipo de aprendizaje, es necesario que se dé un cambio de identidad, ya sea como resultado del proceso de aprendizaje o como requisito para que éste tenga lugar.

En el ámbito escolar la identidad puede ser de dos tipos particulares: la académica y la disciplinar. La identidad académica “comprende la manera en la que los jóvenes se ven a sí mismos como estudiantes, sus aspiraciones, sus actitudes hacia la educación y las prácticas que adoptan con relación a la escuela” (Mehan, Khalil y Morales, 2010, p.41), lo cual está moldeado por la interacción de los estudiantes con sus familias, maestros y entornos. Esto es un reto para todo sistema educativo, pues lo normal es que los estudiantes no lleguen dispuestos a aprender, sino con preconcepciones que afecten su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, Moje explica qué es la identidad disciplinar, al tiempo que la distingue de la identidad académica:

Las identidades disciplinares, para mí, se refieren a los discursos y prácticas en las que se involucrarían un historiador, un químico o un matemático al producir, representar y criticar el conocimiento en su trabajo diario. Dichas identidades y prácticas tienden a traslaparse con las prácticas e identidades académicas, en gran parte debido a que el conocimiento y la práctica disciplinar suelen aprenderse en ambientes académicos formales. Sin embargo, un aspecto específico del conocimiento, la práctica y la identidad disciplinares no es capturado por el conocimiento, la práctica e identidad académicos (2010).

Como puede notarse, hay semejanzas importantes entre la identidad académica y la disciplinar, especialmente por el contexto en el que se aprenden y se usan, pero sin duda son diferentes. La primera es general y la segunda es más especializada, pues se relaciona con dominios disciplinares específicos. Es relevante hacer mención de otro tipo de identidad, la profesional. De acuerdo con Galaz, este tipo de identidad:

Alude a una definición en referencia a un campo o área específica de desempeño. [...] Puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identización

o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal.
(2011)

Metodología

El método que seguimos para hacer este trabajo fue la etnografía enfocada. Las técnicas de recolección de datos fueron: observación de clases en tres asignaturas, entrevistas con las profesoras de cada grupo, así como grupos focales y cuestionarios aplicados a los alumnos inscritos en cada materia. Los participantes fueron los estudiantes y profesoras de las tres clases seleccionadas del área de Lingüística, que se impartían en dos programas de licenciatura distintos, ofrecidos en una universidad pública mexicana, cuyos egresados se dedican a ser profesores de lengua y literatura. El lapso que duró el trabajo de campo fue de un semestre.

Resultados

La organización de los resultados corresponde temáticamente con los objetivos de este trabajo. Primero tocamos lo relacionado con la percepción que tienen estudiantes y maestros sobre la formación que se recibe en cada programa académico; después, abordamos lo referente a la identidad académica y disciplinar que se construye en cada licenciatura.

Percepción de alumnos y maestros sobre cada programa. Los estudiantes de DLyL señalan estar satisfechos con el programa de su carrera; no obstante, en el grupo de discusión son críticos al señalar lo siguiente:

Yo en particular preferiría más materias referentes a lo que es lengua y literatura, porque estoy consciente de que está bien [...] todo lo referente a cómo vamos a enseñar nosotros en clase, pero también creo conveniente que nos enseñen más de lo que es lengua y literatura, que esté balanceado. [...] Como que no puedes alcanzar a cubrir todo, a diferencia de los que estudian lengua y literatura, sin docencia, ellos van muchísimo más preparados.

A pesar de que ven la necesidad de tener más clases de las disciplinas que habrán de enseñar, sostienen que es importante su formación como docentes, algo que no tienen los estudiantes de la otra carrera:

No va a tener el perfil docente. Es como un ingeniero que da matemáticas, tendrá el conocimiento y a lo mejor hasta sepa más aplicar una fórmula que un alumno de [la licenciatura en docencia de las] matemáticas, pero no va a tener el perfil o la facilidad para poder transmitir el conocimiento [...] a lo mejor y se va a frustrar. Él sabe, pero resulta que su explicación no es entendible para un muchacho de 13 años.

Los estudiantes de LyLH consideran que son suficientes las materias que tiene su plan de estudios sobre cada área de conocimientos, aunque perciben que su programa sí está más orientado hacia la literatura. Ellos suponen que se debe a la falta de profesores especializados en el área de lingüística:

Hace falta abrir un poquito el campo de estudio de la lingüística. [...] Desde mi perspectiva yo siento que ese es el problema, que como no hay muchos maestros que puedan dar esas materias, pues el plan de estudios se enfoca más en la literatura, y es por eso que muchos alumnos se concentran más en el lado literario que en el lingüístico.

Con respecto a los estudiantes de DLyL tienen opiniones poco favorables, con base en lo que han visto:

Los ves allá afuera haciendo como que obras de teatro, de títeres, a nivel muy superficial [...] leen resúmenes y cosas así. [...]

Yo asistí una vez a una tertulia sobre Horacio Quiroga [...] no me agradó que nada más vieran la superficie, pero no se adentraran más al cuento [...] Siento que la carrera de docencia está de más, porque siento que nada más va a servir para que seas maestro y ya, no te da así como la posibilidad a ver otros panoramas.

Los estudiantes de LyLH consideran que la docencia es una opción para ellos, pero lo ven como un campo de especialidad para el que requerirán más formación.

Puedes complementar la literatura, o sea, ya terminando tu carrera. Puedes complementarla con alguna especie de especialización o algo así, en docencia, o sea, solamente para reforzarte, pero como que docencia y literatura mezclados, ¡no! Como que

la literatura debe de enseñarse de diferente manera, porque toma su tiempo, porque son muchas cosas, y la docencia, pues también.

El coordinador de la carrera en LyLH corrobora que la disciplina eje de un programa es docencia y que del otro es el área humanístico-lingüística. Como consecuencia de esto, opina, que el egresado de DLyL podrá desempeñarse como profesor de lengua y literatura sólo en secundaria o bachillerato, mientras que el egresado de LyLH podrá enseñar también en niveles superiores y podrá impartir asignaturas más especializadas. Una de las profesoras entrevistadas considera que, a pesar de que se dediquen a la docencia en educación básica, o más bien, porque se dedicarán a esta profesión, es necesario que tengan una formación más sólida en lengua y en literatura:

Se debe dar más sobre, por ejemplo, teoría literaria. ¿Cómo puedes seleccionar un texto para dar a leer a los muchachos si primero no lo conectas con el universo literario en el que se produjo esa obra? [...] No pueden tomar esa decisión porque no tienen ese bagaje informacional. [...] [El egresado de una carrera en docencia de la lengua y la literatura] debe dominar la teoría lingüística, del derecho al revés. El problema en México es que los profesores de lengua no tienen ese nivel de dominio. Eso es un problema gravísimo, o sea, la gran tragedia de la enseñanza del español en México.

Identidad de los estudiantes como futuros profesionistas. La percepción sobre la formación que reciben es distinta, pero también la manera en la que los estudiantes de cada carrera se ven a sí mismos. En el cuestionario que respondieron los alumnos, la totalidad de los estudiantes de DLyL aseguran que entraron a esa carrera porque quieren ser docentes, ya sea porque sienten vocación, porque consideran que han tenido malos maestros y quieren hacerlo mejor, o porque han tenido buenos ejemplos y quieren emularlos. Asimismo, al egresar todos quieren dedicarse a la docencia, especialmente en secundaria o bachillerato. En cambio, sólo uno de los estudiantes de LyLH señaló que entró a la carrera porque quiere ser docente de lengua y literatura, y al responder a qué se quieren dedicar al egresar, cuatro dijeron que a la docencia; nueve dieron varias opciones, entre ellas la docencia, y 14 no señalaron esta profesión. Quienes quieren ser profesores están interesados en secundaria, bachillerato o universidad, e incluso hay quienes manifiestan interés por estudiar un posgrado.

Es común que en las clases de DLyL los profesores insistan en que los alumnos serán docentes, así que hacen ejercicios para que practiquen ese rol, por ejemplo, que expliquen algún tema a sus compañeros como si ellos fueran los maestros. Una de las profesoras entrevistadas señaló: “Estos muchachos ya están con la idea de que ellos van a ser maestros y que deben dominar el grupo, el escenario, presentar actividades, ejercicios, todo ese tipo de cosas”.

Esta misma profesora suele decirles a sus estudiantes que serán profesores y que por eso tienen que tener amplios conocimientos: “Ustedes van a enseñar a alumnos de secundaria o preparatoria, cualquier nivel, pero ustedes necesitan tener mucho mayor conocimiento de aquello que van a explicar, necesitan saber por qué una cosa es así y no así”.

En cambio, los estudiantes de LyLH presentan cierto conflicto con respecto a su futuro laboral. Señalan que es frecuente que les pregunten a qué se quieren dedicar, que la gente suele encasillarlos en el área de la escritura creativa, pero saben que tienen otras posibilidades laborales: “Tienes la gran ventaja de que tu carrera te está ofreciendo dos carreras, que te puedes enfocar en muchos, o sea, puedes encajar en muchos lugares, ya sea en el educativo, médico, psicológico, social, muchos”.

A pesar de esta apertura, de nueva cuenta sale a relucir cuál es el campo formativo dominante. Tienen más claridad sobre su posible quehacer como literatos o como profesionistas del área humanística, que las posibilidades que ofrece la especialización en el área de lengua:

A veces sí entra la duda de en dónde llevarías a cabo la lingüística. Ya sea en docencia o algo así, pues no sé. Como que por el momento me encamino más al periodismo y la investigación literaria. La lingüística sí me gustaría como que pensar en alguna posibilidad de llevar a cabo la lingüística en un campo laboral.

CONCLUSIÓN

A partir de las asignaturas que cursan y la percepción que se tiene sobre cada programa, podemos concluir que los estudiantes de DLyL se centran en la adquisición de conocimientos pedagógicos generales, mientras que los estudiantes de LyLH se centran en los conocimientos disciplinares. Cada programa ofrece una asignatura que promueve el conocimiento pedagógico

de contenido, pero no es un eje particularmente relevante de ninguno de los programas. Además, ambos programas de licenciatura dan menos énfasis a la formación en lingüística, a pesar de que los egresados serán profesores de literatura y de lengua.

Esto permite que nos hagamos dos cuestionamientos relevantes: primero, ¿qué debe saber sobre lengua, sobre literatura y sobre docencia un futuro profesor de lengua y literatura?; en segundo lugar, ¿cuándo y cómo habría que desarrollar el conocimiento pedagógico de contenido? Comprender estas cuestiones y trabajar en ese sentido posibilitará repensar la formación de futuros profesores, para así lograr que se sientan seguros y tengan los conocimientos necesarios sobre las materias que enseñarán, sobre didáctica en general, la didáctica de la disciplina y, sobre todo, sobre su práctica en el salón de clases.

Con relación a la identidad, en DLyL se fomenta fuertemente una identidad profesional, los estudiantes se ven a sí mismos como futuros docentes, aunque no se perciben como especialistas del área de lengua y literatura. Sus profesores tienen esa misma percepción de ellos, los ven como cierto tipo de profesionistas, anclados en un ámbito muy concreto, y lo fomentan aún más en clase. Los estudiantes de LyLH tienen una identidad disciplinar más fuerte, pues consideran que tienen habilidades y conocimientos más sólidos, pero no saben cómo aplicarán estos conocimientos en el mundo laboral. Los maestros no fomentan en clase la construcción de una identidad en particular, así que, en definitiva, aún no están en camino a la consolidación de una identidad profesional. Si la identidad es fundamental para aprender, ¿en qué momento desarrollarán estos estudiantes el cambio de identidad?, ¿será hasta que llegue el momento en que se especialicen, si es que lo hacen?

Los dos casos aquí expuestos nos permitieron problematizar la situación, plantear más interrogantes y abrir la posibilidad a nuevas líneas de investigación. El reto es continuar este tipo de investigaciones, para establecer propuestas que contribuyan a mejorar la formación de los futuros profesores de lengua y literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. C. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 133–144). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 89-107.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, 25, 99–125.
- Gee, J. P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? En R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in Education* (2ª ed., pp. 23–45). Nueva York, EUA: Routledge.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Mehan, H., Khalil, N. y Morales, J. C. (2010). Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela. En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 37–66). México: Plaza y Valdés y BUAP.
- Moje, E. B. (2010). Desarrollo de discursos, literacidades e identidades disciplinares: ¿cuál es su relación con el conocimiento? En G. López Bonilla y C. Pérez Fragoso (Coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 67–98). México: Plaza y Valdés y BUAP.
- Moje, E. B. y Luke, A. (2009). Literacy and identity: examining the metaphors in History and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415–437.
- Secretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para la educación básica, ciclo 2015-2016*. México: SEP.
- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11. (Trabajo original publicado en 1986).
- Taylor, C. (2006). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Reino Unido: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1989).



ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE TESIS DOCTORALES EN EL SIGLO XXI

DR. ENRIQUE SÁNCHEZ COSTA

**PROFESOR DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA,
SANTO DOMINGO
ENRIQUESANCHEZ@PUCMM.EDU.DO**

RESUMEN

En esta ponencia se analizan algunos rasgos que, a juicio del autor, deberían tenerse en cuenta al enseñar a escribir tesis doctorales en el siglo XXI. Se parte de la revolución tecnológica de las últimas décadas (especialmente Internet), que ha potenciado extraordinariamente la investigación académica. Una vez examinados los riesgos y las oportunidades que ofrece hoy la tecnología para la escritura de tesis doctorales, se dedica la segunda parte de la ponencia a la forma discursiva de una tesis doctoral. El autor reivindica una escritura académica más ensayística, que se caracterice por la brevedad, la claridad, la precisión y la belleza. Una escritura que, potenciando el pensamiento a través de la forma literaria, despierte la atención del lector y lo persuada.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, escritura, tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué el género académico más prestigioso, la tesis doctoral, es al mismo tiempo el más temido por las editoriales? Todavía recuerdo la mirada afligida que me dirigió hace unos años la encargada de una casa editorial, cuando deposité allí un ejemplar de mi tesis para su posible publicación. ¿A qué se debía ese recelo y esa pena infinita hacia una persona en principio feliz, que acababa de culminar su doctorado? ¿Era, acaso, por el tamaño impublicable de la tesis?, ¿o por la jerga abstrusa, las citas innecesarias y la sintaxis laberíntica que se atribuyen, por definición, a las tesis doctorales? Son preguntas que resuenan cada vez que un doctor se dispone a publicar su tesis doctoral; preguntas que patentizan el abismo que tantas veces separa la Academia del mundo exterior; preguntas, en fin, que reclaman respuestas y soluciones válidas para las nuevas generaciones de doctores.

En esta ponencia se trazarán algunos rasgos que, a nuestro juicio, deberían incorporar las tesis doctorales producidas en el siglo XXI: el siglo de Internet, de la omnipresencia tecnológica, la comunicación, el cosmopolitismo y la velocidad. ¿Qué realidades deberían tener hoy en cuenta los profesores de metodología de la investigación y producción de textos científicos, así como los tutores de tesis, a la hora de enseñar a escribir tesis doctorales? Para delimitar la exposición, abordaremos, en primer lugar, la revolución tecnológica actual, así como las implicaciones que tiene para la escritura de tesis doctorales. En segundo lugar, reivindicaremos la importancia de la forma literaria y la creatividad en la escritura de cualquier tesis doctoral del ámbito de las humanidades.

DESARROLLO

La revolución tecnológica y la escritura de tesis doctorales

Durante miles de años, el ser humano había vivido casi siempre en el mismo lugar, realizando el mismo tipo de trabajo y relacionándose con las mismas personas. No fue hasta el siglo XIX cuando, con la invención del motor a vapor y la consiguiente revolución industrial, el mundo comenzó a transformarse a velocidades de vértigo. Las personas abandonaron la lentitud del caballo y comenzaron a viajar en ferrocarril y automóvil, recorriendo a gran velocidad miles y miles de kilómetros. La tecnología, fruto en diferido de la revolución científica, permitió la comunicación instantánea entre países y continentes, a través del código Morse, el teléfono y la radio. La máquina, con un poder que parecía omnímodo, fue el centro del mundo moderno, permitiendo un crecimiento exponencial de la población.

El novelista norteamericano Henry Adams narra en tercera persona la epifanía que él experimentó al observar la máquina dínamo, en la Exposición Universal de 1900 en París:

La dínamo se convirtió en símbolo del infinito. [...] Comenzó a sentir las dínamos de doce metros de altura como una fuerza moral, algo muy similar a lo que los primeros cristianos sentían ante la Cruz. El planeta mismo, con su anticuada y lenta rotación, anual o diaria, parecía menos imponente que esa rueda enorme que giraba a una velocidad vertiginosa, al alcance de la mano, [...] Entre los miles de símbolos de la energía perfecta, la dínamo, pese a ser menos humana, era la más expresiva. (Blom, 2010, p. 27).

Con todo, ningún texto revela la exaltación moderna de la máquina y de las virtudes que esta conllevaría como el “Manifiesto futurista”, publicado en 1909 por el poeta italiano Marinetti. Leamos algunas frases del manifiesto:

Nosotros queremos exaltar el movimiento agresivo, el insomnio febril, el paso veloz, el salto mortal, la bofetada y el puñetazo. [...] Afirmamos que la magnificencia del mundo se enriquece con una belleza nueva: la belleza de la velocidad. Un automóvil de carreras [...] es más hermoso que la *Victoria de Samotracia*. [...] El Tiempo y el Espacio murieron Ayer. Nosotros ya vivimos en lo absoluto, pues hemos creado ya la eterna velocidad omnipresente. (Ródenas, 2007, pp. 89-90).

Si citamos estos testimonios de principios del siglo XX es para destacar su paralelismo con la gran revolución tecnológica del siglo XXI: Internet. La *World Wide Web* ha convertido en realidad la utopía futurista de superar los límites, a través de la máquina, del tiempo y el espacio. Plataformas como YouTube, Wikipedia o Facebook o buscadores como Google permiten acceder a contenidos multimedia de todo el mundo, sin apenas cortapisas espaciales ni temporales, pues casi todo puede obtenerse inmediata y simultáneamente. Por su parte, los *smartphones*, auténticos ordenadores en miniatura, son para millones de personas casi una extensión más de su cuerpo. Las nuevas maravillas tecnológicas (pantallas táctiles, GPS, cámaras de alta resolución, etc.) ejercen hoy una fascinación igual o superior a la que experimentaba Henry Adams ante el dínamo o Marinetti ante el automóvil de carreras. Sólo hay que ver a los enfervorizados fans de Apple, que hacen colas interminables para adquirir, como si de una reliquia se tratara, cada nuevo *gadget* que comercializa la compañía.

La revolución tecnológica de las últimas décadas, y especialmente Internet, han cambiado radicalmente la forma de ver el mundo, de pensar, de trabajar, de jugar, de relacionarse; y también, en el caso que nos ocupa, de escribir tesis doctorales. Sólo hay que leer el libro de Umberto Eco *Cómo se hace una tesis* (1977), para experimentar las transformaciones recientes. Afectan al medio de escritura de la tesis doctoral (donde la computadora, que permite reescribir una y otra vez los textos, ha reemplazado a la máquina de escribir). Afectan, también, a los mecanismos de búsqueda bibliográfica (ahora informatizados, rapidísimos y en línea); a las fuentes primarias (a las que, muchas veces, podemos acceder ahora desde nuestra casa); a las desaparecidas fichas y ficheros

en físico que antes utilizaban los doctorandos para archivar los textos importantes; a la maquetación y publicación final de la tesis (que ahora puede realizar cada uno, por un coste mucho menor), etc.

Lo primero que debería enseñarse a un doctorando, en relación con el aprovechamiento de la tecnología, es a dominar el *software* Microsoft Word. Se trata de uno de los programas informáticos más utilizados del mundo y, paradójicamente, uno de los más desconocidos. El usuario medio suele conocer y emplear un 10% de las posibilidades que ofrece este potentísimo procesador de textos. ¿Cuántos doctorandos utilizan los estilos del Word, la tabla de contenido, las herramientas de citas y bibliografía o la posibilidad de realizar un índice final de nombres citados? ¿Cuántos dominan las opciones de encabezado y pie de página, de cuadro de texto o de salto de página? Si vamos a pasar muchas horas diarias trabajando con el Microsoft Word, es preciso, ante todo, dominar esa herramienta de trabajo.

Otro recurso informático que debería manejar con pericia cualquier doctorando es el universo Google. ¿Sabe el doctorando cómo realizar búsquedas avanzadas en Google, utilizando todas las herramientas disponibles en la búsqueda de documentos de texto, imágenes y videos? Y, más allá del popular buscador, ¿conoce el doctorando las demás aplicaciones del universo Google? “Google Books”, por ejemplo, que permite buscar y consultar en muchos casos decenas de millones de libros. O “Google Scholar”, que limita las búsquedas a la literatura científico-académica y reconoce las citas a los trabajos que hemos publicado en versión electrónica. O “Google Ngram Viewer”, que permite buscar la frecuencia con la que aparece una palabra en fuentes impresas publicadas entre 1800 y 2012. O “Google Maps”, “Google Earth”, etc.

Conviene enseñar al doctorando todas las posibilidades que ofrece la informática relacionadas con la búsqueda bibliográfica: tanto en las propias bibliotecas públicas como desde casa. En concreto, muchas bibliotecas nacionales (como la Bibliothèque Nationale de France o la Biblioteca Nacional de España) ofrecen millones de documentos accesibles desde la red pública. Muchas de las grandes revistas y diarios históricos españoles o franceses, por ejemplo, pueden consultarse *online* y gratuitamente. Con la ventaja de que los buscadores informáticos permiten realizar en un instante búsquedas que antes demandaban semanas de trabajo. El perfil humano del “ratón de biblioteca”,

esto es, la persona que pasaba días enteros en las bibliotecas rebuscando entre archivos y libros polvorientos, ha pasado casi a la historia.

La informática ha alterado, también, los hábitos de la publicación científica. Las bibliotecas universitarias, a menudo, no buscan tanto recibir en físico los carísimos ejemplares de revistas, cuanto suscribirse a librerías digitales y repositorios (como JSTOR) que permiten el acceso a miles de revistas a través de Internet. La mayoría de las búsquedas académicas se realizan hoy a través de la Red y, quien no tiene presencia en Internet, no existe apenas para el mundo. De ahí la importancia de los perfiles profesoriales en los portales web universitarios, las páginas personales de los profesores o las páginas (como www.academia.edu o www.dialnet.es) en las que se muestra la producción científica de un investigador. En este sentido, es fundamental animar a los doctorandos a que den a conocer su labor científica en páginas como estas.

Todos estos avances tecnológicos, que han realizado un aporte destacadísimo a la producción investigadora (sobre todo la cuantitativa), así como a su posterior difusión, también plantean desafíos al investigador del siglo XXI (especialmente al doctorando). En este sentido, vale la pena recordar los versos que compuso T. S. Eliot (1989, p. 168) en 1934:

Los ciclos sin fin de la idea y la acción, | Inversión sin fin, experimento sin fin, | Traen conocimiento del movimiento, pero no de la quietud; | Conocimiento de la palabra, pero no del silencio; | Conocimiento de las palabras, e ignorancia de la Palabra. [...] ¿Dónde está la vida que perdimos viviendo? | ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento? | ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en la información?

El océano de información que hoy se esconde en el *smartphone* o la computadora, si no le ponemos coto, puede anegar nuestro conocimiento e imposibilitar la sabiduría. En nuestra sociedad líquida, efímera y epidérmica, hay que inculcar en el doctorando la pasión por el conocimiento sólido, destilado a través de la lectura atenta y la reflexión silenciosa, que son los pilares de la sabiduría. Así pues, hay que enseñar al doctorando las potencialidades de las nuevas tecnologías y de Internet, pero también sus limitaciones.

La reivindicación de la forma discursiva de la tesis

Abordemos ahora la cuestión de la forma literaria, la escritura propiamente dicha de una tesis doctoral que se inscriba en el ámbito de las humanidades. Ya se ha mencionado el pánico que experimentan muchos editores ante el género académico de la tesis doctoral. Los motivos pueden ser muy variados, pero todos convergen en la falta de atracción que se supone suele despertar entre los lectores una tesis doctoral.

Uno de los obstáculos para la publicación de una tesis es su tamaño: ¿cuántos lectores se aventuran hoy a comprar libros académicos de 400, 500 o incluso 600 páginas? Otro problema es la temática anodina de muchas tesis: así, por ejemplo, el análisis de un campanario de una parroquia medieval desconocida; o el de una novela concreta de un autor de segunda fila. Aunque el peligro no solo reside en la irrelevancia de algunos temas, sino también en el enfoque descabellado con el que se abordan otros: caso, por ejemplo, de quien emprende una lectura transexual del *Génesis* o un estudio de Santa Teresa de Jesús como representante de la catalanidad. A menudo, bajo una pátina de teoría postmoderna, esconden los doctorandos carencias básicas en el conocimiento histórico, filosófico o filológico de épocas y textos pasados.

En un sentido parecido, en muchas tesis doctorales sobran citas de fuentes secundarias y falta una relación más intensa con las fuentes primarias. Es por esa profusión de citas (muchas veces insignificantes, erróneas o descontextualizadas) por lo que el filósofo Julián Marías afirmó hace años: “La mayoría de las tesis están cargadas de un peso muerto sin valor, que aparte de hacerlas ilegibles las hunde en la insignificancia intelectual” (Nubiola, 2010, p. 162). Ese culto hipertrofiado a la *auctoritas*, esa pesadez en la expresión, asesinan la frescura del pensamiento vivo y de la comunicación eficaz. Y es que, todavía hoy, muchos relacionan equivocadamente la calidad del pensamiento con una forma de escritura impostada y tediosa. Como si la rigidez formal fuera aparejada al talento; como si Rabelais, Cervantes, Jonathan Swift o Chesterton no hubieran transformado el pensamiento de su época a través de la parodia, el humor y la sátira.

Conviene reivindicar hoy una escritura académica de corte ensayístico, que una solvencia científica y calidad literaria; una escritura que utilice los recursos literarios para la argumentación (que es el corazón de la retórica), para la persuasión racional, para la comunicación académica

exitosa; una escritura atractiva, con garra, que nazca del entusiasmo y que emplee la fuerza literaria para vigorizar el pensamiento.

Y es que, al cabo, no se puede divorciar la palabra del pensamiento. Porque nuestra inteligencia es lingüística: es decir, germina y se expresa a través del lenguaje. Como ha escrito Ferran Toutain, la escritura es “un método de pensamiento; tal vez no el único, pero sí más articulado, el más preciso, el más ambicioso” (Pastor, 2008, p. 65). Así, por ejemplo, la metáfora, la reina de las figuras del discurso, no puede ni debe servir solo como ornato, sino, ante todo, como el vehículo más poderoso del pensamiento. De ahí que Louis Althusser afirmara que “en filosofía no se piensa más que con metáforas” (Steiner, 2011, p. 11). Y no es casualidad que muchos de los filósofos más fértiles e influyentes, como Platón, san Agustín, Pascal, Kierkegaard, Nietzsche o Sartre, hayan sido consumados escritores.

Ahora bien, podría objetarse a lo que se ha dicho aquí que la ciencia es objetiva, y que debe someterse a los hechos, a las realidades empíricas y los análisis fríos: no a la subjetividad y la labilidad del lenguaje. Aquí, de nuevo, la evidencia muestra que, más allá del reino de las matemáticas y la lógica pura (que utilizan un lenguaje artificial y unívoco), todas las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas se piensan y se expresan a través del lenguaje natural (esto es, cualquiera de los idiomas hablados por los seres humanos). Un lenguaje sujeto necesariamente a la polisemia, la anfibología y la interpretación. De ahí la incommensurabilidad, la apertura semántica del lenguaje humano, que convierte las ciencias del espíritu en un diálogo perpetuo, arraigadas en la tradición y, al mismo tiempo, apuntando al infinito.

La reflexión precedente se patentiza, por ejemplo, en la evolución de la ciencia histórica. Lejos quedan hoy las pretensiones objetivistas del historiador alemán Leopold von Ranke, quien consideraba en el siglo XIX que la finalidad del historiador se limitaba a exponer las cosas tal y como sucedieron. Desde el último tercio del siglo XX la historiografía experimentó en expresión de Lawrence Stone (1979) un “renacer de lo narrativo”, que corrió parejo al giro lingüístico postmoderno en las humanidades. Como explica Fernando Sánchez-Marcos (2012, p. 126): “El giro lingüístico centra la atención en la mediación que el uso del lenguaje introduce en el conocimiento histórico y el modo en que condiciona de forma inconsciente al historiador. Este giro subraya a la vez la afinidad que la historia tiene con la creación literaria”.

El filósofo postmoderno de la historia Hayden White ha criticado la aversión tradicional de los historiadores “a considerar las narraciones históricas como lo que más manifiestamente son: ficciones lingüísticas [*verbal fictions*], cuyo contenido resulta tanto de la invención como del hallazgo y cuyas formas presentan más puntos en común con sus equivalentes en la literatura que con los que pueden tener en las ciencias” (Sánchez-Marcos, 2012, p. 127). Las fuentes históricas a las que recurre el historiador nunca son del todo objetivas, pues están mediatizadas por la ambigüedad de las palabras y la subjetividad humana. Y, aunque así lo fueran en algunos casos, el historiador debe después interpretar sus fuentes, concatenar los hechos en una trama organizada y dotada de sentido (igual, en ello, que un novelista realista). En el juicio del historiador no sólo influyen sus categorías ideológicas, sino que también “las formas lingüísticas, los registros literarios y las figuras retóricas condicionan la comprensión del pasado” (Sánchez-Marcos, 2012, p. 128).

Hemos sobrevolado ya la imbricación entre lenguaje y pensamiento, así como entre el discurso académico y el discurso literario. De todo lo dicho se deduce, claro, que la enseñanza de la escritura en general, y de la redacción académica en particular, es fundamental para todo doctorando. Según Patrick Dunleavy (2003, p. 4), profesor de Ciencias Políticas en The London School of Economics and Political Sciences, “en la mayoría de las ciencias sociales y en todas las disciplinas humanísticas el conocimiento de las habilidades de escritura determina alrededor del 40 o el 50 por ciento del éxito del estudiante en la consecución de su doctorado”. Y es que el dominio del proceso de escritura contribuye a desarrollar las propias ideas, tanto en extensión como en profundidad, y a comunicarlas de modo diáfano y persuasivo.

Entre los consejos prácticos que cabe dar a un doctorando para la escritura de su tesis doctoral destacaría, en primer lugar, la *brevedad*. Hoy en día, en muchas universidades norteamericanas y en el Espacio Europeo de Educación Superior se recomienda o se exige, según los casos que la tesis doctoral no rebase las 300 páginas. Muchas veces, 200 páginas son suficientes para realizar una excelente tesis doctoral. Aquí, sigue vigente el adagio latino: *non multa, sed multum*. O, traducido en román paladino: lo bueno, si es breve, dos veces bueno. La reducción en el tamaño de las tesis doctorales (antes eran habituales tesis de 500 ó 600 páginas) no resta ningún mérito al trabajo del doctorando: al contrario; decir más en menos páginas exige un exigente trabajo de condensación, de síntesis, de destilación de las ideas, que resulta al mismo tiempo provechoso y

difícil. Esa brevedad es recomendable, además, por una razón práctica: porque facilita enormemente la publicación de la tesis doctoral en una editorial prestigiosa.

En segundo lugar, la *claridad*. Una virtud que atañe tanto a la macroestructura o a la estructura semántica del texto (que el tema de la tesis sea pertinente y cristalino) como a la superestructura (la arquitectura formal de la tesis: la división armoniosa en partes, capítulos, epígrafes, etc.) como finalmente, por seguir con la terminología de Van Dijk (1983), a la microestructura (la progresión temática, la ligazón entre las ideas, etc.). Algunas maneras de fomentar la claridad en el discurso son, por ejemplo, la preferencia por el estilo activo y las construcciones sintácticas sencillas, la supresión de redundancias y de cualquier elemento que oscurezca de modo innecesario la expresión.

En tercer lugar, la *precisión*. Lo cual implica, entre otras cosas, la preferencia por un lenguaje denotativo (más que connotativo); la supresión de redundancias, de ristas innecesarias de adjetivos o del abuso de palabras abstrusas. En este sentido, vale aquí el consejo de Truman Capote: “Centra tus esfuerzos en la simplicidad. Generalmente, la mejor palabra es la normal y cotidiana. Lo que cuenta es cómo la dispones” (Aparicio, 2011, p. 22). Es verdad que en el discurso académico es necesario recurrir a un “tecnolecto”, una jerga particular, que precisa los términos y ahorra circunloquios. Pero ello no justifica el abuso del tecnolecto, a veces incluso para enmascarar una falta de creatividad y cuajo intelectual. Hay que recalcar, aunque parezca una paradoja, que, igual que lo más difícil es decir mucho en poco espacio, lo más difícil, también, es expresar realidades complejas con un lenguaje sencillo y preciso.

En cuarto y último lugar, conviene reivindicar, también para la escritura académica, la *belleza*. La misma etimología de la palabra “sabiduría” no la emparenta con la frialdad, sino con la *sapida scientia*, la ciencia sabrosa o gustosa. La admiración ante el universo, la conmoción y el entusiasmo ante la belleza, la pasión por la verdad, son los motores del conocimiento científico. Y deben empapar el lenguaje, pues la belleza es argumentativa, esto es, interpela, arrastra, persuade. Estar atentos al tono del lenguaje, despertar el conocimiento con el vuelo de la metáfora, luchar contra el cliché y el automatismo, deleitar con la expresión lingüística, son caminos para lograr un discurso más creativo, poderoso y eficaz.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la escritura de tesis doctorales, tal como se ha visto, debería tener en cuenta en el siglo XXI, entre otras, dos realidades. La primera, y acaso la más evidente, es la revolución tecnológica e informática de las últimas décadas, así como los beneficios que ofrece para la escritura de tesis. Entre ellos, una facilidad pasmosa para la búsqueda bibliográfica; el almacenamiento de cantidades ingentes de información; la comunicación científica (ahora más rápida, libre y global); y, por supuesto, para el proceso de escritura y reescritura de la tesis doctoral.

La segunda realidad es el maridaje entre palabra y pensamiento, unidos ya en el Evangelio de Juan en el término griego *Logos*. No hay conocimiento, pensamiento ni comunicación científica sin expresión verbal; no hay sentido sin *logos*. De ahí que, en la enseñanza de la escritura de tesis doctorales, sea oportuno reivindicar el cuidado del lenguaje, la perfección de la forma, como camino de poder cognoscitivo, de comunicación exitosa, de persuasión eficaz. Frente a los antiguos valores académicos de la extensión y la artificiosidad formal, hay que apostar hoy por la brevedad, la claridad, la precisión y la belleza. Apostar por la plasticidad del lenguaje, el dinamismo, la velocidad y la ligereza. Hay que atreverse, como escribió Nietzsche (1998, p. 90), a “bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, J. (2011). *El desguace de la tradición. En el taller de la narrativa del siglo XX*. Cátedra: Madrid.
- Blom, P. (2010). *Años de vértigo: cultura y cambio en Occidente, 1900-1914*. Barcelona: Anagrama.
- Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD. How to plan, draft, write and finish a doctoral dissertation*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Eco, U. (1977). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eliot, T. S. (1989). *Poesía completa*. Santo Domingo: Publicaciones de La Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Nietzsche, F. (1998). *Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo*. Madrid: Alianza.
- Nubiola, J. (2010). *En el taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona: Eunsa.
- Pastor, L. (2008). *Escritura sexy*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ródenas, D. (Ed.) (2007). *Poéticas de las vanguardias históricas: antología*. Madrid: Mare Nostrum.
- Sánchez-Marcos, F. (2012). *Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Steiner, G. (2011). *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan*. Siruela: Madrid.

Stone, L. (1979). The revival of narrative: reflections on a new old history. *Past and Present*, 85, 3-24.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.



MODOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS Y SU RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN ESCRITA

RAMIRA DISLA

**DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA,
REPÚBLICA DOMINICANA
RDISLA@PUCMM.EDU.DO**

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los modos de organización que dificultan más la comprensión escrita de los textos expositivos en estudiantes de Cuarto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, utilizando el resumen como estrategia para evaluar dicha competencia. Este estudio retoma la teoría de Meyer sobre los modos de organización del texto expositivo y la relación de la estructura textual con la comprensión lectora. También se fundamenta en los principios de Van Dijk, sobre el uso de las macrorreglas para elaborar el resumen.

La metodología consistió en utilizar cinco textos expositivos organizados en los modos descriptivo, secuencial, comparativo, causal y problema/solución, para que los participantes elaboraran un resumen dando cuenta de lo comprendido. Para evaluar los resúmenes se utilizó una rúbrica que valoró en diversos niveles (N3=Muy adecuado, N2=adecuado, N1=más o menos adecuado, N0=inadecuado) el uso de las macrorreglas, la forma de escribir el resumen y la conservación de la superestructura textual. Los resultados mostraron que los estudiantes tuvieron mayor dificultad para comprender los modos descriptivo y secuencial, mientras que el modo problema-solución les resultó más fácil. Asimismo, este grupo utilizó predominantemente la estrategia selección-omisión positiva-negativa para reducir la información, y la literalidad como forma de escribir el resumen. Sin embargo, al resumir, los estudiantes conservaron, de forma adecuada, la superestructura textual.

A partir de estos datos, se concluye que existe relación entre el modo organizativo del texto expositivo y la comprensión escrita, pues, algunos modos resultaron más difíciles de comprender que otros; también se concluye que los alumnos muestran dificultad para construir la macroestructura de los textos expositivos y para utilizar estrategias adecuadas que les ayuden a comprenderlos mejor. Esto demuestra los bajos niveles de comprensión de esos textos por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Texto, modos de organización, texto expositivo, resumen, comprensión escrita.

INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo pasado, el conocimiento de los procesos realizados por los sujetos al momento de procesar una información ha sido objeto de estudio por parte de investigadores. Entre esas investigaciones se pueden destacar las de Meyer (1975 y 1984-85), Kintsch y Van Dijk (1978), Kintsch (1983) y García Madruga et al (1999), entre otras. Esta preocupación por explicar cómo o por qué no comprenden los individuos las informaciones que reciben, viene dada por la importancia que tiene la comprensión lectora en el aprendizaje, pues como ha de entenderse, si los estudiantes no interpretan adecuadamente el contenido de los textos que leen, no se lograrán aprendizajes de calidad.

En la actualidad, el tema de la comprensión escrita sigue siendo muy tratado, pues a raíz del surgimiento de los nuevos enfoques pedagógicos sobre comprensión lectora ha habido un cambio de visión a nivel conceptual sobre esta competencia comunicativa. En este contexto, se entiende la comprensión de un texto como “un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y, de acuerdo a un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (Parodi, 2005, en Signos). Según esta definición, la comprensión de un texto va más allá de la simple lectura, ya que es un proceso interactivo en el que intervienen el lector, el texto y el contexto y en el que el lector relaciona el conocimiento nuevo con el que tiene almacenado.

Viendo que el texto es un elemento esencial en el proceso de la comprensión lectora, dentro de las tipologías textuales hay que tomar en cuenta el texto expositivo, ya que este es el más empleado en los libros de texto, material por excelencia utilizado en todos los niveles educativos, incluyendo la universidad; también es el que emplean los profesores en sus explicaciones, y los estudiantes en las diversas tareas que se le asignan. Con respecto a esto, Fuenmayor (2008) expresa que:

“El texto explicativo-expositivo es la tipología en la que se sustentan los estudiantes del nivel universitario para brindar información en cuanto a hacer comprender, hacer conocer la serie de actividades relacionadas con su actividad académica como resúmenes, críticas, presentación de informes, anteproyectos, proyectos de tesis y otros”.

Sin embargo, a pesar de que los textos expositivos son muy utilizados en la escuela y en la universidad, para muchos autores estos textos son más difíciles de comprender en relación con otros. Para Martínez y Rodríguez (1989) la falta de conocimiento del texto expositivo, de su funcionamiento y sus características, por parte del estudiantado, se convierte en un elemento fundamental que incide en el fracaso escolar. Esto ocurre porque dichos textos son los que más se utilizan en la universidad, tanto por el profesor como por los alumnos cuando tienen que transmitir y construir conocimientos. Cuando los estudiantes avanzan en el desarrollo de un pensamiento más complejo y profundo, deben también adaptar el uso de la lengua, en forma apropiada a cada nivel educativo.

Además de lo expuesto en el párrafo anterior, existen otras variables, como el tema (Colomer y Camps, 1996, citados por Murillo y Aranda, 2004), la estructura (Solé, 1992) y también los conocimientos previos del lector (Colomer y Camps, 1996 citado por Murillo y Aranda, 2004) que influyen en la comprensión de dichos textos. De lo expresado anteriormente se desprende entonces, que la comprensión de este tipo de texto es fundamental para la buena marcha del proceso de enseñanza y, por ende, para la calidad de la educación y para el aprendizaje permanente.

No obstante, cada día es más evidente que los alumnos tienen debilidades cuando tienen que procesar cualquier información que leen. Estas dificultades que se manifiestan en el estudiantado cuando tienen que demostrar el desarrollo de su competencia en la comprensión escrita, se arrastran y se profundizan a medida que avanzan a los grados superiores. En sus tareas escolares, los alumnos tienen que leer y comprender los textos que manejan en las aulas para aprender de ellos y construir nuevos conocimientos. Sin embargo, lo que se observa es que, luego de leer un texto expositivo, a los estudiantes se les hace difícil identificar la macroestructura semántica, así como la superestructura textual del mismo; es decir, tienen dificultad para reconocer el tema central y el sentido global del texto, así como la introducción, el desarrollo y la conclusión. También se les dificulta reconocer la idea principal de cada párrafo y el significado de las palabras clave en el texto. De igual manera, se observa con frecuencia que los estudiantes, después de leer un texto, no logran parafrasear su contenido y, mucho menos, resumirlo de manera adecuada.

Es a raíz de esta realidad, que surgen entonces, algunas interrogantes: ¿Existe relación entre el modo de organización de los textos expositivos con la comprensión escrita? ¿Cuáles modos de organización dificultan en mayor grado la comprensión escrita?

Para responder a las interrogantes planteadas se elaboró el siguiente objetivo general, que guio todo el proceso de la investigación: Analizar los modos de organización que dificultan más la comprensión escrita de los textos expositivos en estudiantes de Cuarto año de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, utilizando el resumen como estrategia para evaluar dicha competencia. Para lograr ese objetivo se propusieron los siguientes específicos: Comparar las dificultades que se presentan en la comprensión lectora de los estudiantes de Cuarto año de Filosofía al leer y resumir textos expositivos en los diversos modos de organización (descripción, secuencia, comparación, causalidad y problema/solución); identificar las estrategias utilizadas por los estudiantes de Cuarto año de Filosofía para resumir textos expositivos en sus diversos modos de organización.

Luego de elaborar los objetivos se inició la búsqueda de antecedentes sobre el tema. En ese orden, se pudo constatar que en el país no se ha indagado acerca de esta temática con miras a buscar alternativas de mejoras, a pesar de que en estudios realizados por organismos para medir la calidad de la educación (MINERD, 2010; SERCE, 2008) el país ha quedado relegado a los últimos lugares en las pruebas de comprensión lectora. En el plano internacional, por el contrario, numerosos autores han estudiado la comprensión escrita. Entre los investigadores que estudiaron sobre modos de organización del texto expositivo y que sirvieron de base para esta investigación se puede citar a Martínez, M. et al (2004) en Colombia; Marín, J. y Aguirre, D. (2010) en Colombia; Morales R, C. (2006) en Chile; Dubrovsky, S. y Patricia Farias, P. (2005) en Argentina; Murillo, Y. y Aranda, G., (2004) en México. Sobre la comprensión textual usando textos expositivos y el resumen han investigado: Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006); Irrazábal, N.; Saux, G.; Burin, D. y León, J. (2005) en Argentina, entre otros.

DESARROLLO

Fundamentación teórica

Esta investigación se fundamenta en la teoría estructural de Meyer (1975, 1984, 1985) quien demostró en sus estudios que existen diferentes estructuras textuales y confirmó la importancia que ellas tienen para la comprensión y memoria de los textos. En este sentido, el modelo estructural de Meyer (1985) consiste en que el lector reconozca el esquema organizativo del texto por medio de señales o marcas textuales que indican cuál es la forma de organización textual. El reconocimiento de la estructura textual debe ser utilizado por los lectores para comprender las ideas esenciales del texto, y para poder organizarlas y construir la macroestructura textual. Esta capacidad de aplicar la estrategia estructural distingue, según Meyer (1985), al lector experto del inexperto o novato.

Este estudio también toma como referente los modos de organización del texto expositivo. A partir de sus investigaciones, Meyer (1975, 1981, 1984-1985) propuso cinco formas de organización que pueden identificarse en dicho texto, las cuales son descripción, secuencia, comparación, causalidad y problema-solución.

Asimismo, este trabajo se enmarca en los planteamientos de Van Dijk (1980) sobre comprensión y resumen. Este autor, desde la Lingüística del Texto, propone una teoría sobre comprensión textual y explica las características de las operaciones que se realizan al resumir un texto:

“Además de que entiendan e interpreten relaciones de significado generales en los textos y de que deduzcan uno o varios temas de un texto, los hablantes son capaces de hacer un resumen del texto, es decir, de producir otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido. Aunque, como veremos, los diferentes hablantes aporten diferentes resúmenes del mismo texto, siempre lo hacen basándose en las mismas reglas generales y convencionales: las macrorreglas” (Van Dijk, 1980).

En otras palabras, comprender un texto significa desentrañar el sentido del mismo, identificar el tema tratado y resumir la información sin apartarse del texto original. Mientras que el resumen es un nuevo texto que incluye la macroestructura semántica del texto original, o sea, el sentido global

de dicho texto. La elaboración de un resumen implica, entonces, realizar un proceso similar por parte de los lectores, sin importar en qué situación se realice. Ese proceso consiste en la aplicación de las macrorreglas. Estas son estrategias que ayudan a identificar el tema o contenido del discurso y su función es la de transformar la información semántica, reduciéndola, ordenándola y jerarquizándola, para facilitar la comprensión global del texto.

De acuerdo a Van Dijk, hay tres macrorreglas: omisión o supresión/selección, generalización y construcción o integración. Además de estas, en este estudio se incluyó una cuarta macrorregla tomada de Martínez et al (2004) que fue la omisión/selección negativa y que aquí se denomina omisión/selección positiva-negativa. Esta consiste en que, al resumir, el lector-escritor selecciona algunas ideas esenciales, y también omite otras igualmente importantes, pero al mismo tiempo incluye información poco relevante.

Materiales y métodos

Para recoger la información se utilizaron cinco textos expositivos organizados en los modos descriptivo, secuencial, comparativo, causal y problema/solución, siguiendo la teoría de Meyer (1984), para que los participantes elaboraran un resumen dando cuenta de lo comprendido. Estos textos fueron *La ballena*, *La atmósfera*, *Edad Media y Renacimiento*, *La decadencia* y *Los superpetroleros*.

Estos textos se aplicaron a una población de ocho estudiantes del Cuarto año de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, en el período enero-mayo de 2014. Cada texto se aplicó en forma sorteada, con intervalos de ocho, seis y cuatro días, a fin de evitar el efecto residual.

Los resúmenes se evaluaron en una escala cualitativa de cuatro niveles, a los cuales se les asignó un valor cuantitativo distribuido de la siguiente manera: (N3=Muy adecuado, N2=adecuado, N1=más o menos adecuado, N0=inadecuado). Para establecer la relación entre la calidad y el valor cuantitativo de los textos se utilizó unarúbrica utilizada por Marín-Aguirre (2010), en la que se tomaron en cuenta dos tipos de estrategias utilizadas al elaborar los nuevos textos: estrategias cognitivas (uso de macrorreglas) y estrategias escriturales (forma de escribir el resumen y, conservación de la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global).

Resultados

El análisis de los resúmenes en cada modo de organización, tomando en cuenta las diferentes estrategias y los criterios contenidos en la rúbrica arrojó los siguientes resultados.

Uso de las macrorreglas (estrategia cognitiva)

Para determinar el tipo de estrategia cognitiva que utilizaron los estudiantes se tomaron en cuenta cuatro tipos de estrategias contenidas en el instrumento correspondientes a cada uno de los niveles establecidos: construcción y generalización (Muy adecuado), omisión/selección positiva (adecuado), omisión/selección positiva-negativa (Más o menos adecuado) y omisión negativa (inadecuado).

Al evaluar los resúmenes se pudo constatar que la estrategia más utilizada por el grupo fue omisión/selección positiva-negativa (ver Tabla 1). En este sentido, los resúmenes elaborados contenían algunas de las ideas esenciales del texto base, e incluían una gran cantidad de información poco relevante. Esto se evidenció en mayor grado en los textos con los modos problema-solución y secuencia, en los cuales el 75% de los alumnos utilizó tal estrategia. Esto significa que los estudiantes no supieron seleccionar las ideas principales del texto, lo que evidencia que persisten las dificultades para construir la macroestructura semántica textual y que, por lo tanto, no hay una adecuada comprensión de lo leído.

Tabla 1: Resumen de porcentajes obtenidos en la categoría Uso de macrorreglas en cada uno de los modos de organización

Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
	4to. Año	4to. Año	4to. año	4to. Año	4to. Año
Muy adecuado (construcción y generalización)	0	0	0	0	0
Adecuado (omisión/ selección positiva)	50	25	50	50	25
Más o menos adecuado (omisión/ selección positiva-negativa)	50	75	50	50	75
Inadecuado (omisión negativa)	0	0	0	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Formas de escribir el resumen (estrategia escritural)

Para valorar las estrategias escriturales utilizadas por los estudiantes al escribir el resumen, se tomó en cuenta la capacidad de jerarquizar, seleccionar, ordenar y entrelazar las ideas para construir un nuevo texto que diera cuenta del texto leído, a partir de las siguientes formas: re-construcción, paráfrasis, literalidad y comentario.

Al analizar y valorar los resúmenes se constató que la literalidad fue la forma de escritura más utilizada por los estudiantes de Cuarto año en todos los modos, excepto en el texto problema-solución (ver Tabla 2). En ese orden, se evidenció que los estudiantes recurrieron a la copia fiel de las ideas contenidas en la estructura superficial, en muchos casos, sin seguir un orden lógico. Los resúmenes contruidos no constituían un texto diferente, sino que dependían del texto base. Los modos descriptivo y secuencial fueron los más difíciles de resumir (75 %), mientras que en el modo problema solución el 63% logró resumir utilizando la paráfrasis. Estos resultados confirman que este grupo no sigue las estrategias que plantean las teorías más recientes sobre comprensión, en las que se propone que cuando el lector comprende un texto es capaz de crear un modelo o representación mental a partir del recuerdo y la identificación de los niveles que lo estructuran Meyer, (1984-87); Kintsch y Van Dijk, (1983).

Tabla 2: Porcentajes obtenidos en las formas de escribir el resumen cada modo de organización

Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
Muy Adecuado (re-construcción)	0	0	0	13	0
Adecuado (paráfrasis)	25	25	38	38	63
Más o menos adecuado (literalidad)	75	75	63	50	38
Inadecuado (Interpretación y comentario)	0	0	0	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Formas de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global (estrategia escritural)

El objetivo de esta parte era determinar los modos de organización que dificultan en el estudiante la construcción de un resumen conservando la forma de organización superestructural(FOS) y la coherencia global del texto base. Para esto se tomó en cuenta el uso de los marcadores textuales propios de cada modo de organización.

Al valorar los resúmenes elaborados por los estudiantes se constató que el mayor porcentaje de los mismos conservó la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global. De acuerdo a los resultados, los estudiantes utilizaron adecuadamente las marcas correspondientes a cada modo de organización (ver Tabla 3). En ese sentido, el texto con el modo problema/solución fue el que obtuvo los porcentajes más altos (38% y 50% en los niveles Muy adecuado y Adecuado, respectivamente), mientras que en el modo causalidad los estudiantes tuvieron mayor dificultad para el reconocimiento de la estructura y de los marcadores textuales (50% en el nivel Más o menos adecuado). Los datos arrojados en este acápite parecen indicar que, en sentido general, hubo un conocimiento por parte del lector sobre las distintas formas de organización superestructural (FOS) de los textos expositivos, así como de los señalizadores que marcan la intencionalidad del autor, lo cual debería incidir favorablemente en la comprensión del lector (Meyer, 1984), (León, 1991). Sin embargo, llama la atención el hecho de que a pesar del reconocimiento de los señalizadores textuales, los estudiantes no construyeron la macroestructura del texto a través del resumen.

Tabla 3: Porcentajes obtenidos en la categoría Formas de elaborar el resumen conservando la forma de organización superestructural (FOS) y la coherencia global

Rango/ Modos	Descriptivo	Secuencia	Comparación	Causalidad	Prob/Sol
Muy adecuado	0	13	25	13	38
Adecuado	75	75	38	38	50
Más o menos adecuado	25	13	25	50	13
Inadecuado	0	0	13	0	0
Total %	100	100	100	100	100

Orden de dificultad de los modos de organización

Una vez realizado el análisis y la valoración de las estrategias cognitivas (uso de macrorregla), y escriturales (formas de hacer el resumen y formas de hacer el resumen conservando la FOS y la coherencia global), fue posible obtener el orden de dificultad de los modos de organización, convirtiendo los valores alcanzados en la escala numérica 0, 1, 2 y 3, en valores de 0 a 100(ver Figura 1).

Los resultados mostraron que los estudiantes de Cuarto año comprendieron mejor el texto problema-solución, que alcanzó un puntaje de 57.94, mientras que tuvieron mayor dificultad para comprender los textos descriptivo y secuencial, donde mostraron un comportamiento similar con un porcentaje de 50%. Se puede observar que las diferencias entre los distintos modos fueron mínimas y que los puntajes estuvieron en el rango de 50 a 60, lo que mueve a cuestionar y a reflexionar sobre los modelos de enseñanza de la lectura y la escritura utilizados en las instituciones educativas con el fin de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes y de formar sujetos que sean buenos comprendedores.

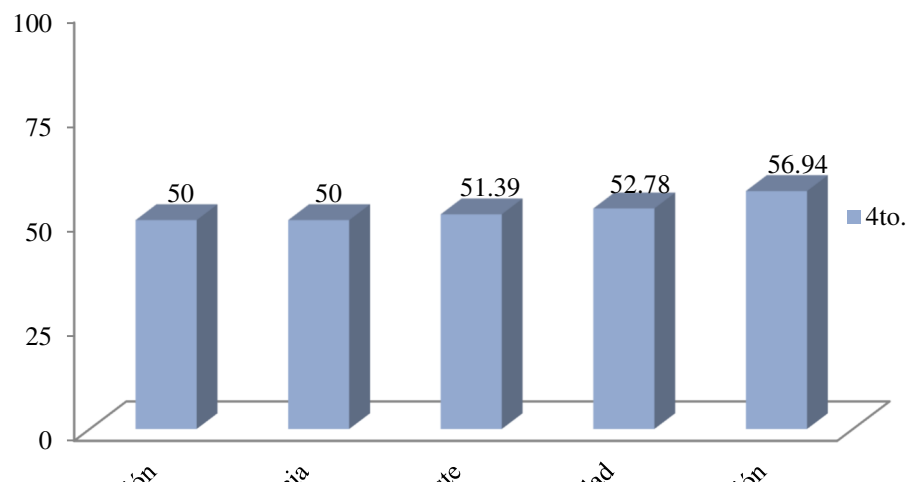


Figura 1: Orden de dificultad de los modos de organización en la comprensión escrita de los textos expositivos.

CONCLUSIÓN

Luego de del análisis de los resúmenes tomando en cuenta las estrategias utilizadas se llega a las siguientes conclusiones:

1-Se pudo evidenciar que existe relación entre los modos de organización del texto expositivo con la comprensión escrita de dicho texto. En este sentido, el modo de organización mejor comprendido en los estudiantes participantes en este estudio fue el problema/solución y los más difíciles de comprender fueron el modo descriptivo y el secuencial.

2- Los estudiantes utilizaron la selección/omisión positiva-negativa como estrategia para reducir la información y dar cuenta de lo comprendido. El uso de esta estrategia no permite construir adecuadamente el sentido global del texto, ya que al resumir se agrega información poco relevante.

3- Los estudiantes utilizan la literalidad como estrategia para escribir el resumen, procedimiento de escritura utilizado por los lectores y escritores inexpertos y que no asegura la comprensión textual. En este tenor, todo parece indicar que se sigue priorizando la enseñanza del resumen basada en la concepción tradicional, que por muchos años prevaleció y aún hoy se mantiene arraigada en quienes piensan que el buen resumen conserva las mismas palabras del autor. En este sentido, los mecanismos utilizados por los estudiantes de Cuarto año a la hora de resumir distan mucho de la propuesta de las teorías referidas en el marco teórico en torno a lo que debe ser un resumen.

4-Persisten las dificultades para identificar las ideas principales que conforman la macroestructura de un texto expositivo. Esto implica que los niveles de comprensión de estos textos son bajos.

5- Existen estudios (Meyer, 1984), (León, 1991) que demuestran que el conocimiento de la estructura del texto expositivo influye en la comprensión del mismo; sin embargo, en esta investigación no se muestra que ese dominio haya influido en la comprensión de las diversas formas de organización superestructural (FOS), pues aunque un alto porcentaje de los participantes reconocieron la organización superestructural y utilizaron los marcadores propios de cada texto, no lograron construir de forma adecuada el sentido global del texto. Posiblemente, no se dieron en estos sujetos algunos procesos metacognitivos y esto les impidió aprovechar tal reconocimiento para identificar la macroestructura del texto, o quizás el uso de la literalidad como estrategia para

escribir el resumen, permitió conservar los marcadores textuales, así como la coherencia global en los resúmenes producidos. Sin embargo, esto haría que investigarlo.

6- Los resultados de esta investigación conllevan a reflexionar y a cuestionar el rol que ha desempeñado la escuela y la universidad en la formación de sujetos capaces de comprender los textos que leen, ya que esto es fundamental para el logro de aprendizajes para la vida. En este sentido, Parodi (2005) expresa que “leer para comprender y aprender a partir de lo que se lee, es una habilidad esencial que las personas deben poseer en la actualidad”. De acuerdo a esta afirmación, la habilidad de comprender los textos llevados al aula cobra aún mayor relevancia y se convierte en un factor muy importante para el buen desempeño de los estudiantes. Por esta razón, se recomienda que las instituciones educativas a nivel primario y secundario expliciten más los procesos de lectura y escritura en las diferentes asignaturas a fin de mejorar el desempeño de los estudiantes en la comprensión escrita. De igual forma, se sugiere a las instituciones del nivel superior trabajar la lectura y la escritura como actividad transversal para todas las carreras, a fin de desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas, en particular la comprensión escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez A., T. (1996). *El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Didáctica (Lengua y Literatura) ISSN 1130-0531 No .8 p p 29-44
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). *Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios*. Revista Signos <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342006000100001>
- Dubrovsky, S y Farias, P. (2003) *Comprensión de textos expositivos en alumnos de tercer ciclo de básica de la EGB*. Educación, Lengua y Sociedad. ISSN 1668-4753 Vol 1 No 1 pp. 97-108
- Fuenmayor, G. (2008). *Metodología lingüística para el desarrollo de los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios*. Laurus, Vol. 14, Num. 27., mayo- agosto, p p 262-280
- García Madruga, Martín, Luque y Santamaría (1995). *Comprensión y adquisición de conocimiento a partir de textos*. Siglo XXI, Editores (Psicología), México
- Irrazábal, N y Saux, G. I. (2005) *Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras*. Educación, Lenguaje y Sociedad. ISSN 1668-4753 Vol III No 3 pp.33-55
- Irrazábal, N., Saux, G., Burin, D; León, J. (2005) El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Facultad de Psicología. UBA. Volumen XIII, año 2005 p p 51- 57
- Kaufman, A. y Perelman G. (1999) *El resumen en el ámbito escolar*. Lectura y vida. Año 20 No 4
- Marín, J. y Aguirre, D. (2010) *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-*

- interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9^o de EBS, en la institución educativa INEM Felipe Pérez, de la Ciudad de Pereira.* Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. (2004): *Discurso y aprendizaje.* Cátedra UNESCO para el Mejoramiento y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.
- Martínez, A; Rodríguez, C. (1989) *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua,* en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º- 3-4, pp. 77-87.
- Meyer, B J F(1975). *The organization of Prose and its Effects on Memory.* Nueva York: North- Holland Publishing Company.
- Meyer, B J F (1977). *The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice.* En: R C Anderson, R J Spiro, WE (eds.). *Schooling and the acquisition of know ledge* (pp. 179-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. (1984). *Text dimensions and cognitive processing.* In H. Mandl, N. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and understanding texts.* Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Meyer, B. J. F. (1987). *Following the author's top- level organization: And important skill for reading comprehension.* En: R.J. Tierney, P. L. Anders y J. N. Mitchell (eds) *Understanding reader's: understanding: theory and practice.* Hilldale, N.J.: Erlbaum.
- Ministerio de Educación. *Evaluación Diagnóstica del 4º Grado de la Educación Básica. Informe de Resultados, 2010.* INTEC
- Morales Ramos, C. (2006) *Elaboración de un instrumento para medir la comprensión lectora en niños de octavo año de Básica.* La Serena.
- Murillo, Y., Aranda, G. (2004). *Estudio del desempeño en lectura de textos expositivos en secundaria.* Tiempo de educar, enero-junio, 117-140 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100905>
- Parodi, G. (2005). *La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?* Revista Signos 38-58: 221-267
- Perelman, F. (2005) *El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimiento.* Lectura y Vida. Vol. 25 No. 2
- SERCE, Unesco (2008) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.* www.unesco.org/.../second-regional-comparative-and-explanatory-study...
- Solé, Isabel (2000). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso.* Siglo XXI
- Van Dijk, T. (1992) *La ciencia del texto.* Barcelona. Paidós Comunicación



EL PROGRAMA "TURNKEY" DE BIBLIOTECAS Y FORMACIÓN DOCENTE

LINDSAY RODGERS Y ZOILA RECINOS

CONTEXTOS.COM, EL SALVADOR

ZOILA@CONTEXTOS.ORG / LINDSAY@CONTEXTOS.ORG

RESUMEN

El programa *Turnkey*, que incluye tres años de: ¿a) acompañamiento y retroalimentación al docente en la clase de acuerdo a los talleres de formación; b) la integración de los padres de familia y jóvenes líderes; c) la donación de una biblioteca escolar y mobiliario básico para la misma, se lleva a cabo en 55 escuelas de 10 departamentos de El Salvador, C.A. Los contenidos y la metodología de ConTextos responden a principios del constructivismo, del enfoque comunicativo y del enfoque balanceado para la enseñanza de lectura y escritura, priorizando la efectividad de la enseñanza en el aula y el uso de textos auténticos, así como la efectividad en la formación de docentes en servicio. Los centros escolares forman parte de una amplia red de colaboración, logrando desarrollar y enriquecer comunidades profesionales para intercambiar mejores prácticas docentes.

El programa mide cambios en la práctica de los docentes y avances en la fluidez y comprensión lectora en los estudiantes, que luego son comparados con estándares internacionales. Hasta la fecha, los estudiantes que se benefician de ConTextos han mostrado mejores resultados cualitativos y cuantitativos en comparación con estudiantes sin apoyo. Los docentes transforman su práctica en el aula y las comunidades, que ya han participado 4 años, se ven a sí mismas como lectoras y colocan las prácticas de lectura en el centro de su vida comunitaria.

PALABRAS CLAVE

Red de colaboración, lectoescritura y violencia, prácticas docentes, lectura.

INTRODUCCIÓN

Actualmente los estudiantes en El Salvador carecen de libros de alta calidad, aprenden a través de la copia, la memorización y el dictado. La lectura no convencional es poco considerada en algunos países latinoamericanos, El Salvador no es la excepción; existe una concepción acerca de la lectura y de la escritura que hace pensar que los niños y niñas no leen ni escriben sino hasta

muy avanzado su proceso escolar (final del primer grado). Difícilmente docentes de parvulario permitirán que los estudiantes de ese nivel manipulen los libros. Algunos argumentos son: “podrían dañarlos”, “ellos aún no leen”, “yo les leo porque ellos no pueden leer”.

Las ideas anteriores nos llevan a pensar sobre qué concepto de lectura o de qué es leer para un docente. Según un reciente estudio del Ministerio de Educación de El Salvador en coordinación con CECC/SICA¹, los docentes presentan concepciones variadas.

“Se entrevistó a 32 docentes de las 20 escuelas participantes en la investigación, de los cuales un 25% de respuestas consideran que leer es la habilidad de descifrar, decodificar, relacionar letras y palabras solamente, considerando entonces una habilidad primaria antes de comprender un texto. Otro 25% considera que leer es comprender un escrito, aunque las respuestas no amplían en la definición de lo que piensa qué es comprensión; es difícil saber si la respuesta es considerada sinónimo de la acción de interpretar, sin embargo la respuesta es clara al mencionar el texto completo y no limitando solamente a palabras o imágenes, como lo hace el otro 25%. El 1% de los entrevistados considera la lectura únicamente como habilidad de comprender grafemas o letras”.

DESARROLLO

Ideas base sobre lectoescritura

En el contexto mencionado, el programa “Turnkey” Bibliotecas y Formación docente centra gran parte de su esfuerzo en compartir, mostrar y convencer a los docentes de los niveles iniciales y a padres/madres de familia de que familiarizar a los estudiantes con textos desde los primeros años de su vida es clave para desarrollar lectores.

En palabras de Emilia Ferreiro: ¿En qué consiste ese "saber" pre-escolar? Básicamente, en una primera inmersión en la "cultura letrada": haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir; haber tenido la oportunidad de producir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido; haber podido plantear preguntas y obtener algún tipo de

¹ MINED, CECC/SICA “La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar en los tres primeros grados de Educación Básica”, 2013.

respuesta².

Es así como las estrategias para desarrollar lectoescritura desde una perspectiva más amplia que la tradicional, reconociendo elementos de literacidad o cultura letrada, es importante para nuestras comunidades para conseguir avanzar desde la mera enseñanza del código sin sentido o conexión significativa, hacia el aprendizaje de todos los elementos relativos al entorno, función, e importancia del texto escrito en el siglo actual.

Consideramos, entonces, la definición de lectura que aporta la escritora Beatriz Actis como “una práctica cultural socializada que posee clara incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico y la imaginación”³ .

A partir de estas ideas, consideramos fundamental que los docentes tomen en cuenta tres prácticas fundamentales en el proceso de apropiación de la lectoescritura: leer a los niños y niñas, leer con los niños y niñas y que los niños y niñas lean de manera independiente. En un segundo momento, introducimos el mismo principio para la escritura. Además de este elemento, consideramos fundamental la comprensión lectora, preocupación expresada sobre todo por los docentes de niveles más avanzados (2do. y 3er. ciclo de Educación Básica).

Retomamos a Freire cuando señala que "la insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita, visión que es urgente superar. La misma, aunque encarnada desde otro ángulo, que se encuentra, por ejemplo, en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de calidad de su trabajo con la cantidad de páginas escritas”.⁴

Resumimos nuestras ideas base con las siguientes afirmaciones:

- Menos lectores, implican mayor violencia. La investigación reciente señala cómo los índices bajos de lectura afectan los índices de violencia. Por otro lado, estudios de

² Emilia Ferreiro, *Leer y escribir en un mundo cambiante*, conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, -México. 2000.

³ Actis, Beatriz. Los textos y la escuela. HomoSapiens, Argentina, 2005. Pág. 40.

⁴ Freire, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo XXI Editores, México. 1991.

neurociencia demuestran cómo los procesos de lectoescritura ayudan a desarrollar la corteza prefrontal en los niños y niñas⁵.

- Lectura por placer en la niñez, lectura por placer en la adultez. Los niños y niñas que aprenden a leer y escribir asociando estas prácticas con disfrute, gozo, y funcionalidad es más probable que continúen haciéndolo en la adultez. De ahí que un elemento importante en nuestro programa es que las bibliotecas sean atractivas para el disfrute de los niños y niñas⁶.
- Las acciones y omisiones del docente tienen un efecto directo en el aprendizaje del estudiante. Nuestros docentes acercan los niños/as a los libros, basados en la experiencia que ellos mismos han tenido. Una parte primordial para el éxito de este proceso es llevar a los docentes a experimentar experiencias de literacidad auténticas, participando en clases modelo como estudiantes, o apreciando sesiones de lectura compartida, con modelos de clase-taller como lector adulto. En estas situaciones muchos docentes se dan cuenta que su lectura aún es deficiente y que, por lo tanto, esta situación limita su enseñanza.

Descripción del programa

De acuerdo con estas ideas, el trabajo de ConTextos en los centros escolares salvadoreños se vuelve de carácter urgente. El programa que se presenta a los centros escolares prioriza la relación entre los diferentes actores para lograr resultados exitosos: los estudiantes se sienten involucrados desde el principio en el desarrollo de su biblioteca, los padres de familia se consideran incluidos y responsables de cómo funcionará, mientras que los docentes aprecian ser acompañados durante todo el proceso y retados para llevar prácticas innovadoras de lectoescritura a sus clases.

El proceso formativo que se ofrece está centrado en establecer una relación de confianza mutua entre formador y docente, quien deberá sentirse apoyado, pero no denigrado por su formador.

⁵ The Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment (2010). Link Between Student's Reading Ability and Behavior Problems. Recuperado de: <http://www.teachsafeschools.org/literacy-programs.html>

⁶ Rosen, Michael (2008) Why Reading Matters
Recuperado de: <http://www.readathon.org/why-reading-matters/>

Las acciones de formación están pensadas para el aprendizaje y crecimiento del docente y no se trata de acciones de evaluación (en la concepción tradicional de la misma). Dado que la docencia es una labor solitaria y que el profesor deberá tomar la mayoría de las decisiones pedagógicas basándose en su experiencia previa y en sus concepciones de aprendizaje, se hace importante colaborar con su formación. Sin embargo, el apoyo que el docente salvadoreño recibe para desarrollar su trabajo en la escuela es mínimo y los esfuerzos que el Ministerio de Educación realiza no alcanzan a cubrir la demanda docente.

Los objetivos que el programa plantea son los siguientes:

1. Desarrollar bibliotecas sostenibles, funcionales y atractivas en colaboración con la comunidad educativa.
2. Promover el uso efectivo de prácticas de lectoescritura por docentes, profundizando en la comprensión, análisis de textos y diálogo entre estudiantes.
3. Provocar prácticas de lectoescritura por miembros de la familia y comunidad educativa para complementar el aprendizaje de lectura en los niños y niñas.

Basados en estos objetivos, realizamos la siguiente propuesta programática:

En el año 1: El desarrollo de una cultura de lectura, un principio de 500 libros.

En el año 2: La construcción de redes de centros escolares que comparten sus mejores prácticas.

En el año 3: Mentoría de algunas escuelas/docentes en el área de lectoescritura para otras escuelas.

La formación de los docentes y el acompañamiento a las comunidades se realiza bajo una perspectiva holística, implementando una serie de estrategias de desarrollo profesional, tales como:

1. Los talleres: Estos talleres priorizan la práctica de las estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los docentes tienen la oportunidad de participar como estudiantes y luego de practicar como docentes las estrategias metodológicas, así como reconocer los recursos que proporcionamos (guías y libros). Los participantes piensan y actúan como un

colectivo interesado no sólo en la formación individual, sino en la resolución de problemáticas escolares que los involucran a todos.

2. La biblioteca escolar: Estos espacios no son exclusivos de los docentes, también pueden incluir padres/madres y estudiantes. Para proporcionar orientación específica en la organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, se desarrolla un trabajo junto al encargado o encargados de la biblioteca del centro escolar, que pretende el involucramiento de diferentes actores educativos.
3. El acompañamiento en el aula. Convertirse en un interlocutor del docente para reflexionar juntos sobre dificultades o logros que se observan en su salón de clases, permite que el docente visualice sus avances y retos como docente y que pueda preguntar sobre la experiencia que están teniendo los estudiantes.
4. Las clases modelos: El formador desarrolla una clase mostrando el uso de una estrategia metodológica. Esta actividad se utiliza para introducir nuevas estrategias de difícil explicación o para dar confianza al docente que piensa que, con sus estudiantes, será difícil que la estrategia funcione. Muchos docentes aprenden más observando cómo se hace, que discutiendo cómo podrían hacerlo. A través de esta herramienta el formador también intenta ampliar la capacidad crítica del docente sobre la práctica.
5. Los intercambios docentes: Son momentos dirigidos por los formadores, pero liderados por docentes participantes, quienes presentan una clase a dos o tres compañeros/as, (que se vuelven amigos críticos). El gran propósito de esta actividad es desarrollar la sostenibilidad en la formación docente, al ir apostando a la capacidad crítica de los docentes y a la confianza en su práctica cotidiana.

El programa “Turnkey” incluye las siguientes acciones durante el primer año:

- 1 visita diagnóstica al centro escolar para determinar el espacio que se convertirá en la biblioteca escolar.
- Donación de 500 libros para la biblioteca. ConTextos selecciona los libros adecuados según el nivel estudiantil en el que trabajamos. Gracias a las alianzas con el sector privado en USA y en la región, podemos proveer libros nuevos y de la mejor calidad.
- 5 visitas de formación para docentes, padres de familia y estudiantes: Sabiendo que los recursos por sí solos no hacen la diferencia, ConTextos trabaja con toda la comunidad

educativa para fortalecer el uso de estrategias de lectura para optimizar los recursos con los que ya cuentan.

- Asesoría a la comunidad para diseño del espacio y mobiliario para la biblioteca: ConTextos no construye un espacio físico; sin embargo, apoyamos a la comunidad en identificar espacios para transformarlos en una biblioteca atractiva, activa y funcional para los estudiantes y, de esta manera, promover una cultura democrática y de convivencia.

Principales logros

- Más de 55 bibliotecas activas distribuidas en 10 de los 14 departamentos del país.
- Más de ochenta mil libros entregados a las escuelas.
- Cerca de 400 docentes participantes activos en diferentes fases del programa.
- Redes de escuelas aumentando en diferentes regiones.

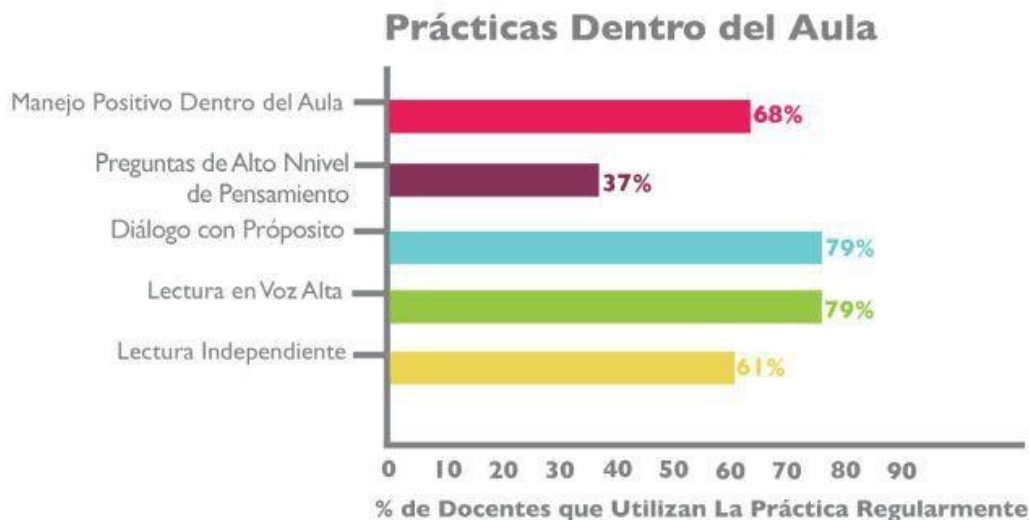
Principalmente:

- Docentes implementando prácticas de lectura y escritura con enfoque de literacidad.
- Estudiantes que han mejorado su fluidez y comprensión lectora.
- Liderazgo comunitario.
- Bibliotecas que sólo con dos o tres años de funcionar sorprenden con nuevos proyectos: bibliocleta, jóvenes líderes forman a otros, cajas viajeras entre escuelas, red de bibliotecarios.
- Inquietud por la escritura: estudiantes, docentes produciendo cada vez más historias y poesías y con mayor interés por publicarlas. Esta práctica es especialmente novedosa, pues para muchas escuelas la publicación de un libro o la escritura de un poema es un privilegio consagrado a eruditos o intelectuales inalcanzables, pero no ha sido una práctica escolar frecuente.

Medición de logros

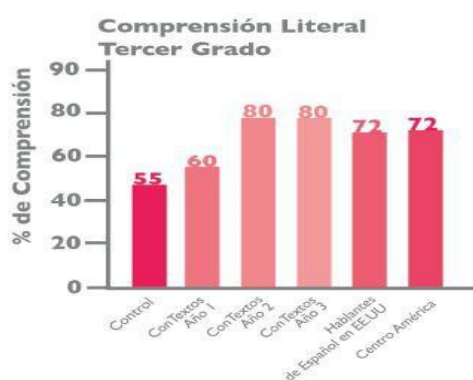
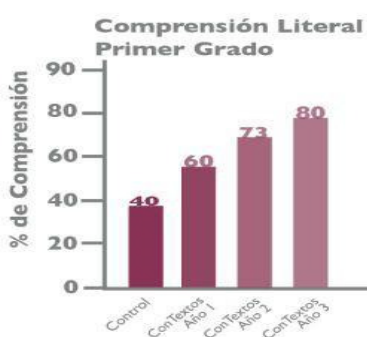
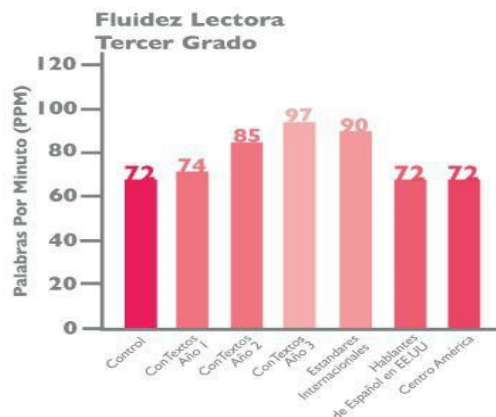
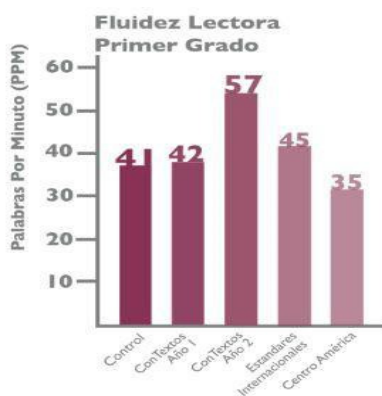
Resultados extraordinarios, requieren procesos extraordinarios. Los docentes y los formadores desarrollan relaciones de confianza que les permiten a ambas partes aprender, cuestionar y reflexionar sobre las mejores prácticas en el aula. Es en realidad el auténtico interés en el desarrollo humano y profesional lo que viabiliza un espíritu de mejora continua. La observación

de clases permitió recolectar evidencias sobre estas mejoras en el año 2014:



Además de la observación de clases, es importante relacionar el uso de las estrategias con los resultados que los niños y niñas están teniendo. El cambio docente es significativo cuando se demuestra en los resultados de los alumnos, es decir cuando produce aprendizaje. Es por esto que ConTextos utiliza la Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial (Early Grade Reading Assessment o EGRA), una herramienta de evaluación reconocida y utilizada en el ámbito internacional, para medir los niveles de fluidez estudiantil (palabras por minuto). Los resultados que se muestran más abajo comparan las escuelas que ConTextos atendió durante los tres primeros años, los promedios en Centroamérica, los hispano-hablantes en Estados Unidos y las expectativas internacionales.

Cabe destacar que, después de dos o tres años de capacitación, los docentes de ConTextos logran que sus alumnos lean por encima de las expectativas locales y de los estándares de lectura de países desarrollados.



ConTextos prioriza el pensamiento que se da detrás y alrededor de la lectura. Es por ello que también medimos las habilidades de pensamiento literal y las capacidades intelectuales de orden superior para mostrar que nuestros alumnos se convierten en pensadores profundos, con capacidad de interpretación, análisis y creatividad. Los docentes que aprovechan el modelo de ConTextos logran que sus niños superen las expectativas de lectura para su grado⁷.

CONCLUSIÓN

- El desarrollo profesional del profesorado debe centrarse en lograr experiencias auténticas de lectura y escritura, solo la vivencia genuina provocará cambios de paradigma y, por ende, cambios de práctica.

⁷ [Estadísticas sobre hispanohablantes en EE. UU. y estándares internacionales: EDDATA II Informe de Resultados: EGRA abril – mayo 2008, CIASES-RTI. Managua, Nicaragua \(págs. 21-23\). Los estándares centroamericanos son un promedio de los países que utilizaron EGRA en la región. Honduras Diagnóstico de Capacidades de Lectura, Informe sobre resultados del estudio en escuelas PROHECO. Grupo de Trabajo del Centro de Investigación y Acción Educativa y Social \(CIASES\) enero 2009 Managua, Nicaragua.](#)

- La docencia es una tarea solitaria, la reflexión entre pares garantiza el crecimiento continuo.
- La integración de actores ha permitido efectividad: padres/madres de familia, comunidad, estudiantes, docentes trabajando juntos por un proyecto común.
- Desarrollar una cultura de lectura y escritura en nuestro contexto es vital para transformar una sociedad secuestrada por la violencia y la falta de oportunidades.
- Los estudiantes que tienen más de tres años con una biblioteca escolar activa y atractiva muestran mejoras significativas en comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, B. (2005). *Los textos y la escuela*. Argentina: HomoSapiens.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante, conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV, -México 2000.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- MINED, CECC/SICA (2013). *La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura como factores del fracaso escolar en los tres primeros grados de Educación Básica*.
- Rainie, L. Madden, M. Brenner, J. Purcell, K. y Zickuhr, K. (April 2012). The General Reading Habits of Americans, The rise of e-Reading. Recuperado de: <http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/part-2-the-general-reading-habits-of-americans/>
- Rosen, M. (2008). Why Reading Matters. Recuperado de: <http://www.readathon.org/why-reading-matters/>
- Sweeney, D. (2011) Student centered coaching: a guide for K-8 coaches and principals”. Corwin. USA.
- Teberosky A., Colomer, T. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. España: Vicens Vives.
- The Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment (2010). Link Between Student’s Reading Ability and Behavior Problems. Recuperado de: <http://www.teachsafeschools.org/literacy-programs.html>



ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS -BASADAS EN EVIDENCIAS- EFECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA A NIÑOS (AS) CON Y SIN NECESIDADES ESPECIALES DE APRENDIZAJE.

ARIANNY SAVIÑÓN-CALCAGNO

FUNDACIÓN SOS EDUCATIVA, REPÚBLICA DOMINICANA
ACALCAGNO@SCS.EDU.DO

RESUMEN

Esta experiencia es de carácter documental basada en el análisis de investigaciones y estudios de casos de estudiantes con diferentes necesidades y estilos de aprendizaje. Las investigaciones científicas analizadas describen la metodología efectiva para la enseñanza de la lecto-escritura como: a) Diferenciada b) Balanceada c) Explícita d) Directa d) Sistemática e) Inclusiva. Estudios de casos revelan que, en los niños con necesidades especiales, la enseñanza de la lecto-escritura debe ser aún más intensiva, consistente y balanceada con prácticas y estrategias adecuadas que respondan a las necesidades de aprendizaje específicas de cada individuo.

De acuerdo a la Asociación Internacional para la Lectura (por sus siglas en inglés, IRA, 2002), las 10 mejores prácticas basadas en evidencias científicas para la instrucción de la lecto-escritura incluyen: 1) Enseñanza basada en experiencias significativas auténticas, 2) Instrucción directa en decodificación y estrategias de comprensión que promuevan la lectura independiente: Instrucción directa balanceada, guiada, y aprendizaje independiente, 3) Técnicas de evaluación para medir la efectividad de la instrucción, 4) Uso de literatura de alta calidad, 5) Variedad de textos que enlacen y expandan los conceptos aprendidos por los niños, 6) Interacción balanceada: guiadas por el maestro y/o por el alumno, 7) Variedad de oportunidades para leer en el aula, 8) Grupos de lectura balanceados, 9) Estudio de palabras en la instrucción de la lecto-escritura y 10) Enfatiza conceptos importantes para construir conocimientos previos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la lecto-escritura, componentes de la lecto-escritura, prácticas basadas en evidencias científicas, educadores de lecto-escritura, estrategias de lecto-escritura, prácticas efectivas de lectoescritura.

INTRODUCCIÓN

Dado que no existe un método exclusivo para la enseñanza de la lecto-escritura, una instrucción efectiva ha de combinar estrategias y prácticas que respondan a las necesidades individuales. El conocimiento de estos enfoques por parte de educadores y autoridades educativas es vital para responder adecuadamente a las demandas de lecto-escritura de la diversidad. Los docentes deben

ser equipados con conocimientos y recursos necesarios para implementar y dar seguimiento continuo a estas prácticas de forma efectiva. Así, no serán receptores pasivos, más bien entes proactivos, promotores de cambios, capacitados para identificar y seleccionar los enfoques de lecto-escritura eficaces para equilibrar la instrucción y ajustarla a las diferentes necesidades.

DESARROLLO

La lecto-escritura constituye un componente esencial para la adquisición de conocimientos. En vista de que la lecto-escritura es una invención humana, no una destreza innata, esta debe ser enseñada con las técnicas adecuadas para que los (as) niños (as) puedan “descifrar el código” y, en consecuencia, ser capaces de leer y escribir de forma efectiva.

Dado que no todos los (as) niños (as) tienen las mismas necesidades y estilos de aprendizaje, las investigaciones realizadas recientemente, por diferentes autoridades educativas a nivel mundial, han concluido en que una instrucción efectiva de la lecto-escritura debe utilizar una combinación balanceada de prácticas y estrategias basadas en evidencias científicas para poder responder satisfactoriamente a las necesidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes representada en las aulas.

En este mismo contexto, el Panel Nacional de Lectura (por sus siglas en inglés NRP, 2000) realizó una revisión de más 100,000 estudios para determinar las prácticas y metodologías efectivas para la enseñanza de la lecto-escritura. Los componentes de lecto-escritura estudiados en estas investigaciones son cinco destrezas consideradas como esenciales para el aprendizaje de la lecto-escritura. Estas destrezas son: conciencia fonológica, conciencia fonética, fluidez, comprensión del texto y comprensión del vocabulario.

De acuerdo a las diferentes investigaciones realizadas, las características fundamentales de un programa de lecto-escritura efectivo incluyen instrucción directa y explícita de las diferentes destrezas de lecto-escritura, instrucción balanceada, sistemática, diferenciada, intensiva, consistente y significativa.

Las implicaciones de estos hallazgos para educadores y autoridades educativas se basan en identificar las prácticas adecuadas a las necesidades de los (as) niños (as), en la capacitación

constante de los educadores, y en la implementación y seguimiento pertinentes que aseguren el éxito y efectividad de las mismas. En este sentido, las investigaciones científicas revelan que la influencia del educador y la situación de aprendizaje son elementos primordiales que determinan la efectividad o deficiencia de un enfoque de lecto-escritura dado. Estos estudios revelan que un educador de lecto-escritura efectivo debe reunir ciertas cualidades que le permitan proveer una instrucción eficiente y de alta calidad a sus estudiantes. De ahí nos surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál método de lecto-escritura es el más adecuado? ¿Se pueden utilizar los mismos métodos para enseñar lecto-escritura a todos los (as) niños (as), incluyendo aquellos con necesidades especiales de aprendizaje? ¿Qué debe saber el educador para poder implementar estas prácticas de forma efectiva? Para responder a estas preguntas y conocer un poco más sobre estas prácticas, vamos a analizar diferentes investigaciones relacionadas a la enseñanza de la lecto-escritura.

A continuación, definiremos cada destreza de la lecto-escritura incluida en los estudios analizados y las prácticas basadas en evidencias efectivas para la enseñanza de cada una de ellas.

Instrucción basada en evidencias científicas

Para poder satisfacer las necesidades educativas de los (as) niños (as), éstos deben ser instruidos con metodologías y prácticas que les aseguren un aprendizaje adecuado con el que puedan responder a las demandas actuales. Las competencias de lectoescritura conforman convencionalmente las capacidades relacionadas a leer, escuchar, escribir y comunicarse en forma oral. Los(as) estudiantes de este siglo, para poder desarrollarse en la sociedad como ciudadanos activos y competentes, necesitan desarrollar estas destrezas de lecto-escritura y ser capaces de utilizarlas y adaptarlas a diferentes contextos; es decir, ser capaces de “ajustar y modificar el uso del lenguaje para satisfacer las demandas contextuales en situaciones diversas” (ACARA, 2009 citado en, por sus siglas en inglés NT DOE & Training, 2010: 3).

Investigaciones científicas demuestran que los niños que presentan dificultades en la lectoescritura en los grados básicos de la educación tienden a extender estas deficiencias a los grados de la educación secundaria y superior (Boland, 1993; Ravistch 2010, citado en Erbey, Mclaughing Derby & Everson, 2011: p.214). Esta realidad educativa afecta de igual manera a los (as) niños (as) en todas las sociedades y contextos sin importar las condiciones socioeconómicas de sus

entornos. Un ejemplo latente de esta situación fue evidenciado en un estudio realizado en el 2011 por el National Center for Education Statistics (NCES), el cual reveló que el 33% de todos los (as) niños (as) de 4to. grado de la educación básica y el 24% de los de 8vo. grado en los Estados Unidos leían por debajo de los niveles básicos de las competencias de lectura requeridas para su grado (Strickland, Boon & Spencer, 2013).

Este estudio reveló, además, que los estudiantes con discapacidad de aprendizaje en particular, sufren una realidad aún más alarmante (Swason, 1999), ya que el 68% de estos estudiantes en el 4to. grado y 64% de los de 8vo. grado de básica leían por debajo de su grado. Estos resultados demuestran que las deficiencias en las competencias de lecto-escritura de los (as) niños (as), con y sin necesidades de aprendizaje, desde 4to. grado de primaria se continuaron expandiendo hasta 8vo. grado, lo cual impactaría negativamente su desempeño en los grados posteriores de la educación secundaria y post-secundaria (Strickland, Boon & Spencer, 2013; Boland, 1993; Ravitch, 2010 citado en Erbey, McLaughlin, Derby & Everson, 2011). Como una alternativa para remediar estas deficiencias en la lectura en esta población estudiantil, las autoridades educativas internacionales han requerido a sus educadores implementar intervenciones de enseñanza de lecto-escritura basadas en evidencias que aseguren la efectividad de la instrucción y el aprendizaje de todos los (as) niños (as) (IRA, 2002; UNESCO, 2013).

Tomando en consideración esta realidad educativa que afecta tanto a naciones desarrolladas como aquellas en vías de desarrollo, en cada nación se aúnan esfuerzos para el mejoramiento de la calidad de la instrucción de la lecto-escritura, a través de la investigación e implementación de prácticas y estrategias que puedan elevar el nivel educativo de los habitantes en cada región (Atorresi, 2008). No obstante, dado que las condiciones y características de los estudiantes, el ambiente educativo, los recursos y la preparación de educadores varían de región en región, educadores y autoridades deben evaluar de forma crítica y seleccionar las prácticas basadas en evidencias que más se adecuen a las condiciones educativas de su entorno, para así ajustar la instrucción de manera que esta genere resultados satisfactorios similares a los obtenidos en otros contextos.

Según la IRA (2002) algunas de las preguntas que se debe hacer un educador para determinar si un método o práctica se adecua a sus estudiantes y a las condiciones educativas de su entorno son:

a) ¿Este enfoque o práctica provee instrucción sistemática y explícita en las diferentes estrategias probadas como efectivas? b) Este enfoque ofrece flexibilidad para utilizarse con estudiantes con diversas necesidades y estilos de aprendizaje? c) ¿Este enfoque provee materiales y recursos que se adecuan a las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes de mi entorno? d) ¿Qué tipo de personal se requiere para la implementación efectiva de estas prácticas? e) ¿Qué tipo de entrenamiento o preparación profesional requiere este personal? f) ¿Qué ajustes se deben hacer al programa académico existente para implementar este enfoque de forma efectiva?. Las respuestas a estas preguntas van a determinar qué tan pertinente es o no un enfoque o práctica de lecto-escritura para los estudiantes.

La efectividad de una práctica de enseñanza está determinada por su validez, confiabilidad y capacidad de generalización de sus resultados (Atorresi, 2008). Según la IRA (2002) los (as) niños (as) aprenden con diferentes metodologías y recursos, por lo que no existe un programa instruccional exclusivo o único para enseñarlos a leer. En consecuencia, la IRA recomienda que para lograr una instrucción efectiva y balanceada de lecto-escritura, es recomendable implementar las Prácticas Basadas en Evidencia. Se ha comprobado que estas prácticas promueven un alto nivel de rendimiento cuando los educadores las combinan con diferentes estilos de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje e intereses de la diversa población estudiantil con la que trabajan.

Según las investigaciones de la IRA (2002) las características que identifican prácticas efectivas basadas en evidencias incluyen: objetividad (identificables e interpretativas), sistemáticas (basadas en metodología científica), referidas (revisadas y aprobadas por expertos cualificados), válidas y confiables. Los criterios de evaluación de los estudios escogidos se basaban en la calidad del contenido y los procedimientos utilizados, para obtener los resultados, tales como:

a) Medir el progreso en una o varias destrezas de la lecto-escritura, b) ser generalizables a la población general de estudiantes, c) examinar la efectividad de un enfoque comparándolo con otras prácticas y d) ser considerados como confiables y de alta calidad, al haber sido minuciosamente revisados por expertos científicos en el campo del aprendizaje y la Educación.

10 mejores prácticas y experiencias basadas en evidencias científicas (ira, 2002)

Expertos en lecto-escritura han acordado y condensado las 10 mejores prácticas y experiencias basadas en evidencias utilizadas por educadores. Estas prácticas son:

1. Enseñar lectura para promover experiencias significativas auténticas- haciendo experiencias de lectoescritura por placer, para informar y para desempeñar una tarea.
2. Proveer instrucción directa y balanceada a los estudiantes en estrategias de decodificación y comprensión que promuevan la lectura independiente. Balancear la instrucción directa, la instrucción guiada y el aprendizaje independiente.
3. Usar una variedad de técnicas de evaluación para informarse sobre la efectividad de la instrucción.
4. Utilizar literatura de alta calidad.
5. Usar textos múltiples que unen y expanden conceptos.
6. Balancear la instrucción, promoviendo interacciones guiadas por el maestro y por el estudiante.
7. Proveer suficiente tiempo para que los estudiantes lean en clase.
8. Trabajar con estudiantes en pequeños grupos mientras otros estudiantes leen y escriben sobre lo que han leído.
9. Integrar un programa comprensivo de estudio de palabras y programa de fonética dentro de la instrucción de lecto-escritura.
10. Construir una comunidad de clase que enfatiza en conceptos importantes y construye conocimientos previos.
11. Usar diversas técnicas de evaluación para informar la instrucción.

Características de la instrucción basada en evidencias científicas

Las investigaciones sugieren que los estudiantes con deficiencias en destrezas básicas de lectura y comprensión escrita deben ser instruidos con estrategias de lectura explícitas, intensivas y sistemáticas (Ritchey, 2011). Estrategias explícitas se refiere a la instrucción directa dirigida por el educador en la que muestra detalladamente paso a paso cada concepto, se piensa en voz alta, se analiza con los estudiantes, describe y modela las estrategias y explica al estudiante cómo y cuándo utilizarlas.

La instrucción efectiva de lectoescritura es sistemática. La instrucción sistemática es secuenciada en orden lógico, identificada y simplificada. Las investigaciones demuestran que para proveer instrucción de lecto-escritura efectiva, especialmente con estudiantes con necesidades especiales, esta debe ser intensiva. De acuerdo a Ritchey (2011) la incrementación de la cantidad del tiempo en lecto-escritura intensifica la instrucción y provee resultados positivos en la comprensión y la decodificación de palabras (p.30-31). Según este estudio, la intensidad de la instrucción aumenta al proveer instrucción suplementaria diaria para reforzar la enseñanza de los conceptos básicos, al aumentar las oportunidades de aprendizaje y experiencias y al incrementar la interacción entre maestro-alumno.

Perfil de un educador de lectoescritura efectivo altamente calificado

Diferentes organizaciones mundiales coinciden en que la preparación del docente es un factor fundamental para el aprendizaje de los (as) estudiantes (IRA, 2002; UNESCO, 2013; Tompkins, 2006; NRP, 2000; Reutzel, D., R & Cooter, R., B. ,2008). La UNESCO (2013: 109) plantea que: “tanto los estudios sobre logro académico de los alumnos como los de mejoramientos de los sistemas educacionales coinciden en señalar que la calidad del cuerpo docente es el factor clave de la calidad educacional.” El pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes. La UNESCO (2013: 11) añade que: “si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, el genuino mejoramiento de la calidad educativa no se producirá.” El conocimiento por parte del educador de cómo los (as) niños (as) aprenden tiene un impacto positivo en la eficacia de la instrucción (NAEYC, 2009). Por lo tanto, el progreso en la lecto-escritura va a depender del conocimiento de los procesos de aprendizaje, de la efectividad de la instrucción que los (as) niños (as) reciben de sus educadores y del dominio de los enfoques de alfabetización que estos utilicen (UNESCO, 2013).

Existen 7 características esenciales de un educador de lecto-escritura efectivo. De acuerdo con Reutzel & Cooter (2008: 8-16) los educadores efectivos: “a) entienden cómo los (as) niños (as) aprenden a leer y cómo aprenden el lenguaje oral, b) tienen buen manejo de su clase c) comienzan la instrucción de lecto-escritura primero evaluando al estudiante para descubrir lo que los estudiantes saben y lo que pueden hacer, d) saben cómo adaptar la instrucción para satisfacer las

necesidades de estudiantes con necesidades especiales, e) enseñan los componentes esenciales de la lecto-escritura usando prácticas basadas en evidencias, f) durante todo el día hacen demostraciones a sus estudiantes de cómo se aplican la lectura y la escritura en diferentes contextos, g) se asocian con otros educadores, con los padres y miembros de la comunidad para asegurar el aprendizaje de los estudiantes.”

Componente de un curriculum y prácticas basadas en evidencias efectivas para su implementación

En estas últimas cuatro décadas se ha intensificado el debate sobre qué contenidos debe incluir un curriculum efectivo de alfabetización y como éste debe ser enseñado. Este debate se ha desarrollado alrededor del enfoque de la enseñanza basado en las ideas de Noam Chomsky, en el que la instrucción de la lecto-escritura se lleva a cabo de forma individual, explícita y directa; y en la filosofía constructivista que plantea la enseñanza de la lecto-escritura de forma incidental en contextos auténticos (NT DOE & Training, 2010). En la actualidad, expertos consideran que los educadores efectivos deben utilizar “una combinación integral y balanceada” de elementos de ambos enfoques para satisfacer las necesidades de lecto-escritura de la diversidad (Stanovich, 2000; Davis, 2002 citado en NT DOE & Training, 2010: 2). Tomando esto en consideración, el Panel Nacional de Lectura (NRP, 2000) ha identificado cinco componentes fundamentales del curriculum para la instrucción efectiva de la lecto-escritura. Estos componentes son: fonética, conciencia fonológica, fluidez, vocabulario y comprensión del texto.

Instrucción en fonética

El propósito de esta instrucción es que los (as) niños (as) utilicen los principios alfabéticos y aprendan a identificar la relación entre los sonidos (fonemas) y las letras que los representan (grafemas). Esta instrucción incluye la enseñanza de los nombres y formas de las letras, así como las bases de la conciencia fonológica, la identificación de palabras y la comprensión. Cuando los (as) niños (as) adquieren estas habilidades de asociar letras con sus sonidos correspondientes, entonces son capaces de reconocer con facilidad palabras familiares y decodificar palabras nuevas (National Institute for Literacy, 2000).

La IRA (2002:13) ha concluido en que la instrucción fonética beneficia: “a todos los (as) niños (as) sin importar su estatus socioeconómico especialmente aquellos en riesgo o con dificultades en la lecto- escritura”. Además, esta instrucción puede ser adaptada a las diferentes necesidades de los (as) niños (as) a través de la administración de las evaluaciones pertinentes y puede llevarse a cabo de forma individual, en pequeños grupos o con la clase completa. Se ha comprobado que esta instrucción es más efectiva cuando se enseña la relación de letras y sonidos de forma sistemática, directa y explícita, desde temprana edad (Kinder y Primer grado). La IRA (1999) considera además que dos años de instrucción fonética son suficientes para que los (as) niños (as) adquieran las destrezas que necesitan para leer y escribir.

Algunos de los enfoques más utilizados para la instrucción fonética son *fonética sintética* en el que los(as) niños(as) aprenden a mezclar los sonidos para formar palabras, *fonética analítica*, en el que los(as) niños(as) aprenden a analizar la asociación de letras y sonidos en palabras conocidas; *fonética basada en analogías*, en la que los(as) niños(as) aprenden a identificar partes de familias de palabras conocidas para decodificar palabras nuevas con partes similares, y la *fonética a través de la ortografía* en la que los(as) niños(as) aprenden a segmentar las palabras en fonemas y luego formar palabras escribiendo letras por cada fonema. Expertos confirman que la instrucción fonética, debe complementarse con otras actividades tales como lectura de variedad de libros e historias que contengan palabras que los (as) niños (as) puedan decodificar aplicando las destrezas adquiridas, escuchar lecturas de historias, practicar lecturas independientes (silenciosa y en voz alta), prácticas de lectura y escritura de letras, palabras e historias en donde utilicen los conocimientos adquiridos (Reutzel & Cooter, 2008; Tompkins, 2006).

Instrucción en conciencia fonológica

La conciencia fonológica, habilidad de identificar y manipular los sonidos de las letras en el lenguaje hablado, es un elemento básico en el aprendizaje de la lecto-escritura (Erbey, McLaughlin, Derby & Everson, 2011).

En general, se considera que los problemas más comunes de lecto-escritura que enfrentan los (as) niños (as) se deben a la deficiencia en la conciencia fonológica (Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swason, E., A., Edmonds, M. & Kim, A., 2006). Como secuela de estas deficiencias surge la dificultad

para leer con fluidez y comprender lo leído, ya que el foco de atención se concentra en la decodificación de las palabras.

Investigaciones revelan que la instrucción en conciencia fonológica es efectiva para enseñar a leer a todos los (as) niños (as) por igual. Se ha determinado que los (as) niños (as) que son capaces de separar, mezclar e identificar los sonidos individuales que forman las palabras son propensos a aprender lecto-escritura de forma más rápida y efectiva que aquellos que no pueden identificar y manipular los sonidos. Estos últimos tienden a tener serios problemas para aprender a leer y a escribir (National Institute for Literacy, 2000).

De acuerdo al National Institute for Literacy (2000), la conciencia fonológica puede ser enseñada y aprendida, ayuda a los (as) niños (as) a aprender a leer y a escribir, es más efectiva cuando se les enseña a los (as) niños (as) usando las letras del alfabeto, y es más efectiva cuando se enfoca en la enseñanza de sólo uno o dos tipos de metodologías para manipular los fonemas. Los estudios señalan que las actividades y prácticas efectivas para la instrucción en conciencia fonológica deben incluir instrucción en pequeños grupos para la enseñanza explícita de segmentación y mezcla de sonidos para formar palabras, prácticas de identificación y producción de sonidos iniciales y finales de las palabras, prácticas para aprender los nombres de las letras y sus formas y su conexión con los sonidos que representan.

Otras prácticas efectivas para el desarrollo de la conciencia fonológica, tanto para decodificar como para formar palabras, incluyen actividades de identificación, aislamiento, categorización, segmentación, eliminación, sustitución, adición y mezcla de fonemas. Varios estudios concuerdan en que durante el año escolar es recomendable incluir por lo menos 20 horas de instrucción en conciencia fonológica en el programa de clase para trabajar en pequeños grupos.

Instrucción en fluidez

La fluidez está relacionada con la capacidad de reconocer las palabras de forma automática, lo cual permite leer de forma rápida y exacta. Un estudio realizado por la National Center for Education Statistics (NCES, 2005) reveló que la fluidez está íntimamente relacionada con la comprensión lectora (p.37). Este estudio demostró que los (as) niños (as) que tenían deficiencias en la lectura fluida también presentaban serias deficiencias en la comprensión lectora. Un lector con fluidez no

necesita enfocar su atención en la decodificación de las palabras, más bien lee sin esfuerzo y con expresión y es capaz de comprender el contenido del texto y hacer conexiones de lo leído con mayor facilidad que aquel que lee lentamente palabra por palabra (National Institute for Literacy, 2000).

Varios estudios científicos han demostrado que un enfoque fundamental efectivo para la enseñanza de la fluidez es la Lectura Oral Monitoreada y Repetida o Lectura Repetida, en la que los(as) niños(as) leen un pasaje en voz alta varias veces hasta lograr la fluidez pautada, y luego reciben retroalimentación y guía del educador. Estos estudios convergen en que esta estrategia beneficia la fluidez y la comprensión de todos los estudiantes, incluyendo la educación Secundaria y con diferentes niveles de aprendizaje (Strickland, Boon & Spencer, 2013). Se comprobó además que la lectura voluntaria independiente en el aula a través de prácticas como la Lectura Silenciosa Sostenida (por sus siglas en inglés, SSR) o la estrategia Suelta Todo y Lee (por sus siglas en inglés, DEAR) también contribuyen al desarrollo de la fluidez (National Institute for Literacy, 2000).

Algunas de las prácticas basadas en evidencias efectivas para desarrollar la fluidez incluyen: 1) demostraciones de lectura fluida diariamente, permitiendo luego que los(as) niños(as) lean el mismo texto de forma independiente varias veces, con lo cual aprenderán modelos de lectura correcta, 2) practicar lectura repetida de pasajes escritos con monitoreo y guía del maestro, 3) promover la lectura independiente en diferentes contextos de libros al nivel de lectura independiente de los estudiantes y 4) proveer variedad de oportunidades para la lectura en voz alta a través de lectura en coro, en parejas (tomando turnos para leer), lectura individual, con audiolibros (lectura simultánea) y lectura en eco (un adulto lee y el estudiante repite). En este mismo contexto, luego de implementar estas estrategias, se recomienda la medición de la efectividad de la instrucción y el progreso de los estudiantes, para así tomar decisiones y planear la instrucción (National Institute for Literacy, 2000).

Instrucción de vocabulario

El vocabulario se refiere a la cantidad de palabras del lenguaje oral y escrito que debemos conocer para poder entablar una comunicación efectiva. Expertos han identificado la existencia de cuatro tipos de vocabulario: vocabulario escuchado, vocabulario hablado, vocabulario escrito y vocabulario leído.

Estudios realizados han demostrado que el vocabulario está íntimamente relacionado a la habilidad de lectura y la comprensión (Carlson, Jenkins, Li y Brownell, 2013). Estos hallazgos confirman que la mayoría del vocabulario es aprendido de forma indirecta, mientras que algunos vocabularios deben ser enseñados de forma directa. Se ha determinado que los (as) niños (as) aprenden vocabulario de forma indirecta cuando practican lenguaje oral, cuando escuchan lecturas de adultos y cuando leen de forma independiente. La instrucción directa es efectiva para el aprendizaje de palabras complejas, la cual a su vez favorece la comprensión lectora. A través de este tipo de instrucción los (as) niños (as) aprenden palabras específicas y estrategias para aprender palabras nuevas.

Algunas de las estrategias recomendadas para la instrucción de vocabulario incluyen: 1) enseñanza de palabras específicas antes de la lectura, 2) extender la instrucción que promueva experiencias con práctica, y uso del vocabulario aprendido en diferentes contextos, 3) implementar estrategias para el aprendizaje de palabras tales como el uso de diccionarios, análisis estructural de las palabras (prefijos, sufijos y raíces de palabras) y el uso de información en contexto para determinar el significado de palabras desconocidas, 4) leer a los(as) niños(as) en voz alta durante la clase, 5) promover la lectura independiente fuera de la escuela, 6) al estudiar un texto, enseñar de forma directa solamente palabras difíciles, palabras importantes y palabras útiles y 7) promover el aprendizaje de palabras a través de actividades y prácticas novedosas y divertidas (diccionario de figuras, organizadores gráficos, mural de palabras, cazadores de palabras, tarjetas de memorización combinadas con pistas de lectura (reading racetracks), entre otros (Erbey, McLaughlin, Derby & Everson, 2011).

Comprensión del texto

La finalidad de la lectura es la comprensión de lo leído y la aplicación de lo aprendido a diferentes contextos. De acuerdo con Swanson (2006: 55) “para lograr el desarrollo de la comprensión lectora, se debe implementar un programa que combine instrucción directa y explícita”. Se ha demostrado que la instrucción efectiva en comprensión lectora debe ser explícita y debe incluir explicación directa de las estrategias, demostración de la estrategia por parte del educador, prácticas guiadas y aplicación, en la que el educador guía al estudiante hasta que éste puede aplicar la estrategia de forma independiente.

Algunas de las prácticas que han demostrado ser efectivas para trabajar la comprensión lectora son: 1) enseñar a los estudiantes a monitorear la comprensión a través de estrategias metacognitivas para determinar lo que comprenden y lo que no, y resolver así las dificultades que no le permiten comprender a medida que leen; 2) el uso de organizadores gráficos y mapas semánticos, los cuales ayudan a visualizar y organizar la información y la relación entre ideas y conceptos de forma simplificada y clara; 3) hacer y responder preguntas para enfocar la atención del estudiante en lo que debe aprender y a monitorear su comprensión; 4) motivar al estudiante a generar sus propias preguntas sobre lo leído, utilizando sus conocimientos previos y haciendo imágenes mentales a medida que leen; 5) enseñar a reconocer la estructura del texto utilizando un mapa de la historia; 6) enseñar a resumir el texto a través de la extracción de ideas principales y la omisión de detalles redundantes e innecesarios; 7) promover el trabajo en grupos cooperativos entre los estudiantes para ayudarse mutuamente a aplicar estrategias de comprensión y 8) la implementación de la enseñanza recíproca, en la que el educador y el estudiante trabajan juntos utilizando cuatro estrategias de comprensión básicas: generando preguntas sobre el texto leído, resumiendo partes del texto, clarificando palabras y oraciones confusas y haciendo predicciones sobre el texto (National Institute for Literacy, 2000).

CONCLUSIÓN

La lecto-escritura es una destreza fundamental para el desarrollo integral del ser humano que debe ser aprendida en los primeros años de la educación formal. El éxito del aprendizaje temprano de la lecto-escritura va a depender de varios factores: la actitud del educador frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad y pertinencia del curriculum, la preparación profesional del docente, los conocimientos del contenido por parte del educador y la efectividad en la implementación de las prácticas recomendadas.

Varias investigaciones han demostrado que para lograr una enseñanza efectiva de lecto-escritura, es fundamental la implementación de una combinación balanceada de prácticas y programas de lecto-escritura -basados en evidencias- que aseguren la efectividad del aprendizaje de todos los estudiantes por igual. La IRA (2002) reconoce que un programa efectivo de lecto-escritura debe combinar diferentes enfoques de enseñanza que incluyan instrucción directa, explícita, sistemática,

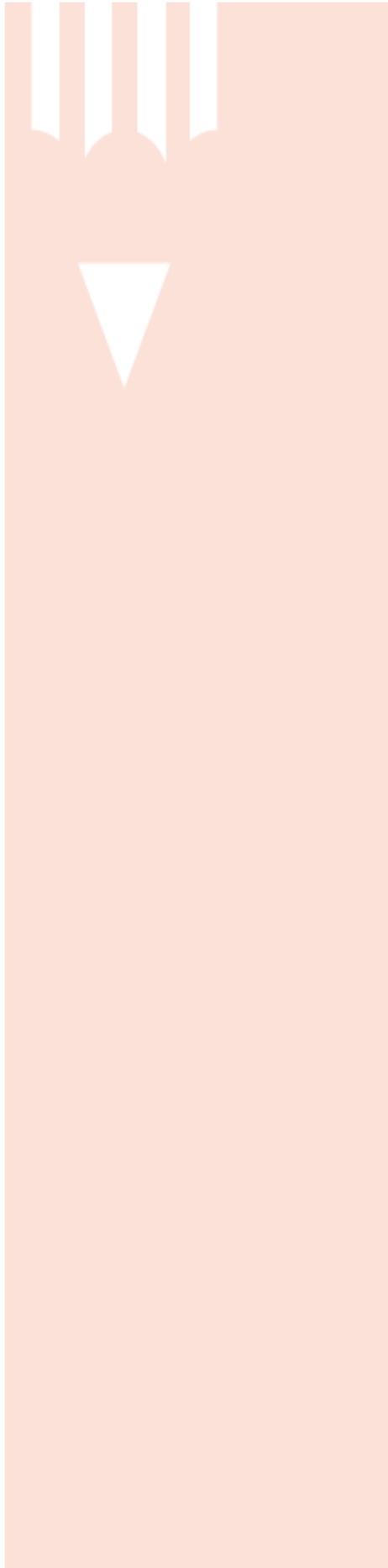
balanceada e intensiva en cinco componentes esenciales: vocabulario, conciencia fonológica, comprensión del texto, fonética y fluidez.

El conocimiento de estos enfoques y prácticas tiene implicaciones importantes tanto para el mejoramiento de la práctica docente como para el aprendizaje de la lecto-escritura. En consecuencia, se requiere de una adecuada supervisión, capacitación y seguimiento que aseguren la implementación adecuada y efectiva. En este sentido, se debe fomentar la preparación de educadores competentes con alto perfil profesional, a quienes se les provea de las condiciones de vida adecuadas para satisfacer sus necesidades económicas y de desarrollo profesional continuo, que los motiven a permanecer en sus posiciones de educadores, y en consecuencia, puedan ofrecer una instrucción de calidad a sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atorresi, A. (2010). Escritura: Un Estudio de las Habilidades de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: OREALC/UNESCO Santiago, 1-186. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Atorresi, A. (2008). Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. SERCE. Primer Reporte. OREALC/UNESCO Santiago, p. 87. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- Carlson, E, Jenkins F., Li, T, & Brownell, M. (2013). The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *The Journal of Educational research*, 106: 120-131. Doi: 10.1080/00220671.2012.687791.
- Cowden, P., A. (ca.2000). Cognitive Strategies for Students with Mild Learning Disabilities. *Education*, 133 (1), 151-154.
- Erbey, R. , McLaughlin, T., F. , Derby, K. , M. & Everson, M. (2011). The Effects of Using Flashcards with Reading Racetrack to Teach Letter Sounds, Sight Words, and Math Facts to Elementary students with Learning Disabilities. *The International Journal of Elementary Education*, 3 (3), 214.
- International Reading Association. (2002). What is Evidence Based Reading Instruction? A Position Statement of the I R A. Recuperado de <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/evidence-based-position-statement.pdf?sfvrsn=6>
- International Reading Association. (1999). Using Multiple Methods of Beginning Reading Instruction: A Position Statement of the International Reading Association. Recuperado de <http://www.reading.org/General/AboutIRA/PositionStatements/MultipleMethodsPosition.aspx>
- Joseph, L. M. (ca. 2000). Best Practices on Interventions for Students with Reading Problems. *Best Practices in School Psychology*, Ohio University 4 (72), 1164-1176.
- NAEYC. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children, 1-24. Recuperado de <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>

- National Center for Education Statistics.(2005). The Nation's Report Card Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading, 1-84. Recuperado de <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006469.pdf>
- National Institute for Literacy. (ca.2000). Put Reading First: The Research Building Block of Teaching Children to Read. The Partnership for Reading, 1-40. Recuperado de <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- National Reading Panel. (2000). Teaching Children to Read: An Evidence- Based Assessment of the Scientific Research on Reading and its Implications for Reading Instruction. U.S. Department of Health and Human Services.
- NT Department of Education and Training. (2010). Literacy Literature Review for Evidence Based Practices Framework: Evidence Based Literacy and Numeracy Practices Framework. Smarter Schools National Partnership on Literacy and Numeracy, 1-29. www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm
- Reutzel, D., R & Cooter, R., B. (2008). Teaching Children to Read: The Teacher Makes the Difference (5ta. Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ritchey, K., D. (2011). The First "R": Evidence-Based Reading Instruction for Students with Learning Disabilities: Theory into Practice. 50:28-34. DOI 10.1080/00405841.2011.534928.
- Strickland, W., D., Boon, R., T. & Spencer, V., G. (2013). The Effect of Repeated Reading on the Fluency and Comprehension Skills of Elementary-Age Students with Learning Disability (LD), 2001-2011: A Review of Research and Practice. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11(1), 1-33.
- Swanson, H., L. (1999). Reading Research for Students with LD: A Meta-Analysis of Intervention Outcomes. Journal of Learning Disabilities, 504-532.
- Tompkins, G., E. (2006). Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach. (4th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Wanzek, J. & Kent, S., C. (2012). Reading Interventions for Students with Learning Disabilities in the Upper Elementary Grades. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 10 (1), 5-16.
- Wanzek, J., Vaughn, S., Wexler, J., Swason, E., A., Edmonds, M. & Kim, A. (2006). A Synthesis of Spelling and Reading Interventions and Their Effects on the Spelling Outcomes of Students with LD. Journal of Learning Disabilities, 39(6), 528-543.



EJE TEMÁTICO 2



ENSEÑAR Y APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR EN AULA MÚLTIPLE: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES DE ESCRITURA Y LECTURA

MARIANGEL GHIBAUO

DOCENTE DE LENGUA Y LITERATURA DEL IPEM, ARGENTINA

CHAKY_RA@HOTMAIL.COM

RESUMEN

El siguiente informe tiene como objetivo describir experiencias escolares de lectura y escritura en escuelas secundarias rurales con aula múltiple de comunas rurales del interior de Córdoba, dando a conocer reales posibilidades de enseñar y aprender a escribir y a leer desde la enseñanza en simultáneo, en grupos de estudiantes de diversas edades y de diferentes cursos.

El enfoque central de las propuestas didácticas en Lengua y Literatura que se describen es el sociocultural; el cual, además, fundamenta las decisiones curriculares del Diseño Curricular en Lengua y Literatura (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. 2012-2015), en consonancia con los lineamientos didácticos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Ministerio de la Nación). Dentro del campo disciplinar de la lengua, las estrategias metodológicas responden a la Lingüística del Texto, a la Gramática Oracional, a la Pragmática y a las Teorías de la Enunciación, desde el enfoque productivo y desde el enfoque discursivo. Se destaca la decisión de abordar estas cuestiones a partir del uso de textos completos (revistas o diarios, folletos, libros de autor/a); de corpus textuales (textos periodísticos de diferentes tipos que tratan el mismo tema o problema); de audiovisuales (publicidades y propagandas, noticias televisivas, fotos, canciones) y de textos digitalizados (que se guardan en la netbook de cada estudiante –del programa nacional *Conectar Igualdad*). Los textos seleccionados y los ejes temáticos responden -algunos- al abordaje de temáticas y/o problemáticas relacionadas a la Educación Sexual Integral (tratamiento de temas en los medios; violencia de género; uso del lenguaje en el acoso callejero -“piropos”).

Las propuestas de producción escrita tienen un destinatario real en el cual se piensa al momento de producir textos -luego de actividades de lectura y producción de hipótesis-: producción de notas de pedido, revistas escolares de circulación comunitaria, poemas y fanzine repartidas durante jornadas literarias en la escuela, radios abiertas a la comunidad, boletines informativos. De esta manera, se logra también fortalecer el vínculo entre la institución y la comunidad de origen de los y las estudiantes, y pensar desde las características propias de la ruralidad.

Las conclusiones y resultados arrojados: los y las estudiantes producen textos completos, con sentido y planificando cada etapa de la producción (planificación – redacción – revisión – corrección – edición); pueden argumentar sus hipótesis de lectura volviendo al texto en varias oportunidades; logran producir relaciones intertextuales; generan nuevos puntos de vista, e identifican los ajenos; producen textos más complejos cuando son para destinatarios reales y reconocibles. Por otro lado, desde estos enfoques metodológicos y teorías disciplinares, se mejora la organización didáctica en pluricurso, y por ende, la enseñanza y aprendizaje en aula múltiple.

Además, se producen materiales originales de estudio, sin necesidad de un manual escolar en el aula, y se tienen en cuenta las producciones y generaciones de sentido producidas – reformuladas por los y las estudiantes para el acceso al contenido y su tratamiento posterior. Por último, se amplían las posibilidades de reflexión y uso de las estrategias propias del texto argumentativo.

PALABRAS CLAVE

Pluricurso, aula múltiple, agrupamiento de estudiantes, enseñanza en simultáneo, aprendizaje colaborativo, préstamo de conocimientos, diversidad, justicia educativa.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en pluricurso es una modalidad pedagógico-organizativa de la Modalidad “Educación Rural”, asumida como tal por la nueva Ley de Educación Nacional argentina, n° 21.206 del año 2006, establecido en su artículo 17. Ley cuya novedad radica en el hecho de extender la obligatoriedad secundaria hasta el último año, y de universalizar la educación pública.

En este contexto socio-político nacen las dos escuelas secundarias rurales en las que trabajo dando clases de la asignatura (Espacio Curricular) Lengua y Literatura, y de las cuales tomaré prestadas las experiencias de la puesta en práctica de propuestas didácticas de abordaje de la lectura y la escritura, también de la oralidad, llevadas adelante desde el 2009 hasta la fecha: el IPEM 341 Anexo Impira, de la comuna rural Impira, con orientación en Agro y Ambiente y con 32 estudiantes actualmente, divididos en dos pluricursos (uno, del Ciclo Básico -1°, 2° y 3° año; otro, del Ciclo Orientado, 4°,5° y 6° año); y el IPEM 304 Anexo Colonia Videla, de la comuna rural Colonia Videla, con orientación en Administración y Economía y 16 estudiantes al día de hoy, en un único pluricurso de 1° a 6° año. “IPEM” es una sigla que significa Instituto Provincial de Educación Media, al cual se le asigna un número como nombre, en el caso de la provincia de Córdoba; mientras que “anexo” es una escuela rural que depende administrativamente de una escuela urbana, geográficamente cercanas una de la otra.

En el marco de la nueva Ley de Educación Nacional se crean los NAPS (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) que representan la propuesta curricular nacional que cada provincia argentina adapta y reformula según los contextos locales. En el caso de la provincia de Córdoba, de donde son las dos escuelas anteriormente nombradas, se crea el Diseño Curricular que viene a suplantar a los CBC (Contenidos Básicos Comunes) de los ´90, y dentro de este Diseño, también la Propuesta

Curricular de la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales (2013-2015), donde se define al pluricurso como una modalidad y como una perspectiva en la que se da una situación de enseñanza-aprendizaje alternativa que posibilita la conformación de agrupamientos de estudiantes desde diferentes criterios, no necesariamente los propios de la modalidad graduada y de la enseñanza tradicional: por edades próximas; por intereses afines; por necesidades de aprendizajes comunes; por un proyecto de trabajo compartido pero con niveles de complejidad diferenciada en el abordaje de contenidos, o por materiales educativos diversificados, entre otras posibilidades de agrupamiento. Es decir, se habilitan múltiples formas de trabajo en el aula que rompen con las tradicionales, pudiendo el docente agrupar a un estudiante del pluricurso que está en 3° año, con uno de 1° año, si se ve la necesidad pedagógico – didáctica de hacerlo, basándose en los criterios antes enunciados.

“La modalidad de trabajo en pluricurso demanda estrategias didácticas que posibiliten una mirada de la situación de aula superadora de la simple atención simultánea de diferentes grupos de estudiantes con propuestas diferenciadas para cada uno.” (Propuesta Curricular de la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. (2013).

En definitiva, la modalidad en pluricurso implica necesariamente la existencia de un aula múltiple como espacio de encuentro, enseñanza y aprendizaje, en simultáneo, de “saberes centrales, significativos y relevantes, en complejidad creciente, para estudiantes de diferentes años de cursado, en un mismo espacio y tiempo escolar- social de construcción” Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Encuadre General. (2013 – 2015).

DESARROLLO

Elecciones primeras

Para enseñar en un aula múltiple se hace imprescindible definir un eje a partir del cual se desplegarán las estrategias de enseñanza de los contenidos básicos propuestos para cada curso por el Diseño Curricular, y adaptados a los agrupamientos que cada profesor/a considere pertinente. Ese eje suele ser temático, en el caso de mis elecciones en Lengua y Literatura, y relacionado a un tipo de texto o género discursivo: el periodístico, el literario, el explicativo. La complejidad en su

abordaje será diferenciada según cada agrupamiento, así como el tipo de texto a leer y escribir, y las intervenciones docentes.

Si ponemos como ejemplo al texto periodístico, los cursos inferiores realizarán actividades de comprensión lectora, identificando la estructura textual, el tema central del texto, reconociendo los paratextos y pudiendo hacer relaciones con lo que ven y escuchan en otros medios (televisión, radio, internet); mientras que los cursos superiores desarrollarán consignas más cercanas al análisis del discurso, a partir de reconocer en los textos las formas de tratamiento de los temas según la empresa editorial a la que pertenece, y reconocer las voces presentes en él. De esa manera, a partir del enfoque discursivo la propuesta didáctica tiene como objetivo que los y las estudiantes lean textos periodísticos que tratan el mismo tema, pero de formas distintas. Se hace foco en la identificación de los subjetivemas, en la elección de las citas que el emisor hace, en el análisis de los titulares y su posterior desarrollo, en la forma en que el emisor hace progresar al tema o redundar en la misma información, en la posibilidad de encontrar semejanzas y diferencias en el tratamiento de la información, etc.

Estas actividades de lectura y análisis de textos se despliegan y desarrollan de diversas maneras: la profesora presenta el tema de lectura y el corpus textual al grupo completo, bajo el mismo formato textual – por ejemplo, un periódico o revista por cada estudiante – pero diversifica la guía de lectura, la consigna o el tipo de texto a analizar, según los agrupamientos; o bien, se trabaja con el mismo texto para la lectura, pero las consignas de escritura y reformulación son distintas para cada agrupamiento.

Lo interesante de pensar en enseñar en pluricurso es que esa tarea nos recuerda que los conocimientos no se asimilan de una vez y para siempre, y mucho menos los relacionados a las prácticas de escribir y leer; por lo tanto, hay una bondad en esto del aula múltiple que reside en el hecho de que un tema se aprende en diferentes gradualidades, año a año, y bajo distintos criterios de análisis, agrupamiento tras agrupamiento. Además, se llega a entender que los contenidos generales referidos a los textos-estructura, recursos, características genéricas – no se modifican porque un estudiante vaya a tal o cual año, sino que son siempre los mismos. Entonces, cuando trabajamos con un corpus textual determinado, los bloques expositivos de la profesora en cuanto a esos contenidos son los mismos para todos los agrupamientos, lo que cambia es la complejidad

solicitada en las guías de lectura y análisis, y en las expectativas de logro puestas para cada estudiante o agrupamiento. Lo que hace de la propuesta una modalidad pluricurso es el aprendizaje colaborativo, el préstamo de conocimiento entre estudiantes, que a fuerza de tener una profesora que va y viene desde un agrupamiento a otro, se convierte en una oportunidad importante para llegar a la autonomía en el aprendizaje, desde un trabajo colaborativo.

Hago mención especialmente a la elección del formato curricular “para el tratamiento particular de los saberes, en una determinada organización del tiempo y del espacio de trabajo de estudiantes y profesores, de acuerdo con criterios que le dan coherencia interna y lo diferencian de otro” (Encuadre General, Tomo I, Anexo I, 2013), sugiriendo al “proyecto” como una productiva puerta de entrada al aula múltiple, ya que habilita trabajar por equipos con tareas diferenciadas. Cada equipo puede ser un agrupamiento. A modo de ejemplo, en Colonia Videla realizamos en el año 2012 nuestra primera revista escolar de circulación comunitaria –de nombre “Pasestada”- bajo el formato proyecto, siendo el eje de la planificación anual, con un acceso trimestral a cada una de las etapas de su producción: investigación; producción textual; edición; presentación a la comunidad. Dentro de cada etapa se privilegiaba el abordaje de una u otra capacidad (oralidad, lectura, escritura) – aunque siempre estaban todas implicadas – y cada agrupamiento (por ciclo, por curso, por interés) tenía diseñada su planificación de actividades, en un proceso de enseñanza-aprendizaje para un fin común (producir la revista). Además, cada uno de ellos trabajó específicamente con algún tipo textual, según distintas complejidades.

Otro formato curricular utilizado, y de grandes ventajas para la organización de la enseñanza en aula múltiple, es el del “taller” o “aula taller”, debido a que por su naturaleza le permite a la profesora desplazarse por el aula según objetivos diversos, y estar con determinado agrupamiento alternativamente y en simultáneo, ya que cada uno puede estar realizando actividades de distinto carácter. Particularmente estimulantes para la escritura y la lectura, en los pluricursos de Impira y Colonia Videla, fueron “ El taller de lectura de historietas”; “El taller de literatura o lecturas grabadas” (creado a partir de los audiolibros del portal Educar, junto a una propuesta propia de crear fotonovelas y grabar audios), “ El taller de escritura creativa” (del cual surgió la creación de una obra de títeres que se representó para la comunidad, en el marco de la presentación de la revista), entre otros. El resto de las clases, agrupadas en secuencias didácticas, son desarrolladas con el formato “asignatura”, particularmente aquellas destinadas a abordar contenidos

seleccionados como potentes para cada planificación, en una constante evaluación de proceso de cada estudiante y de cada agrupamiento. La combinación de bloques expositivo-teóricos con momentos prácticos de resolución de problemas de lectura (a modo de “desafíos”) y de escritura (con el consecuente diseño de un plan) son los privilegiados para propiciar el uso y la reflexión del lenguaje.

Temas medulares

Tal como lo mencionamos anteriormente, una forma de organizar el diseño de las actividades y la selección de contenidos y aprendizajes para cada momento es pensar en un tema que sea eje para el grupo completo de estudiantes, y lo suficientemente maleable como para adaptar su tratamiento y abordaje didáctico en cada agrupamiento. Traemos como ejemplo aquí una temática que nos ha servido como disparadora de lecturas, de comentario y participación por parte de los y las estudiantes y que es el de la “violencia de género”, como parte importante de lo que implica la Educación Sexual Integral (que es ley en Argentina desde el año 2006).

El propósito de esa elección fue el de propiciar espacios para comprender la estrecha relación que existe entre lenguaje y pensamiento, a fin de poder desentrañar de los discursos cotidianos (noticias, conversaciones, opiniones mediáticas, charlas de todos los días, insultos, “piropos”, dichos del sentido común) la construcción de los sujetos y su clasificación en grupos estándares. Es decir, analizar cómo el discurso crea y recrea los mundos posibles, y propiciar formas de tomar posición. Dar pie a debatir sobre las voces presentes en esos discursos, lo añejo de algunos prejuicios y estereotipos de género y lo pujante que son los discursos contrahegemónicos. Es en ese marco en el que este año, el 3 de junio del 2015, participamos de la movilización NI UNA MENOS, creada por un grupo de activistas argentinas, luego de que se hicieran públicos miles de casos de feminicidio.

Enfoques disciplinares y didácticos

Hasta ahora tenemos entonces que para enseñar en un aula múltiple a leer y escribir, se hace necesario pensar primero en el “grupo completo” y de allí en los posibles agrupamientos a partir del tema medular seleccionado o tipo textual; luego, elegir el recurso didáctico más cómodo para desplegar las actividades de lectura y escritura en simultáneo, que suele ser un corpus textual

gráfico o audiovisual (revista, diario, folletos, canciones, libros de literatura, etc.) con el mismo tipo de género discursivo para todo el grupo completo, y diversificar la propuesta de acceso a los textos según los criterios de agrupamiento. Además, organizar los contenidos, recursos, tiempo, espacio y estrategias metodológicas, enmarcando todo dentro de la elección del formato curricular.

Si la propuesta hace foco en la lectura, más que en la escritura, en las aulas múltiples que venimos describiendo se propician distintos modos de acceder a ella: una lectura de la profesora en voz alta para todo el grupo; lecturas individuales; lecturas por grupo en el que alguien lee para el resto; lecturas compartidas en mesa redonda, por ejemplo, de una obra de teatro; lecturas y relecturas bajo distintas consignas; lectura por capítulos, que implica leer un pedacito de un libro por etapas, a elección individual (generalmente, en las propuestas de literatura), entre las más destacadas.

En aula múltiple esto posibilita que mientras un agrupamiento está haciendo una lectura individual y silenciosa de un texto, otros agrupamientos estén realizando alguna lectura de otro tipo, e incluso, en otro espacio que no sea el áulico, por ejemplo, en el patio leyendo un cuento. O que un agrupamiento esté leyendo, y otros, escribiendo, mientras yo puedo intervenir con la explicación de conceptos pertinentes al módulo, o revisando textos en conjunto con algún estudiante, sugiriendo desde dónde revisarlos. Es allí cuando ingresa la enseñanza- aprendizaje de la gramática, en el momento en que precisamos hacer del texto propio, un producto completo. Los contenidos de la ortografía y de la sintaxis se aprenden luego y a la par de aprender a hacer conscientes un plan de escritura que incluye – en principio – otras alternativas para elegir antes que las ortográficas. Primero es necesario que el/la estudiante piense al texto, ayudarle a poder abstraerse y elegir qué quiere decir y cómo.

Al respecto, nos remitimos a los postulados teóricos de la Lingüística Textual, tan adaptables a la Didáctica de la Lengua y efectivos a la hora de la comprensión lectora y la producción textual: la noción de “estructura”, “superestructura”, “coherencia”, “cohesión” y “progresión temática” del modelo de Van Dijk, que dan a la enseñanza y aprendizaje un marco de abordaje de las formas en que se organizan los contenidos de los diferentes textos que circulan dentro de un determinado contexto sociocultural, y de identificación del “plan” del escritor:

Esta noción es de suma importancia desde el punto de vista pedagógico, pues permite instalar una forma de leer que tenga como propósito desentrañar el plan del texto, es decir, investigar cómo está organizado el contenido para dar cuenta de un tema: cómo lo presenta, lo desarrolla y de qué modo lo cierra. Este tipo de análisis se convierte en una estrategia didáctica interesante ya que vincula las operaciones de lectura a las de escritura (Cortes, 2013).

No interesa qué año esté cursando cada estudiante a la hora de producir textos. El eje que organiza esa producción tan diversa (en modos y en abordaje de contenidos y aprendizajes) en un aula múltiple es el de la producción misma como consigna. Sin embargo, antes hubo un momento fuerte de lecturas, comentarios, producción de relaciones intertextuales y de hipótesis de lectura; también, de búsqueda de información complementaria. No se puede escribir un texto sin conocimiento del mundo.

La intervención docente diferenciada estará en el trabajo previo para llegar al texto, en la elección de contenidos específicos a cada curso o agrupamiento, y en la posibilidad constante de reescritura, bajo criterios de revisión-corrección diferenciados: los/las estudiantes de cursos superiores estarán escribiendo informes de lectura, ensayos, monografías, con la guía pertinente según el género – por ejemplo –, mientras que los cursos inferiores escriben reseñas, recomendaciones, resúmenes, síntesis, con mucha más intervención docente durante todo el proceso de planificación y redacción, que la que necesita el primer grupo.

En definitiva, lo anterior conlleva a decir que, si las actividades implican mayormente la producción escrita, puedo ir mesa por mesa, banco por banco a acompañar esos procesos de escritura, en especies de reuniones entre docente y estudiante, alternativa y simultáneamente, ya que cada quien está en fases distintas del proceso de escritura, según ritmos diferenciados en el aprendizaje, y dispondrá de mayor o menor autonomía para dicho proceso. Una propuesta eficaz es la de escribir siguiendo un plan de escritura que se diagrama con cada estudiante según sus niveles de aprendizaje y de acuerdo al curso en el que están. Para aquellos escritores iniciantes, será necesario propiciar un “esqueleto” de texto para ir llenando, mientras que en el caso de los escritores más avanzados, la estructura se va armando a medida que escriben. En ambos casos, se

recurre siempre a la noción más o menos explícita de los “subprocesos de escritura”: planificación, redacción, revisión, corrección y edición del texto.

De todas maneras, las consignas de escritura siempre vienen después de propuestas fuertes de lectura, no solo académica – en el sentido de abstraer de ellas determinados conceptos – sino, y principalmente, para reconocer en el texto de otra persona, aquellas decisiones que tomó.

La posibilidad de realizar hipótesis acerca de qué otras elecciones podría haber hecho el productor del texto permite incorporar en las prácticas del aula actividades de reformulación (...), mediante sustituciones sinonímicas, cambios en la puntuación, ampliaciones o resúmenes, cambios de clase textual, transformaciones paródicas, etc. Esta manipulación de los textos favorece la reflexión acerca de la relación entre sistema y uso de la lengua, al tiempo que se ofrece como una de las estrategias didácticas más efectivas para desarrollar habilidades redaccionales. (Cortés 2013).

El Diseño Curricular y los tiempos que corren nos están pidiendo a los y las profesoras de Lengua que seamos translingüísticos, es decir, que nuestros saberes excedan los del campo específico, que sepamos de todos los campos un poco, porque en cada uno de ellos se producen discursos. Es necesario trabajar con los discursos como material a analizar, criticar, desarmar y volver a armar. Debemos enseñar los modos de organizar el lenguaje – tramas, tipos textuales – que traen consigo una implicancia más del tipo cognitiva, universal, pero también debemos enseñar “géneros discursivos” y el lenguaje en uso, en contexto, ya que uno de los objetivos de la educación es enseñar a pensar, a formar ciudadanos críticos.

Bajo esta premisa es que dentro del campo disciplinar de la Lengua, las estrategias metodológicas empleadas en las propuestas didácticas de estas escuelas rurales responden a la Lingüística del Texto, a la Gramática Oracional, a la Pragmática y a las Teorías de la Enunciación, desde el enfoque productivo y desde el enfoque discursivo. Todos sus postulados ingresan como métodos y conceptos necesarios para producir lenguaje (texto, discurso) y para reflexionar sobre el uso, sobre los modos más efectivos de socializarlo (desentrañar el plan del escritor/a, generar hipótesis de lectura).

Dichas teorías y enfoques posibilitan enseñar y aprender a leer y a escribir en un aula múltiple, en la que cada estudiante puede desplegar sus potencialidades lectoras y productoras de texto, según su propio ritmo de aprendizaje y sus saberes previos, vaya al curso que vaya.

Es así como el enfoque sociocultural adquiere relevancia en el diseño y planificación de secuencias didácticas en estos pluricursos de escuelas secundarias rurales. Las propuestas en lectura y escritura desarrolladas allí y planificadas desde el 2009 a la fecha incluyen el abordaje de los conocimientos disciplinares sobre la Lengua y la Literatura en constante reflexión sobre sus usos y utilidades, poniendo en práctica aquello que los estudiantes ya saben, articulándolo a lo que aún no conocen. El objetivo de dichas propuestas, en general, es el de hacer conscientes el hecho de que la lectura y la escritura son prácticas sociales en las que uno se apropia de los contenidos y sentidos que se han ido plasmando a lo largo de toda la historia de la humanidad, y a partir de eso se tiene la posibilidad de recrearlos.

De este modo, el énfasis se desplaza desde el proceso según el cual los sujetos intercambian mensajes, hacia la diversidad de procesos de construcción de significados y de sentidos que tienen lugar en los diversos contextos y escenarios en que se suscitan las interacciones entre sujetos y a través de los cuales ellos se vinculan a la cultura y se apropian de sus saberes y sus prácticas. (Diseño Curricular de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2012).

CONCLUSIÓN

Hemos intentado describir nuestra práctica docente, conjuntamente con las propuestas didácticas en lectura y escritura pensadas desde la especificidad de la perspectiva pluricurso, de las cuales nos queda por enunciar los logros concretos en el desarrollo de la capacidad lectora y escritora, en las escuelas rurales donde dichas propuestas fueron protagonistas, a saber: los y las estudiantes adquieren autonomía en sus procesos de aprendizaje, a partir del aprendizaje colaborativo y el préstamo de conocimiento constante; producen textos completos atendiendo, más o menos explícitamente, al proceso de producción textual; pueden producir hipótesis de lectura volviendo al corpus textual en varias oportunidades; logran producir relaciones intertextuales; generan nuevos puntos de vista e identifican los ajenos; producen textos más complejos cuando están

pensados para destinatarios reales; amplían las posibilidades de reflexión y uso de estrategias propias del texto argumentativo.

El manual escolar pierde peso en la metodología pluricurso porque generalmente están diseñados para la gradualidad y no para la diferencia; en compensación, nuestras propuestas didácticas incluyen la creación de materiales originales de estudio (con selección de corpus textuales y diseño de guías didácticas), pero al mismo tiempo, la posibilidad de trabajar con las producciones y generaciones de sentido producidas- reformuladas por los y las estudiantes, para el acceso al contenido y su posterior tratamiento.

Desde los enfoques y teorías mencionadas se mejora la organización didáctica en pluricurso, y por ende, la enseñanza- aprendizaje en pluricurso. Es en la práctica docente en la que se descubre cuál es el peso de cada teoría y enfoque; es pensando en que cada estudiante aprenda a usar el lenguaje y reflexione sobre ese uso, como se descubre de qué formas hacer esa transposición didáctica; es en el diseño de las clases en donde se les asigna un sentido a los postulados teóricos, sea cual fuere su procedencia.

Finalmente, la gran bondad que encontramos en esta forma de trabajo –aula múltiple – a la hora de pensar en la diversidad y en la justicia educativa es que la metodología en pluricurso habilita procesos de enseñanza- aprendizaje con inclusión y calidad educativa, siendo, a nuestro parecer, la opción más legítima para atender a las particularidades de cada sujeto. En relación a los caminos para llegar a la justicia educativa:

Tenemos que poner distintas varas, tenemos mucho para aprender de distintas pedagogías. Algunas están muy cerca, en las escuelas rurales, en la buena escuela rural que sabe cómo enseñarles a grupos de edades muy distintas, al mismo tiempo, personalizando la enseñanza. Cada docente, cuando prepara sus actividades para el día siguiente, que piense en cada alumno, que no piense en el grupo, que no piense en la norma general, individualice su pedagogía. Rivas (2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Nuestra Escuela: Programa Nacional de Formación Permanente (2012). *Ley de Educación Nacional*. Bs. As.
- Argentina, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Educación, Programa Nacional De Educación Sexual Integral Ley Nacional n° 26.150. (2013). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Bs. As.
- Cortés M. (2013). Los textos. Marcos teóricos y prácticos de enseñanza
Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, La gramática y la literatura. Flacso manantial.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). *Educación Secundaria en Ámbitos Rurales*. Encuadre general 2013 – 2015. Córdoba.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). *Propuesta curricular de la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales 2013 -2015*. Córdoba.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Estado de Educación, Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2013). *Diseño Curricular de Educación Secundaria*. Tomo 5. 2012 – 2015. Córdoba.
- Portal Educar, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Lecturas grabadas.
- Rivas A. (2011). Dos caminos hacia la justicia educativa. TEDx Río de la Plata.



¿CÓMO PLANIFICAN SU ESCRITURA LOS ESTUDIANTES DE COMUNICACIÓN SOCIAL?

LUISA MARÍA ACOSTA CABA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA
LU.ACOSTA@CE.PUCMM.EDU.DO

RESUMEN

La presente investigación busca describir las principales características de escritores expertos e inexpertos que presentaron los estudiantes de Comunicación Social, al planificar una tarea de producción escrita de textos expositivos. Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio, en el que se trabajó con una muestra extraída de los distintos niveles de desempeño en lo que se refiere a la escritura, la cual estuvo constituida por tres estudiantes universitarios. Para tal fin se emplearon el análisis del protocolo de pensamiento en voz alta durante el proceso de planificación de la escritura, el análisis del producto verbal de una entrevista posterior a la composición del texto y la valoración del producto escrito con base en una matriz que explicita los niveles de desempeño para los indicadores establecidos. El análisis de las verbalizaciones de los sujetos se realizó de acuerdo con categorías específicas del proceso de planificación, tomando como perspectiva teórica fundamental los modelos cognitivos de Linda Flower y John Hayes y de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter. En la presentación y análisis de los resultados se observa que, en el proceso de planificación de la escritura, los sujetos evidencian características tanto de expertos como de inexpertos en distintos grados. Asimismo, se ponen de manifiesto coincidencias y discrepancias entre lo que hace un sujeto mientras planifica lo que escribe, la percepción que tiene de sí mismo como escritor y la versión final del texto, lo cual parece arrojar pistas importantes acerca de la metacognición.

PALABRAS CLAVE

Producción escrita, proceso, producto, expertos, inexpertos, planificación, texto expositivo.

INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación generalizada en los centros de educación primaria, secundaria y superior acerca del nivel de dominio de la escritura que logran alcanzar los estudiantes, sobre todo cuando ingresan a la vida universitaria y entran a formar parte de una comunidad académica específica. Los aportes realizados desde los modelos centrados en el proceso han permitido cuestionar los enfoques centrados únicamente el producto y han revelado que la escritura es una actividad compleja, que requiere capacidades para operar estratégicamente con los conocimientos y las

experiencias con que se cuentan. La realidad es que no todos los alumnos corren la suerte de desarrollarse en un contexto familiar y educativo que les permite que esto sea posible.

“¿Cómo planifican su escritura los estudiantes de Comunicación Social?” hace parte de un trabajo de investigación más abarcador realizado en octubre del año 2014, que trata sobre la descripción de las principales características de escritores expertos e inexpertos que ponen de manifiesto los estudiantes de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, al resolver una tarea de producción escrita de textos expositivos. En dicho estudio, fueron contemplados, además de la planificación, los procesos de traducción, revisión y autorregulación.

DESARROLLO

Descripción de la problemática

En muchos países de Latinoamérica, particularmente en el nuestro, gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad para cursar sus estudios superiores, presentan deficiencias en el dominio de la escritura. En el contexto de la PUCMM, los estudiantes que ingresan a la carrera de Comunicación Social no escapan de esta realidad. Sus deficiencias en la escritura se traducen en problemas para ceñirse a la consigna de escritura, errores superestructurales por la falta de dominio de la estructura específica del texto que deben producir; errores macroestructurales que se explican por la falta de coherencia y orden lógico en las ideas que construyen, vacíos informativos y redundancias; errores microestructurales que se evidencian en el mal manejo de los mecanismos de cohesión y el poco uso de marcadores discursivos; y errores de normativa que se ponen de manifiesto en el uso inadecuado de la tilde, de las mayúsculas y de los signos de puntuación. Estas dificultades traen graves consecuencias para el desenvolvimiento de los alumnos cuando tienen que realizar tareas de producción escrita.

Objetivos de la investigación

En vista de la problemática descrita surge la inquietud de realizar una investigación con el objetivo de describir las principales características de escritores expertos e inexpertos que presentan los estudiantes de Comunicación Social de la PUCMM, al planificar una tarea de producción escrita de textos expositivos. Para alcanzar este propósito, se buscó:

- a) Determinar si las características presentadas en la *versión final del texto* expositivo producido por los estudiantes se acercan más a las de un escritor experto o a las de un escritor inexperto.
- b) Identificar en los estudiantes las principales características de escritores expertos e inexpertos que se ponen de manifiesto en la *planificación* al momento de escribir el texto expositivo.
- c) Establecer la relación existente entre el desempeño mostrado por los estudiantes en el *proceso de planificación de escritura, la percepción que tienen acerca de dicho proceso y las características presentadas en la versión final del texto.*

Justificación

Llevar a cabo una investigación como la que aquí se desarrolla se justifica porque permite vislumbrar estrategias orientadas tanto al producto como al proceso que pueden ser incorporadas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Además, los textos expositivos revisten una crucial importancia para la construcción de conocimientos a través de todo el currículo (Álvarez Angulo, 2011) y para el ejercicio de la profesión de comunicadores, en la que el uso de la palabra ajustado a diversas situaciones es determinante para ser un profesional reconocido y valorado por la sociedad. Por otro lado, el presente estudio constituye un aporte tanto como antecedente como metodológicamente, pues los instrumentos pueden ser utilizados para futuras investigaciones y en esta línea.

Antecedentes

A propósito del tema abordado en esta investigación, existen antecedentes que han servido de apoyo metodológico y conceptual. Entre ellos, el trabajo de Arroyo González y Salvador Mata (2003), titulado “El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria”, de donde se tomaron y adaptaron categorías para valorar el proceso de planificación; el estudio “Aplicación de una técnica creativa a la producción de textos” de Pano y colaboradores (2007), del que se tomaron conceptualizaciones para trabajar las estrategias de decir y transformar el conocimiento; los estudios de Meneses y colaboradores (2007 y 2010), quienes aportaron pistas metodológicas que permitieron abordar la descripción de los sujetos en función de características de expertos e inexpertos, con base en los procesos de la escritura, en el producto y en la percepción;

así como el trabajo “Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles” de Gallego Ortega y colaboradores, desarrollado en el año 2012.

Marco referencial

Para desarrollar los conceptos que sirvieron de base al presente estudio, se tomaron como referencia los aportes teóricos de varios autores. Para hablar de la escritura desde el enfoque de producto se recurrió a las teorías referidas por Daniel Cassany, Anna Camps, Arroyo y Salvador y Liliana Cubo y colaboradores, quienes sostienen que en este enfoque el énfasis se pone en “las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus elementos; [...] el escritor transmite un significado a través del texto y la tarea del lector consiste en desentrañarlo” (Camps, 2011:16).

Asimismo, para abordar la escritura desde el enfoque de proceso se utilizaron como apoyo las aportaciones de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, de Linda Flower y John Hayes, de Daniel Cassany, de Anna Camps y de Björk y Blomstrand. En este enfoque, existen diversos modelos, entre ellos, el de procesos. En tal sentido, Cassany define la escritura como un proceso complejo que implica para el escritor un trabajo de reflexión, de apunte de ideas, la elaboración de esquemas, la redacción de borradores, la relectura y las sucesivas revisiones de lo que escribe.

También se tomó como referencia el modelo de la composición escrita de Flower y Hayes, donde se trabajaron los conceptos de contexto de la tarea o situación de comunicación, memoria a largo plazo y el proceso general de la escritura con uno de los procesos específicos que ella implica: la planificación. Según sus teorías, “en la planificación los escritores se forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán en la escritura” (1996:7). Por otra parte, se elabora un plan del escrito a partir del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (MLP) y del contexto de la tarea; se define la meta principal y las submetas (intenciones, audiencia), se generan las ideas utilizando fuentes que permiten acceder al contenido necesario para escribir el texto, se seleccionan y organizan, se emplean estrategias de estructuración textual (organización de las ideas en un formato textual); se toman notas de ideas generadas con el fin de registrarlas (Arroyo González y Salvador Mata, 2003:356-361).

Para trabajar las estrategias de decir y transformar el conocimiento y los conceptos de problema de contenido y problema retórico, se hizo referencia principalmente a los aportes de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, quienes proponen el modelo de “decir el conocimiento” para explicar los procesos de la composición “inmadura”, y el modelo de “transformar el conocimiento” para aquellos de los escritores “maduros”. En este mismo orden, Mabel Pipkin y Marcela Reynoso (2010:29) explican que en el primero, el autor elabora su texto a partir de la reproducción más o menos literal de los datos que recupera en la memoria; mientras que en el segundo, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas y los requerimientos discursivos del contexto de la escritura, lo que genera conocimientos nuevos. Al referirse al modelo “transformar el conocimiento”, Bereiter y Scardamalia abordan la consideración del espacio de contenido, que tiene que ver con las informaciones recuperadas para producir el texto, y del espacio retórico, el cual “se ocupa de cumplir los objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (Bereiter y Scardamalia, 1992:48). Elementos que incluye el problema retórico son, por ejemplo, la audiencia, los objetivos que se traza el autor para escribir, el canal, el código y el tiempo con que se cuenta para la elaboración del texto.

Para establecer las diferencias entre los escritores expertos y los inexpertos, se recurrió a los aportes de varios autores, entre ellos, Scardamalia y Bereiter, Flower y Hayes y Milian y colaboradores. A este respecto, Scardamalia y Bereiter (1987:69) consideran que los escritores expertos se caracterizan por la planificación abundante, no solo antes de la escritura sino también durante la misma, cuyo resultado son planes revisados y elaborados para ir dando respuesta a descubrimientos que ocurren durante la composición. Por el contrario, Martínez Gómez (2012:81) sostiene que los escritores inexpertos se preocupan más por las estrategias para terminar la tarea que por el contenido de la comunicación; por tanto, no dedican tiempo suficiente para planear lo que van a escribir. Añaden, además, que los escritores inmaduros escriben como si el lector conociera lo que sucede en la mente del escritor y su texto responde más a las características de un listado de ideas que guardan escasa relación. La representación mental que construye un escritor experto sobre el texto es mucho más completa, pues su forma de interpretar la escritura abarca contenido, destinatarios, intenciones, estructura y procesos. En el caso de los escritores inexpertos, por el contrario, la representación que construyen del

texto es tan vaga que solo puede capturar elementos de contenido (Scardamalia y Bereiter, 1987:129).

Finalmente, para hablar del texto expositivo, sus características y modos de organización se tomaron las teorías de Bonnie Meyer, Álvarez Angulo y Helena Calsamiglia y Amparo Tusón. Para estas últimas autoras, “el texto informativo, explicativo o expositivo tiene como finalidad hacer saber, hacer comprender y aclarar algo” (1999, pp. 307-317). En este mismo sentido, Álvarez Angulo (2004:16) menciona rasgos característicos de este tipo de textos: transmisión de datos organizados y jerarquizados, presentación de la información como rigurosa y objetiva. Siguiendo la propuesta de B. Meyer (1985:17), el modo como están relacionadas las ideas del texto tanto en las proposiciones como en los párrafos determinan el modo de organización del texto expositivo, que puede ser de seriación, causa-efecto, problema-solución, comparativo o descriptivo.

Metodología de investigación

Se trata de un estudio cualitativo y de carácter exploratorio, que responde a un diseño no experimental transeccional, realizado en el período universitario mayo-julio de 2014. Para la selección de los estudiantes objeto de esta investigación se contó con el apoyo directo del docente responsable de impartir la asignatura Español para Comunicadores quien, en función del puntaje obtenido en la evaluación del primer parcial, realizó una tipificación de todos los estudiantes que cursaban la materia en este período, según correspondiera a un desempeño muy bueno, regular o deficiente. Luego se procedió a elegir de forma aleatoria a un estudiante por cada categoría con el fin de contar con una representatividad de los tres niveles de desempeño. De este modo, se obtuvo una muestra reducida de casos tipo, compuesta por tres estudiantes. El tamaño de la muestra se justifica por la complejidad de los instrumentos, la profundidad del fenómeno a explorar y la capacidad operativa para la recolección y el análisis de los datos.

Las unidades de análisis utilizadas en esta investigación fueron **el texto** producido por los estudiantes, a partir de una consigna de escritura dada previamente, y las **transcripciones** de la entrevista y del protocolo verbal. Con el propósito de obtener y analizar dichas unidades se empleó **el análisis de documentos**, para valorar el producto escrito de los estudiantes con base en una matriz construida haciendo uso de la propuesta de Scardamalia y Bereiter (1992) y de Cassany

(2007); **las observaciones directas** del proceso de composición seguido por los estudiantes, con atención especial en la planificación, las cuales fueron registradas mediante grabación audiovisual para su posterior transcripción y análisis; y **la entrevista**, que fue aplicada a cada estudiante una vez terminada la tarea de composición, haciendo uso de un cuestionario elaborado siguiendo la propuesta de Flower y Hayes, Arroyo González y Salvador Mata y Meneses y colaboradores. Esta técnica permitió obtener datos acerca de la percepción de los sujetos sobre su proceso de planificación de la escritura. Las transcripciones del protocolo verbal y de la entrevista fueron analizadas codificando segmentos en función de categorías correspondientes al proceso de planificación.

Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos se presentan organizados en tres bloques: 1) los resultados relativos al producto escrito, 2) los que tienen que ver con el proceso de planificación de la composición y 3) aquellos que muestran la relación existente entre proceso, percepción y producto.

1. Producto Escrito

¿Se acercan las características de la versión final del texto a las de un escritor experto o a las de un escritor inexperto?

Para responder a esta pregunta, se parte de la descripción que ofrecen Bereiter y Scardamalia sobre el proceso de la escritura de textos según el modelo de “*decir el conocimiento*” y “*transformar el conocimiento*”, tomando en cuenta las categorías de análisis que se muestran a continuación:

- a) Identificación del tópico:** Se refiere al conocimiento del tema del que se ha solicitado escribir.
- b) Identificación del género:** Se refiere al conocimiento de la estructura en la que debe enmarcar las ideas del texto.
- c) Coherencia:** Tiene que ver con la presencia de encadenamientos complejos entre las ideas desarrolladas en los párrafos.
- d) Buena forma:** Se relaciona con el ajuste a la finalidad del texto.
- e) Adecuación a la audiencia:** Se refiere al ajuste de la organización de las ideas y del léxico utilizado a la posible audiencia.

f) *Normativa*: Esta categoría fue adaptada de Cassany (2007) y en el marco de este trabajo es entendida como el manejo de los aspectos formales en función de la efectiva comprensión del texto.

Se otorgó al producto escrito de los sujetos un nivel del 1 al 4 en cada categoría, valoración que va en orden ascendente, desde lo que hacen los más inexpertos hasta los más expertos.

Tabla 1. Niveles alcanzados por los estudiantes en las categorías del producto escrito

Categorías de análisis	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
a) <i>Identificación del tópico</i>	4	4	2
b) <i>Identificación del género</i>	4	N/A	2.7
c) <i>Coherencia</i>	4	3	1.8
d) <i>Buena forma</i>	4	N/A	3
e) <i>Adecuación a la audiencia</i>	3.9	3	2
f) <i>Normativa</i>	3.7	3	2

Nótese que en el caso del sujeto 2, las categorías de *identificación del género* y *buena forma* no pudieron ser valoradas debido a que el texto producido por el estudiante fue de secuencia argumentativa, lo cual se consideró aceptable después de haber hecho un análisis concienzudo de la forma como fue descrita la situación comunicativa escogida por el estudiante: los elementos del problema retórico tenían una fuerte tendencia a que el sujeto construyera una representación de un texto con la finalidad de convencer.

2. Proceso de planificación

Las tablas que se presentan a continuación, muestran datos sobre la frecuencia con la que el sujeto hizo uso de manera consciente de categorías relacionadas con la planificación de la escritura. Esta frecuencia se pone de relieve mediante la elicitación verbal, tanto en el proceso de la composición como durante la entrevista. Hay que aclarar que no existe un estándar establecido para juzgar en base a la frecuencia cuándo un sujeto se comporta como experto o inexperto, sino que la cantidad

de veces con la que aparece una determinada categoría da pistas acerca de las estrategias utilizadas y el tipo de representaciones construidas por el sujeto. Las categorías que fueron manejadas de forma adecuada por el estudiante aparecen identificadas con su código correspondiente, con una frecuencia positiva, mientras que aquellas que fueron utilizadas inadecuadamente aparecen codificadas con una frecuencia negativa.

Tabla 2. Frecuencias de las categorías de planificación correspondientes al protocolo verbal.

PLANIFICACIÓN	Categorías	Frecuencias	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
	Establece un plan para escribir basado en unos objetivos específicos: de contenido, retóricos, de proceso y de organización.	+	12	11	8
		-	0	0	5
	Hace uso de estrategias y recursos (imaginación, diccionarios, la Internet) que le sirven para buscar información y generar contenido suficiente para el texto.	+	19	5	11
		-	0	0	0
	Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al tópico dado) al planificar el texto.	+	6	6	6
		-	0	0	6
	Selecciona y organiza las ideas en función del problema retórico (audiencia y objetivos).	+	1	7	1
		-	0	0	0
	Desarrolla un proceso dialógico entre las ideas que concibe y los objetivos que plantea.	+	0	2	0
-		0	0	0	
Emplea adecuadamente el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar de manera eficaz la planeación.	+	6	5	0	
	-	0	0	3	

Veamos algunos ejemplos:

Sujeto 1

- 1) En la categoría **Establece un plan para escribir basado en objetivos de proceso**: “...voy a continuar con el desarrollo para después volver a la introducción”.
- 2) En la categoría **Hace uso de estrategias y recursos (imaginación, diccionarios, Internet) que le sirven para buscar información y generar contenido suficiente para el texto**: “Estoy leyendo sobre la epidemiología del dengue”.
- 3) En la categoría **Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al tópico dado) al planificar el texto**: “Estoy pensando cambiar el segundo párrafo para poder incluir la parte en qué consiste el dengue.”

Sujeto 2

- 1) En la categoría **Establece un plan para escribir basado en objetivos de organización**: “Lo primero que yo hago es... eee... identificar en... qué voy a escribir en cada párrafo”.
- 2) En la categoría **Considera el problema de contenido al planificar el texto**: “En el primero, puede ser una introducción, eee... lo básico, lo prim... eee... como... o sea, lo principal de la carrera; en el desarrollo, eee... cómo funcionan las materias, eee... qué más... o sea, que... como se utiliza la tecnología, cuáles son los profesores que están difícil...”
- 3) En la categoría **Selecciona y organiza ideas en función del problema retórico**: “Ok. Porque si yo, por ejemplo, voy a hablar en una jornada de orientación, se... se puede como... Sí, ok. Voy a empezar el texto introducción eee... relacionándome con la situación en la que se encuentran estos... estos estudiantes que se van a graduar o se acaban de graduar, ya que... yo pasé por lo mismo y... una forma de... si uno se relaciona con el público, eee... ya tú tienes una conexión que le puede inte... les puede interesar. Yo sup... eee... como es una jornada de... de orientación, yo supongo que la mayoría aun no está cien por ciento seguro que quiere estudiar.”

Sujeto 3

- 1) En la categoría **Establece un plan para escribir basado en objetivos de proceso y retórico**: “Estoy leyendo muchas informaciones interesantes, la cual las estoy escribiendo para después leérselas y que tengan un mejor entendimiento”.

- 2) En la categoría **Selecciona y organiza las ideas en función del problema retórico (audiencia y objetivos)**: “Elegí esta enfermedad ya que esta enfermedad se ha desarrollado mucho entre nosotros”.
- 3) En la categoría **Emplea adecuadamente el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar de manera eficaz la planeación**: “Ya cuando esté lista mi... mi desarrollo... cuando esté listo mi desarrollo, pues les voy a leer y les voy a llevar más a cabo y les voy a dar una mejor explicación de lo que es la enfermedad del dengue.”

Con respecto a los resultados de este bloque, los sujetos mostraron características tanto de expertos como de inexpertos en el proceso de planificación de la escritura. El sujeto 1, al planificar estableció objetivos de contenido, de organización, de proceso y retóricos, empleó sus conocimientos sobre la estructura textual y consideró el problema retórico; sin embargo, no hubo evidencias de registro de ideas. Con relación al sujeto 2, una de las características de experto reflejadas mientras planificaba su escrito fue la evidencia de procesos dialógicos entre ideas y objetivos; sin embargo, no puso de manifiesto ninguna estrategia para registrar las ideas. En lo que concierne al sujeto 3, aunque se identificaron explicitaciones relacionadas con el problema retórico, los rasgos predominantes en el proceso de planificación fueron de un escritor inexperto pues escribía siguiendo la estrategia de “decir el conocimiento”, el establecimiento de objetivos y el empleo de la estructura textual fueron inadecuados y se observaron desviaciones en el problema de contenido.

Tabla 3. Frecuencias de las categorías de planificación correspondientes a la entrevista.

PLANIFICACIÓN	Categorías	Frecuencias	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
	Establece un plan para escribir basado en unos objetivos específicos: de contenido, retóricos, de proceso y de organización.	+	6	1	4
		-	0	0	1
	Hace uso de estrategias y recursos (imaginación, diccionarios, la Internet) que le sirven para buscar información y generar contenido suficiente para el texto.	+	3	0	2
		-	0	0	0
		+	2	4	4

Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al t3pico dado) al planificar el texto.	-	0	0	0
Selecciona y organiza las ideas en funci3n del problema ret3rico (audiencia y objetivos).	+	3	5	1
	-	0	0	2
Desarrolla un proceso dial3gico entre las ideas que concibe y los objetivos que plantea.	+	0	0	0
	-	0	0	0
Emplea adecuadamente el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar de manera eficaz la planeaci3n.	+	0	0	0
	-	0	0	0

A continuaci3n se muestran algunos fragmentos que apoyan los datos que muestra la tabla anterior.

Sujeto 1

- 1) En la categor3a de an3lisis **Establece un plan para escribir basado en unos objetivos ret3ricos:**

L: ¿En qu3 partes del texto se puede notar que tomaste en cuenta a los posibles lectores de tu texto?

L2: Bueno... aqu3. (*Toma su texto en la mano*) Eee... Creo que desde el principio. Desde el final del p3rrafo introductorio, que digo "aun as3 muchos todav3a no saben concretamente en qu3 consiste y las numerosas muertes que ha causado". Entonces ya desde que inicia el p3rrafo del desarrollo yo explico de qu3... de qu3 trata para que el lector pueda comprender.

- 2) En la categor3a **Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al t3pico dado) al planificar el texto:**

L: Inmediatamente le3ste la consigna, ¿qu3 cosas pensaste que deb3as comenzar a hacer?

L2: Bueno... investigar cu3l era el verdadero origen de... de la enfermedad del dengue, que es de lo que habla mi texto, eee... tambi3n investigar las causas, aunque generalmente las conocemos pero no... no es lo mismo.

- 3) En la categor3a **Selecciona y organiza las ideas en funci3n del problema ret3rico (audiencia y objetivos):**

L: ¿C3mo manejas las ideas cuando tienes que empezar a escribir?

L2: Bueno... esa es una de las cosas más difíciles para mí, porque... me llegan muchas, muchas, muchas ideas, es como una lluv... una lluvia de ideas que... a veces no sé cómo seleccionarlas. Ese es el proceso que más me... me da trabajo. Seleccionar las ideas sobre todo para iniciar el texto, o sea, fijarme en que... en que se presenta el texto de una forma clara pero que no sea aburrida, que in... o sea, que interese a mi lector.

Sujeto 2

- 1) En la categoría **Establece un plan para escribir basado en unos objetivos específicos: de contenido, retóricos, de proceso y de organización:**

L: ¿Y cuando leíste específicamente la situación que tiene que ver con... con lo que tú elegiste, con lo de Comunicación Social, qué fue lo primero que pensaste?

J: Lo primero que yo pensé fue... por ahí pasan todos... todos los estudiantes... en cualquier carrera pasan por esa situación... que se gradúan de bachiller y van a la orientación en cualquier universidad, PUCMM, UTESA... cualquiera. Entonces, eso... empezando ahí con... como haciendo de eso el blanco de uno empezar... hace muy fácil como... relacionarte con el público, porque tú dices “Ay, mira. Yo... yo también... yo estaba... hace dos años yo estaba donde están ustedes. Yo... yo seee... miren...yo hice... yo escogí esta carrera y a mí me está yendo de... de maravilla”. Y uno dice: “¡Ah, pero a él le está yendo bien!”

- 2) En la categoría **Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al tópico dado) al planificar el texto:**

L: Muy bien. Eee... de todas las ideas que te vinieron a la cabeza, ¿las escribiste todas o elegiste solo algunas?

J: Eee... yo escogí algunas... las que... yo escogí las que principalmente eran... las que eran necesarias para el texto, porque... te van a lle... cuando uno... tú dice... eee... convencer estudiantes de Comunicación, yo puedo hablar de muchísimas cosas, pero yo necesito hablar, por eje... de lo principal, que es con quién tú vas a coger clase, los profesores, cómo son ellos y las materias.

- 3) En la categoría **Selecciona y organiza las ideas en función del problema retórico (audiencia y objetivos):**

L: Inmediatamente tu leíste la consigna, ¿qué cosas pensaste que debías comenzar a hacer?

J: Cuando yo leí la consigna, yo... primero tenía ya... tenía que decidir cuál de las situaciones yo... tenía más experiencia, porque yo no puedo estar hablando, o sea, por el... yo... hay tres situaciones y... hay una... y honestamente tiene que...tengo que identificar de cuál yo puedo hablar mejor porque yo, personalmente no escucho dembow, no sé de la historia del dembow o del reggaetón y no puedo... no puedo hablar de eso. Y... las otras enfermedades... yo... tal vez conozco una o dos, pero no puedo abarcar todo sobre las enfermedades. Y esa es una... y la segunda... eee... cuando yo vi, por ejemplo, el tiempo, yo tengo que... como... rápidamente escoger de qué yo quiero hablar porque... para no desviarme y escribir un texto muy largo que... al final va a aburrir a todo el mundo.

Sujeto 3

- 1) En la categoría **Establece un plan para escribir basado en unos objetivos específicos: de contenido, retóricos, de proceso y de organización:**

L: Ok. ¿Cómo manejas las ideas cuando tienes que empezar a escribir? ¿Cómo tú las... cómo tu juegas con ellas? ¿Qué tú haces con las ideas cuando tienes que empezar a escribir?

Y: Pues, primero yo me organizo, después que las escribo mis ideas. Yo las voy anotando. Después las organizo.

- 2) En la categoría **Considera el problema del contenido (ideas que se ajustan al tópico dado) al planificar el texto:**

L: Inmediatamente leíste la consigna, ¿qué cosas pensaste que debías comenzar a hacer?

Y: Pues, en primer lugar, llenarme de información para llevar a cabo lo que iba a hacer y conocer más... eee... de los temas que se me presentaban.

- 3) En la categoría **Selecciona y organiza las ideas en función del problema retórico (audiencia y objetivos):**

L: Antes de empezar a redactar el texto, ¿consideraste el propósito que querías conseguir?

Y: Sí.

L: Sí. Ok. ¿Y qué hiciste para conseguir ese propósito?

Y: Eee... pues, como te dije anteriormente, llenarme de información para llegar a transmitir y... a lograr el propósito que quería... que es llevar información... transmitirla.

3. Relación producto, proceso y percepción

En cuanto a la relación existente entre el proceso, el producto y la percepción de los sujetos acerca de la planificación de la escritura, el sujeto 1 fue parcialmente experto tanto en el proceso como en su producto escrito. Al considerar la percepción de su propio proceso de planificación, en el que se mostró bastante coherente al manejar las categorías, se puede determinar que la relación entre los tres aspectos fue **muy cercana**, aunque en la entrevista la consideración del problema retórico fue más consciente. En lo que respecta al sujeto 2, en la planificación se desarrolló predominantemente como experto y su producto fue parcialmente el de un escritor experto. De acuerdo con lo expresado en la entrevista, en donde manejó las categorías de forma adecuada, la relación entre proceso, producto y percepción fue **cercana**. El sujeto 3, por su parte, mostró un comportamiento predominantemente de inexpertos en el proceso de planificación de la escritura y su producto reflejó también características de escritores inexpertos. El manejo de las categorías mientras expresaba cómo había sido su propio proceso de planificación fue, en algunos casos, inadecuado. En efecto, la relación entre su proceso, su producto y su percepción fue **más o menos cercana** ya que hubo importantes discrepancias referidas a la consideración del problema retórico.

CONCLUSIÓN

Habiendo mostrado los resultados obtenidos según los propósitos perseguidos en el presente trabajo, se llega a las siguientes conclusiones:

- Existe una estrecha relación entre el desempeño que muestra un sujeto en el proceso de planificación de la escritura y la calidad del producto escrito.
- En los escritores más expertos es más coherente la relación entre su desempeño mientras escriben, su percepción como escritores y la versión final del texto.
- Los escritores pueden manifestar algunos aspectos de la planificación de la composición escrita de manera más consciente y otros pueden darse de forma más automática.
- La percepción que un sujeto tiene de sí mismo como escritor y los conocimientos que expresa acerca del proceso de planificación de la escritura no siempre se corresponden con su desempeño real y con el producto escrito.

- La comprensión de la consigna de escritura es fundamental para la representación mental que construye el escritor del texto por producir.
- Los sujetos que seleccionaron ideas atendiendo al problema retórico y al problema de contenido produjeron un texto adecuado a la situación de comunicación. Esto explica que lograron transformar el conocimiento.
- En algunos aspectos del proceso de planificación de la escritura los sujetos se comportaron más como expertos y en otros, como inexpertos.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones detalladas más arriba, se hacen las siguientes recomendaciones a los docentes responsables de la enseñanza de la composición escrita:

- Planificar secuencias didácticas orientadas al desarrollo del proceso de planificación de la escritura y los subprocesos que esta implica, de modo que los estudiantes produzcan textos de mejor calidad.
- Modelar en los procesos de enseñanza-aprendizaje estrategias de planificación que ayuden a los estudiantes a incorporar de manera consciente y recursiva la recuperación de información de diversas fuentes, la selección de la fuente y de las ideas preguntándose para qué, para quién y qué escribir, el registro y la organización de las ideas.
- Describir adecuadamente los elementos contextuales que componen la situación de comunicación al elaborar consignas de escritura, con el fin de que el estudiante ponga en marcha su competencia discursiva para producir un texto coherente y adecuado.
- Analizar el proceso de escritura de los estudiantes en diversas situaciones de comunicación para tomar decisiones encaminadas a la mejora del producto.

En fin, esta investigación muestra que un sujeto puede evidenciar rasgos de expertos y rasgos de inexpertos en el proceso de planificación de la escritura y en diversos aspectos del producto escrito; en consecuencia, no es posible asignarle la característica de escritor experto o de escritor inexperto de manera global pues, como sostiene Paula Carlino, no se trata de “categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que solo tienen

sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan los que escriben” (2004:324).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2004). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2011). Características de un texto expositivo. En I. García Parejo, *Escribir textos expositivos en el aula: Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (págs. 35-47). Barcelona: Graó.
- Arroyo González, R., & Salvador Mata, F. (2003). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación, núm. 336*, 353-376.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Björk, L., & Blomstrand, I. (2013). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Camps, A. (2011). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps, *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En A. Camps, & M. Milian, *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (págs. 7-38). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 321-327.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 3-19.
- Gallego, J. L., García, A., & Rodríguez, A. (2012). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Martínez Gómez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 35-47.
- Meneses Báez, A. L., Salvador Mata, F., & Ravelo Contreras, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 83-98.

- Meneses, A., Hernández, C., Lesser, N., & Sáenz, M. (2010). Procesos cognoscitivos implicados en la construcción de un ensayo en estudiantes universitarios. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, Vol. 10, 7-19.
- Meyer, B. J. (1985). Prose analysis: purposes, procedures, and problems. In B. Britton, & J. Black, *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Milian, M., & Camps, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Pano, C., De Raco, P., & Attorresi, H. (2007). Aplicación de una técnica creativa a la producción de textos. *Contextos*, 146-159.
- Pipkin, M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba: Comunicarte.



LA CONSIGNA DE ESCRITURA EN EL ROL DE TUTOR DE LOS GRUPOS DE APOYO A LA CULTURA ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

DANIEL CUESTA ÁGREGO
UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA

DANCUAG@HOTMAIL.COM

RESUMEN

En el marco del proyecto institucional “Apoyo a la Cultura escrita en la Universidad del Valle” se han formado grupos multidisciplinarios para asesorar a estudiantes de diferentes facultades en sus procesos de lectura y escritura desde una perspectiva metacognitiva. Los monitores de cada nodo deben preparar actividades de intervención que involucren la escritura y la lectura, permitiendo así identificar las dificultades generales de los estudiantes frente a estos dos procesos.

En este trabajo daremos cuenta de la experiencia de los grupos con respecto a las consignas de escritura utilizadas en las actividades de intervención para la divulgación de estos grupos. Inicialmente, evidenciaremos cómo las consignas de escritura propuestas en dichas actividades de divulgación estaban reproduciendo una concepción tradicional de la escritura, considerándola como una actividad que se limita al uso formal de la lengua, concentrándose en el texto y no en el sujeto escritor. El trabajo realizado por los grupos nos llevó a redefinir la consigna de escritura en los procesos de orientación para que estos vayan más allá de la tarea clásica de la escritura como reproducción, lo que implica construir consignas que involucren en el proceso al sujeto escritor.

PALABRAS CLAVE

Grupos de apoyo a la escritura, alfabetización académica, consigna de escritura, auto regulación del proceso de escritura.

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión es el resultado de nuestra intervención como tutores de escritura en el marco del proyecto institucional “Grupo de Apoyo a la Cultura escrita en la Universidad del Valle” durante el semestre febrero-junio de 2015 en los nodos de apoyo de las facultades de Ciencias de la Salud y de Ingeniería de la Universidad del Valle. Los nodos de apoyo tienen como objetivo acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, ofreciendo

herramientas para desarrollar estrategias de lectura y escritura para dichos procesos. De la misma manera, brindar apoyo a los docentes con las tareas de lectura y escritura.

En este período, se asesoró y orientó a los otros tutores de ambos nodos en la planeación de las actividades de difusión, cuya duración era de no más de quince minutos e involucraban la escritura y la lectura. Su finalidad consistió en informar a los estudiantes sobre la existencia del nodo. De las reflexiones a partir de las actividades propuestas por los otros tutores de escritura surge la siguiente pregunta: ¿En qué medida los tutores de escritura creamos consignas que siguen reproduciendo las formas tradicionales de escribir y que, supuestamente, intentamos superar? El siguiente trabajo abordará esta interrogante.

En lo que respecta a la metodología, los instrumentos fundamentales para la recolección de datos fueron una bitácora de trabajo, texto personal de carácter no estructurado en el que se consignaban las vivencias e impresiones a lo largo de la experiencia y las consignas de escritura presentes en las actividades de intervención.

Ahora bien, el texto se desarrollará en cuatro apartados. Inicialmente, describiremos la situación en la que identificamos una consigna de escritura anclada a formas tradicionales de escribir. En este apartado evaluaremos las dificultades que ella presenta, bajo una perspectiva de trabajo metacognitivo. Después, daremos cuenta de las modificaciones realizadas a dicha consigna y los elementos que motivaron tales cambios. En un tercer momento, daremos cuenta de la puesta en escena de la nueva propuesta en una actividad realizada con estudiantes de la Universidad del Valle. Finalmente, pondremos en relieve algunas conclusiones y reflexiones sobre el rol de las consignas de escritura.

DESARROLLO

La consigna de escritura como reproducción de la concepción tradicional de escritura

Como ya habíamos mencionado, nuestra labor en el nodo de la facultad de Ingeniería consistió en acompañar y orientar a los otros tutores en la elaboración de las actividades de difusión. El nodo de Ingeniería venía desarrollando desde hacía un año el mismo modelo de intervención que básicamente se dividía en dos partes: en un primer momento los tutores llegaban al aula de clases, saludaban a los asistentes y acto seguido entregaban hojas en blanco en las que los

estudiantes debían responder a la siguiente consigna de trabajo:

Escribir en dos párrafos: a) Descripción breve de usted, sus gustos y aficiones y b) Los motivos que lo motivaron a cursar esta carrera.

Para la redacción los estudiantes disponían de 15 minutos. Una vez el tiempo destinado a la actividad se cumplía, los tutores recogían los escritos y hacían una breve reflexión sobre lo ocurrido. Apelando a diapositivas, mostraban al auditorio los errores más comunes que habían sido hallados en intervenciones anteriores en otros cursos y finalmente se les daba a los estudiantes la información para poder contactar a los tutores en caso de dudas. ¿Qué sucedía con los escritos producidos durante la intervención? Estos eran corregidos por los tutores y, días después, se entregaban al autor correspondiente bajo la premisa: puedes corregirlo y volverlo a entregar. Desde luego, los tutores nunca recibieron una segunda versión corregida del ejercicio.

Cabe mencionar también que el propósito de estas actividades, para este nodo en específico, era el de hacer un sondeo de los errores más comunes de los estudiantes de la facultad y, a partir de esa información, proponer talleres de refuerzo de acuerdo a las carencias generales identificadas.

Hasta aquí la contextualización de lo que venía ocurriendo con las actividades de difusión en esta facultad. A continuación, abordaremos las diferentes dificultades que hallamos en la consigna de escritura antes citada en función de la actividad propuesta.

La consigna no está delimitada: Consideramos que la consigna de escritura es muy “abierta”, es decir, muy imprecisa. Al leerla, un escritor experimentado podría comenzar a pensar en redactar un párrafo de carácter descriptivo, en el que dará cuenta de sus gustos y un segundo párrafo de carácter argumentativo/ explicativo, en el que tratará de manifestar sus intereses para haber elegido su programa académico. Sin embargo, el auditorio difería mucho de la situación ideal que acabamos de formular: se trataba de estudiantes de primeros semestres de programas académicos en los que la escritura no es muy utilizada y tiene un rol muy poco significativo. La situación puede verse ejemplificada cuando, al momento de corregir los textos, los tutores se encontraban con párrafos de tan sólo una línea. ¿Conocían los estudiantes

la noción de párrafo?, ¿sabían cuáles son las implicaciones a nivel del plano del contenido? Consideramos importante al momento de formular consignas de escritura hacerlas explícitas y no presuponer que el estudiante ya conoce los temas que subyacen en la consigna.

Ausencia de situación comunicativa: La literatura que se ocupa de la escritura como un proceso de composición regulada menciona el término problema retórico o situación retórica, la cual “requiere que el escritor sea consciente de a quién le escribe, por qué y para qué, así como lo que cree que pretenden encontrar sus lectores en el texto y, en este marco, define su posición como escritor” (Arciniegas & López, 2012). Ahora bien, cabe preguntarse: ¿quién es el destinatario de esos dos párrafos?, ¿para qué se están escribiendo? La consigna de escritura no recrea una situación ficticia en la que los estudiantes puedan simular enfrentarse a una situación retórica. Esta ausencia puede conllevar a que los estudiantes no establezcan objetivos en torno al contenido ni al tono adecuado para dirigirse al interlocutor. Sin percatarse de las condiciones que impone el contexto a la composición escrita, los estudiantes podrían seguir obviando este aspecto en futuras tareas que involucren la escritura.

Énfasis exclusivo en los aspectos formales del código: Aunque la consigna de escritura persé no conduce a un énfasis a nivel *local* del texto, la función que esta cumple dentro de la actividad propuesta por los tutores sí apuntaba a ello. Esta actividad sólo se limitaba a trabajar los conocimientos de los asistentes con respecto a los elementos formales del español: por ejemplo, el uso de tildes, de mayúsculas, de ortografía, etc. y de trabajar segmentos de la lengua: párrafos, oraciones. Precisamente, eran estos elementos en los que se concentraban los tutores al momento de corregir, descuidando así otros aspectos más “profundos” de la estructura de los textos, como, por ejemplo, la situación de comunicación y el género discursivo que mejor se adecua a ella, por mencionar solo algunas. Como vemos, ni la consigna ni la intervención motivaban el uso de estrategias por parte de los sujetos que escriben, sino que se concentraban exclusivamente en el texto en sí.

El escritor no es partícipe de la evaluación: De igual manera, encontramos que la dinámica de corrección *in absentia* del autor del texto niega la posibilidad de una escritura entre pares: que el tutor ayude al escritor a regular su propio proceso de escritura y que colabore con él a ver esos elementos que él mismo aún no puede distinguir. Por otro lado, no permite que el tutor

conozca el contexto del sujeto escritor, sus conocimientos previos, sus dificultades a la hora de emprender una tarea escritural y los diferentes elementos que influyen en ella: por ejemplo, el ámbito de lo afectivo, etc. El *feedback* que reciben los estudiantes al final se limita a una serie de equis rojas sobre su texto. ¿Pueden los estudiantes realmente reinterpretar las consideraciones que los tutores dejan en sus textos? Y, más importante aún, ¿son para ellos esas correcciones interesantes?

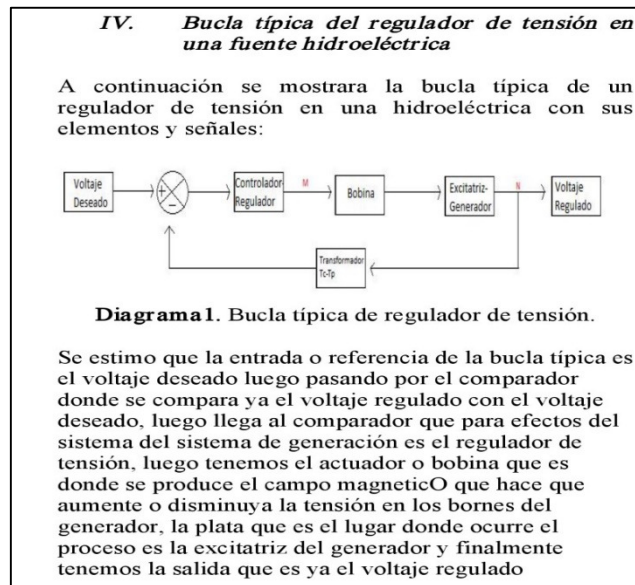
Dinámica poco desafiante para los estudiantes: Resultó bastante desconcertante para los tutores encontrar respuestas de una línea o poco elaboradas, como si los estudiantes hubieran querido salir del asunto rápidamente. ¿Cómo hacer para que esta población de estudiantes de Ingeniería se viera realmente motivada por la escritura?

Todos los elementos mencionados y las dificultades que conllevan nos llevan a caracterizar esta consigna dentro del marco de una concepción tradicional de la escritura. En ella subyace la imagen de la escritura como algo que se limita al uso del código lingüístico, descuidando así otros elementos como la coherencia de ideas, la argumentación, etc. Así mismo, concibe la escritura como resultado y no como un proceso que el sujeto escritor puede controlar. Se escribe para cumplir con una tarea y los estudiantes reciben una calificación a partir de lo escrito. Es decir, se privilegia una suerte de instrumentalización de la escritura en la academia, en tanto que posibilita una calificación, y se deja de lado el aspecto epistemológico que esta permite, dado que conduce a la adquisición y transformación de conocimientos. Por último, creemos que el hecho de que la consigna no recree un contexto comunicativo posible, puede continuar negando la importancia de la escritura académica dentro de las prácticas inherentes a las comunidades alfabetizadas (como es la universidad), ya que esta “exige un sujeto activo que se involucre conscientemente en una serie de procesos que tienen que ver no solamente con el manejo lingüístico y el tratamiento adecuado de unos contenidos, sino también con unos modos específicos de interpretarlos y de expresarlos con propiedad” (ibíd). Así pues, el objetivo de la consigna y la mediación de los tutores debe apuntar a crear en los estudiantes una conciencia de la rigurosidad que implican las prácticas discursivas de las que son parte y brindarles herramientas que les permitan comenzar a regular autónomamente sus procesos de escritura.

Replanteamiento de la consigna de escritura y del propósito de la actividad de intervención

A la luz de las reflexiones anteriores se decidió modificar por completo la consigna de escritura número 1. Se pensó en una que se adecuara más a las concepciones teóricas sobre la escritura y la lectura que defiende el Grupo de Apoyo a la Cultura escrita en la Universidad del Valle. A su vez, se modificó el derrotero de la actividad de difusión. Esta vez, el propósito era motivar la reflexión de los estudiantes sobre las estrategias que usan como escritores.

Inicialmente apelamos a utilizar un trabajo redactado por un estudiante de octavo semestre del programa de Ingeniería Electrónica, puesto que se consideró que dicha muestra textual podría tener mayor afinidad con el resto de estudiantes de la misma facultad y, de este modo, hacer menos ajeno el trabajo de escritura. La muestra es la siguiente:



El texto fue modificado para acentuar elementos que quiebren el sentido interno del mismo, como las redundancias, la ausencia de conectores lógicos y, a su vez, la falta de jerarquía de ideas, elementos que dificultan la fácil lectura del texto. La consigna de trabajo que se ideó fue la siguiente: Lea y analice el siguiente texto. Por favor describa la situación de comunicación, los problemas que tiene en su composición y, por último, reescríbalo.

Ahora bien, la dificultad que encontramos en esta nueva formulación de la consigna es la

presencia de términos como situación de comunicación y composición, que son cercanas a las disciplinas de las Ciencias del lenguaje, pero que continúan siendo ajenas a las prácticas de estudiantes de Ingeniería. Como uno de los propósitos de esta nueva consigna era hacer evidente para los estudiantes la situación de comunicación, se decidió desglosar el término en las siguientes preguntas: ¿Quién cree que escribió el texto?, ¿Para quién va dirigido? y ¿Qué propósito cree que tiene el texto? También se decidió fusionar la consigna de identificar las dificultades del texto con la reescritura del mismo: “Reescriba el texto y posteriormente escriba, de manera breve, cuáles fueron los principales cambios que introdujo”.

Para resumir lo anterior, la consigna final es la siguiente:

Lea y analice el siguiente texto. Luego responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿Quién cree que escribió el texto? ¿A quién va dirigido? Proporcione una breve justificación de su respuesta.
- b) ¿Qué propósito cree que tiene el texto?
- c) Reescriba el texto y posteriormente escriba, de manera breve, cuáles fueron los principales cambios que introdujo y por qué.

La dinámica de la intervención ahora consistía en que, tras la lectura y reescritura de la muestra textual, se les solicitaba a los estudiantes leer los nuevos textos que habían surgido y, para socializar, los tutores hacían las siguientes preguntas al auditorio: ¿Cuáles son los errores que encuentran en el texto?, ¿Cuáles son las estrategias que usan al momento de escribir usualmente?, ¿Es importante utilizar estrategias? Lo que subyace en el fondo de estas preguntas es la concepción de escritura como proceso estratégico para resolver un problema. En este sentido: “la conciencia del sujeto escritor llega a ser fundamental para el proceso de producción textual, en el que el control permanente también es definitivo para la consecución de la tarea propuesta” (ibíd).

A propósito de esta modificación, queremos señalar algunos aspectos. En primer lugar, la nueva propuesta involucra procesos de lectura dentro de la consigna de trabajo, lo cual

obliga a movilizar por parte de los estudiantes estrategias para evaluar el texto muestra, situación que la consigna número uno no generaba ni permitía sondear. Así mismo, el rol de esta consigna dentro de la actividad de intervención es la de crear un vínculo de comunicación con los estudiantes para propiciar la reflexión en las maneras que cada uno tiene de abordar la lectura y la escritura y, finalmente, hacer conscientes a los asistentes sobre la importancia de asumirse como sujetos cognitivos capaces de regular sus procesos de composición escrita.

La puesta en escena de la propuesta

Se implementó la propuesta, no en la facultad de Ingenierías, sino en la de Ciencias de la Salud, específicamente con estudiantes de octavo semestre del programa de Fonoaudiología. Desde luego, apelando a la idea de la cercanía temática, utilizamos un texto muestra escrito por estudiantes de dicha facultad. Las preguntas siguieron siendo las mismas. El texto utilizado es el siguiente:

Texto 1:

Ganancia funcional para la discriminación del lenguaje en población jubilada usuaria de audífonos

Resumen:

La presbiacusia es la pérdida de audición que se da paulatinamente con el paso de los años debido al proceso de envejecimiento los adultos mayores con presbiacusia refieren que pueden escuchar el discurso, pero no logran entender lo que les dicen. La solución más efectiva para la presbiacusia es que a estas personas les sean adaptados audífonos, de acuerdo con las necesidades auditivas particulares, lo cual les permitirá tener una comunicación efectiva. Uno de los aspectos más importantes de los beneficios de cualquier tipo de audífono es la percepción positiva que el usuario asigna al dispositivo, sin embargo hay estudios que reportan que, a través del tiempo, hay disminución en la satisfacción y uso de las prótesis, además del continuo deterioro del umbral auditivo, es por ello necesario que los usuarios de audífonos tengan un control audiológico periódico después de la adaptación de las prótesis y asesorías lo cual tiene beneficios en la satisfacción, identificación en cambios de audición y necesidades auditivas de los usuarios.

En la socialización de las preguntas, los asistentes señalaron diferentes aspectos a tener en cuenta dentro de la redacción, por ejemplo, el uso repetitivo de algunas palabras, el uso inadecuado de signos de puntuación, que a la vez iba ligado a una mala jerarquización de las ideas. Varios asistentes pensaron que se trataba de un abstract para una revista especializada en el tema. De igual manera, señalaron la importancia de utilizar un tono adecuado a la audiencia. Los textos resultantes gozaron de un uso impecable de conectores lógicos. Finalmente, también fueron socializadas las formas que cada estudiante tenía al momento de escribir, entre ellas hacer diagramas, listas, aventurar un bosquejo del texto a realizar, etc. Consideramos que este tipo de socialización puede ser útil para que otros estudiantes ya que son mencionadas diferentes herramientas, estrategias que pueden ser usadas por otros.

CONCLUSIÓN

En su libro, *La cocina de la escritura*, Cassany (1995) plantea:

En la escuela se nos enseña a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante—y quizá lo único a tener en cuenta—es la gramática. [...]Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción.

Consideramos que esa imagen parcial es lo que hemos venido denominando como concepción tradicional de la escritura, la cual no logra abordar el proceso de composición escrita en toda su complejidad: de todos los factores que confluyen al momento de escribir, esta concepción sólo se concentra en un pequeño elemento, que por demás, no es el más imprescindible. Ya hemos dejado de manifiesto con la primera consigna, todos los factores que quedan por fuera de esta concepción. Los tutores de escritura pues, deben reflexionar muy bien sobre las concepciones que subyacen en las consignas de trabajo que proponen a los estudiantes.

Ahora bien, las consignas de escritura, particularmente en el ámbito universitario, deben tratar de ir más allá de los aspectos formales del código y entender la escritura como un proceso de construcción de conocimiento a diferentes niveles. Concebir la escritura desde su función epistémica implica incentivar la reflexión de los estudiantes o de los escritores inexpertos, sobre

las estrategias que pueden utilizar para solucionar los problemas que puedan aparecer en el proceso de composición. Así mismo, implica concientizar a los estudiantes sobre su capacidad de regular sus procesos de composición escrita y sobre su pertenencia a una cultura académica que tiene unas formas particulares de expresar el conocimiento.

En lo que respecta a la construcción de la consigna, consideramos que ésta debe desglosarse lo mejor posible. Se debe ser muy explícito para, de ese modo, evitar, por así decirlo, peticiones de principio: considerar que el estudiante sabe de qué estamos hablando y qué le vamos a solicitar. De igual forma, el rol que tiene la consigna para los tutores de escritura en sus actividades de intervención debería estar en función de crear espacios de socialización con los estudiantes, donde puedan compartirse y debatirse las maneras que cada estudiante tiene de relacionarse con la lectura y la escritura. Se trata de mostrar diferentes herramientas y que cada uno elija la que considere más conveniente. Este tipo de socializaciones pueden llegar a ser experiencias muy significativas para los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCINIEGAS L. Esperanza & LÓPEZ, J. Gladys (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Universidad del Valle. Cali: Colombia.
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: España. Editorial Anagrama.



“OCHO ESCRITORES LATINOAMERICANOS”. LECTURA, ESCRITURA Y EXPRESIÓN ORAL: ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

MARÍA DEL SOCORRO SÁNCHEZ VÉLEZ

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO
SANVELDELMAR@HOTMAIL.COM

RESUMEN

En el presente artículo se expone la experiencia y los resultados obtenidos del Taller “Ocho Escritores Latinoamericanos”, creado con la finalidad de despertar el interés de los estudiantes por la escritura y la lectura de textos literarios. Asimismo, se pretendía que reconocieran a algunos escritores, a través de una breve exposición de su vida y obra para identificar su importancia dentro del ámbito literario, cultural y político de América Latina.

El taller forma parte de las acciones del proyecto de investigación: Las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se llevó a cabo al mismo tiempo que se realizaba la investigación. El propósito esencial del trabajo fue abrir un espacio donde los participantes se motivaran a leer y a escribir como una práctica consciente y voluntaria, diferente a la del salón de clases.

Puesto que la lectura y la escritura son actos socioculturales, donde el contexto juega un papel importante, se tomó como fundamento los nuevos estudios de literacidad. Gee (1996), Barton (1991), Zavala (2002), Ames (2002). Asimismo la pedagogía crítica (Freire y Macedo (1989), Giroux (1988), que concibe la literacidad como el medio para desarrollar la conciencia crítica, para actuar y transformar la sociedad.

Se realizaron, además, otras actividades que propiciaron el desarrollo de competencias comunicativas, necesarias sobre todo para los futuros profesionistas en la enseñanza de lenguas extranjeras, como es el caso de los alumnos de la LEI. Éstas fueron la redacción de un guion para una representación teatral, el montaje de la misma y la presentación ante la comunidad de la Facultad de Lenguas.

PALABRAS CLAVE

Motivar, leer, escribir, competencias.

INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir es un reto que va más allá de la alfabetización en sentido estricto. El desafío que enfrentamos los maestros universitarios es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito. Leer para comprender y componer textos inteligentemente son dos procesos de aparente sencillez, pero de gran complejidad y más si nos damos cuenta que existen debilidades en los alumnos universitarios en sus competencias cognitivas y lingüísticas, tanto en la comunicación oral como en la escrita.

Este es, sin duda, un factor que habría que colocar en un lugar prioritario de los programas, ya que es importante que los alumnos adquieran o desarrollen estas competencias que sirven para toda la vida. No obstante, en las aulas se destina poco tiempo para enseñar estas habilidades de forma explícita y se llevan a cabo prácticas estereotipadas que pocas veces conducen a aprenderlas como verdaderas actividades constructivas y con sentido.

Sabemos que la alfabetización de ningún modo termina con el mero aprendizaje del código, sino que debe permitir desarrollar la competencia cognitiva y comunicativa de los estudiantes en el más amplio sentido: hablar, leer escribir, pensar de manera competente. La forma más compleja de alfabetización lecto-escrita la constituyen la comprensión crítica y reflexiva de textos y la composición escrita como actividades de construcción de significados.

En este sentido, para Casanny (2006) la capacidad lectora es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que sirve para la vida, en tanto habilita a los estudiantes para leer con fines útiles y relevantes en su quehacer diario. A esta capacidad la denomina “literacidad”. Uno de los grandes retos de la educación es, precisamente, lograr que los alumnos interpreten y apliquen lo que leen en el contexto social en el que se desenvuelven. Por ello resulta importante buscar enfoques que lleven al alumno a tener una perspectiva diferente de los textos que se le presentan.

Así pues, es preciso hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, interpretar y producir textos que sean derechos legítimos de ejercer y responsabilidades que asumir. (Lerner, 2001)

Abogamos por practicar la literacidad con el fin de que se convierta en la herramienta más poderosa para comprender el mundo y actuar en él, mediante la realización de estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos, a través de actividades sistemáticas reflexivas y formativas basadas en el enfoque por competencias.

Pretendemos formar lectores que acudan a los textos buscando respuesta a los problemas que necesitan resolver y encuentren información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus inquietudes o preocupaciones, que busquen argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra con la que están en desacuerdo.

DESARROLLO

Partiendo de lo anterior y como maestros de la Facultad de Lenguas de la BUAP, al percatarnos de que solo algunos de nuestros alumnos leían y muy pocos escribían, nos propusimos investigar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la LEI y poner en marcha el Taller “8 Escritores Latinoamericanos” con la convicción de que una actividad de este tipo favorecería el desarrollo de la expresión oral, la lectura y la escritura.

El propósito de dicho taller fue abrir un espacio para que los participantes, además de leer algunos textos, se motivaran a leer otros más, como una práctica consciente y voluntaria, diferente a la del salón de clases. Asimismo, que reconocieran a ocho escritores latinoamericanos, a través de una breve exposición de sus obras y vida literaria, con el fin de identificar su importancia dentro del ámbito literario, cultural y político de América Latina. Por otro lado, buscamos orientar las acciones de los estudiantes hacia una actividad compartida y, además, motivarlos a la elaboración de un texto (un cuento, un ensayo) convirtiéndolos en autores. Asimismo, tuvimos como propósito que estuvieran dispuestos a revisar sus escritos para mejorarlos y progresar en la implementación de las estrategias necesarias para mejorar sus trabajos. Pero para escribir bien, se necesita leer. Por eso, la primera parte del taller estuvo enfocada en llevar a cabo algunas lecturas básicas de literatura latinoamericana y, sobre todo, mexicana, aprendiendo cómo ha ido creciendo y cambiando nuestra literatura y revisando la importancia de algunos escritores y su obra. Así pues, se diseñó un programa básico donde se intercalaban lecturas y posteriormente la revisión directa de los escritos de los alumnos.

El taller se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas, en un contexto informal y diferente al del salón de clases. Las sesiones se realizaron los miércoles de cada semana de 13:00 a 15:00 horas, con un total de 12 sesiones.

Los ocho escritores de los que hablamos fueron: José Emilio Pacheco, Amparo Dávila, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan Rulfo, José Revueltas y Gabriel García Márquez. Antes de cada sesión leíamos textos de un escritor, para que después pudiéramos comentarlos y exponer los puntos de vista de los participantes.

Cabe señalar que este taller fue una propuesta inicial, con el fin de ver cómo respondían los estudiantes a esta invitación para, posteriormente, volver a realizarlo partiendo de los resultados y la experiencia obtenida del mismo. Dado que no se dio a conocer a toda la comunidad, el taller estuvo integrado por catorce alumnos de distintos cuatrimestres.

Las sesiones se desarrollaron según lo planeado, leyendo, comentando, discutiendo, analizando, jugando. Cuando faltaban tres sesiones para finalizar el taller, se les propuso que participaran en un evento cultural que se realiza cada año en la Facultad, donde maestros y alumnos comparten diferentes escenarios al presentar alguna actividad relacionada con la materia que se imparte.

La propuesta fue aceptada y decidimos representar a distintos escritores y poetas latinoamericanos. Escribimos un guion y preparamos la dramatización, que días después representamos en el teatro de la Facultad ante la comunidad estudiantil. Cada uno eligió a un autor: Rosario Castellanos, Elena Garro, Julio Cortázar, Alejandra Pizarnik, Alfonsina Storni, José Revueltas y los personajes: Pedro Páramo, de Juan Rulfo y Eréndira, de Gabriel García Márquez. La representación, que finalmente resultó una obra de teatro, fue, además de una experiencia interesante, una forma de lograr que los alumnos se expresaran de manera oral y desarrollaran algunas habilidades tanto creativas como lingüísticas, de expresión y de comunicación.

El entusiasmo de los estudiantes fue creciendo a medida que investigaban y preparaban su personaje; se mostraron muy dedicados y cada quien se responsabilizó de lo que iba a decir en el escenario, es decir indagaron la vida y obra del personaje. Por nuestra parte, también participamos en la dramatización y además dirigimos los ensayos. La representación fue exitosa; los alumnos se sintieron satisfechos y contentos al vivir una experiencia nueva que fue resultado del taller.

Por otro lado, pudimos percatarnos que, además de leer y escribir, el hecho de hacer teatro les entusiasmó, ya que pusieron en práctica su creatividad, su imaginación y, desarrollaron otras habilidades, como el trabajo en equipo, que requiere organización, colaboración, responsabilidad compartida, así como el manejo de la voz y del cuerpo. Pero, sobre todo, lo que más les emocionó fue asumir el reto de actuar en un escenario y poder expresar y comunicar lo que habían leído, analizado y aprendido ante un público.

A manera de cierre del taller, se convocó a una última reunión con el propósito de evaluar los resultados y saber si las expectativas de los participantes se habían cumplido. Los alumnos manifestaron que aprendieron mucho, ya que en la mayoría de los casos no conocían ni al escritor ni a su obra, por lo que fue una experiencia enriquecedora e interesante y, lo más importante, manifestaron que querían escribir y dar a conocer sus textos, por lo que solicitaron que continuáramos con el taller. Así que, respondiendo a dicha inquietud, el taller continuará y se invitará a toda la comunidad, esperando contar con un número de alumnos que supere el anterior.

Ahora el reto es continuar con el taller y formar, en nuestra Facultad, practicantes de la lectura y la escritura, lectores que sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución a los problemas a los que se enfrentan. Asimismo, constituye un desafío formar seres humanos críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida, explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan, estudiantes deseosos de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece. (Lerner, 2001)

Esta tarea resulta compleja, pues se lleva a cabo sólo en el marco de situaciones que permitan al maestro evaluarlas. En la práctica tradicional, la enseñanza de la ortografía ocupa un lugar importante y se dejan a un lado problemas más complejos involucrados en el proceso de la lectura y la escritura. Es decir, se ponen en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores. Entonces, es preciso que entre los fines de nuestra institución se incluyan objetivos en los que se tome en cuenta la comprensión y producción escrita. Vale la pena generar condiciones didácticas que permitan poner en escena, a pesar de ciertas dificultades, una forma diferente de practicar la lectura y la escritura con el fin de desarrollar en los alumnos la literacidad.

Para lograrlo, se debe tener en cuenta los conocimientos que se encuentran involucrados en la comprensión de textos, a saber:

- Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
- El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
- Las habilidades estratégicas, meta cognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
- El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
- El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos. (Díaz y Hernández, 2002)

Por lo tanto, desde el principio la Facultad debe hacer participar a los alumnos en situaciones de lectura y escritura, poner a su disposición materiales escritos variados, motivarlos a leer muchos y buenos textos para que tengan oportunidad de conocer diversos géneros y sean capaces de realizar juicios fundados en este conocimiento.

También debe crear situaciones que les permitan construir sus textos. Por ejemplo, primero de manera oral y después de manera escrita y que, en el curso de esta actividad, se planteen problemas que los lleven a identificar características de la lengua escrita y a familiarizarse con el acto de la escritura antes de escribir en el sentido convencional del término.

De igual modo, llevar a cabo otras actividades que propician la familiarización con las competencias comunicativas, necesarias sobre todo para los futuros profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, caso particular de los alumnos de la Licenciatura en la enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP.

El enfoque comunicativo se desarrolla en concordancia con sub-competencias comunicativas:

Lingüística: Capacidad innata para hablar y, conocimiento gramatical de la lengua.

Sociolingüística: Conocimiento de normas socioculturales en diferentes usos

lingüísticos. Discursiva o textual: Conocimientos y habilidades para comprender y producir diferentes tipos de discursos. Estratégica: Dominio de recursos para resolver problemas surgidos en el intercambio comunicativo. Literaria: Conocimientos, habilidades y actitudes que permiten el uso y disfrute de textos literarios y Semiológica: Conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la interpretación crítica de los usos y formas icono-verbales de los mensajes y de los medios de comunicación de masas. (Canale y Swain, 1979)

Podemos darnos cuenta, entonces, que dichas sub-competencias no son ajenas a las competencias disciplinares. Así pues, con la lectura y la escritura se abre la posibilidad de dialogar con otros a través del tiempo y del espacio inmediato. Se abren nuevos horizontes en el aprendizaje, al compartir voces y discursos, al hacer que los pensamientos se estructuren a partir de ciertas ideas, incluso ideas que van más allá de la realidad, al imaginar otros mundos posibles, al tratarse de textos literarios. (Díaz y Hernández, 2002)

CONCLUSIÓN

Es de suma importancia lograr que los alumnos adquieran el hábito de lectura y se vuelvan productores de lengua escrita, conscientes del impacto que provoca la emisión de mensajes en el marco de determinado tipo de situación social.

Es necesario formar lectores que acudan a los textos en búsqueda de respuestas a los problemas que precisan resolver, contar con información para comprender mejor algún aspecto del mundo que les inquieta, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra con la que no están de acuerdo.

Es preciso hacer de la escuela un ámbito en el que la lectura y escritura sean prácticas valiosas, leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, interpretar y producir textos sean derechos de ejercer y responsabilidades que asumir.

Creemos que la realización de actividades significativas, tales como el Taller “8 Escritores Latinoamericanos”, favorece el desarrollo de estrategias de lectura y escritura en los alumnos y

abre las puertas hacia una nueva relación con el conocimiento. Por otro lado, el haberlos puesto en contacto con la literatura, permitió su enriquecimiento cultural e intelectual, lo que facilitó que su pensamiento se transformara, volviéndose consciente y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Barton, D. (1991). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “pocos lectores en México*: Fondo de Cultura Económica.
- Canale, M. Y Swain, M. (1979). *Theoretical bases of Communicative Approach to second. Language Teaching. Applied Linguistics 1* Oxford: O.U.P
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. España: Editorial Anagrama.
- Colomer, T. (2008). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. España: Paidós.
- Gee, J. P (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Giroux, H. (1988) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.



LEAMOS POR SIEMPRE: UNA COMUNIDAD DE LECTORES EN EL PUERTO RICO DEL SIGLO VEINTIUNO

DESIRÉ SÁNCHEZ CARDONA

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS
DESIRE@LEAMOSPORSIEMPRE.COM

RESUMEN

Se conformó una comunidad de lectores abierta al público general cibernético mediante la creación de una página web estilo bitácora virtual (*blog*) a través de la cual los lectores aprenden sobre la importancia de separar espacios para leer con la niñez de su vida, fomentando para siempre el amor por la lectura. En la bitácora virtual se documentan nuestras experiencias personales al leer con nuestras hijas y se reseñan los lugares a los que podemos acudir para tener acceso a la literatura infantil de alta calidad en Puerto Rico, entre otros temas.

Actualmente nuestra comunidad de lectores se ha concretado mediante la participación de sus integrantes en lecturas comunitarias una vez al mes, las cuales también son documentadas y publicadas en nuestro sitio web. Adicional, nuestra comunidad sigue las actualizaciones y los eventos mediante una página en *Facebook* a través de la cual comentan, aportan y exploran enlaces virtuales adicionales para fomentar el amor por la lectura.

Nos basamos en el paradigma constructivista de la educación. Afirmamos que todo conocimiento se construye en el contexto social. Nos basamos en los principios teóricos de Lev Vygotsky, quien señala que mediante otras personas nos convertimos en quienes somos (1930-194/1978). La concepción de la lectura como entorno socio cultural de Louise Rosenblatt enmarca nuestro trabajo pues creemos, igual que ella, que el lector procura participar en la visión del otro para obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano y lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible (2005). Trabajamos desde la teoría del lenguaje integral, según expuesta por el Dr. Kenneth Goodman, quien concibe la lectura y la escritura como procesos indivisibles y esenciales para fomentar experiencias significativas al construir conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Literatura infantil de alta calidad, leer, San Juan: Puerto Rico, comunidad de lectores, lectura comunitaria, Leamos por siempre, amor por la lectura, contexto social de la lectura, transacción con la lectura, niñez, bitácora virtual, página web y familia.

INTRODUCCIÓN

En el 2011, luego de dar a luz a Daniela Abril, mi primogénita, me vi inmersa en el mundo de

la maternidad. Ser mamá también me acercó a otras mamás y me di cuenta de que el mundo de la lectura que se le presenta a una mamá, mediante los medios que son enfocados a nuevos padres y madres en Puerto Rico, no es uno rico en oportunidades para saborear el proceso de leer. Descubrí que existe una necesidad en nuestro entorno de tener una guía en línea¹ para encontrar lugares, recursos y espacios en los que podamos descubrir el hermoso mundo de la literatura infantil de alta calidad en Puerto Rico.

Debido a mi preparación como *maestra especialista en lectura*, reconozco que el amor por la lectura nace cuando la niñez entra en contacto con la buena literatura infantil que ellos mismos eligen y que leen, releen y hacen suya. Por esta razón me propuse desarrollar un sitio web que me ayudara a formar una *comunidad de lectores*. Esta comunidad abierta fomentaría el valor de la literatura infantil de alta calidad y las experiencias que promueven una niñez que ama la literatura, se convierte en autodidacta y se hace más sensible a la experiencia de vida.

DESARROLLO

Se creó una comunidad virtual tipo bitácora² basada en los principios teóricos que se discuten a continuación.

Las experiencias que tienen los niños y las niñas, nacen del contexto social, específicamente en la interacción con sus pares. En la vida de un niño de edad temprana el padre y la madre son los pares más importantes. Por esta razón, para fomentar experiencias significativas que aporten a desarrollar lectores de por vida, debemos mirar al acto en sí mismo dentro del contexto sociocultural.

Cullian (1992) señala que el deseo por leer en la niña y niño, así como el deseo por hacer cualquier otra actividad, nace del contacto social con aquellos que le rodean. Se hace necesario reconocer que nuestras generaciones de infantes, preescolares y escolares, deben estar expuestas a una serie de experiencias que les permitirán convertirse en lectores pues, como señala Ferreiro

¹ *Internet*, medio que los padres y madres utilizan comúnmente para buscar información sobre el desarrollo de sus hijos e hijas.

² Mejor conocida por la palabra en el idioma inglés: *blog*.

(2002), “el niño es un creador que inventa los instrumentos de su propio conocimiento” (p. 24). Goodman (2006) explica que todo niño o niña es creador en contexto pues afirma que “el lenguaje humano es tanto personal como social” (p. 195). Las habilidades lingüísticas, así como las habilidades físicas que afloran en el desarrollo natural de un ser humano, se desarrollan en el contexto social de necesidad. Por esta razón, un niño o niña que han sido expuestos a una variedad de actividades de su interés como, por ejemplo, compartir con pares la lectura de un buen cuento, viajar en familia, participar de comunidades de lectores y visitar las librerías, van a tener mayor vocabulario y una mayor gama de intereses según nos afirma la autora (Cullian 1992).

Afirmamos junto a Goodman (2005) que “El aprendizaje del lenguaje es un proceso social y personal de invención” (p. 16) y que el proceso de desarrollar el lenguaje es el mismo dentro y fuera de la escuela. Goodman señala que el lenguaje se desarrollará en la medida que la niña o el niño tengan “la necesidad de utilizarlo” (p. 22). Es el *facilitador*³ del desarrollo lingüístico, quien busca que la niña o el niño se apoderen de su propio proceso mediante la exploración de sus intereses para que puedan crear y recrear ideas para que finalmente puedan llegar a tener “productos propios y personales” (p. 93).

Al acercarnos a la lectura como proceso de la lengua, tenemos que reconocer este proceso como igualmente creativo. “En todos los niños y niñas la apropiación de la lectoescritura es una extensión del aprender la lengua en el contexto natural” (Goodman, 1982, p.252). Por esta razón, el autor expresa que la lectura comienza cuando los niños y las niñas responden a la palabra impresa de manera significativa.

Rosenblatt (2005) añade un significado importante a la lectura. Ella la concibe como exploración del entorno socio cultural. La autora indica que “El lector procura participar en la visión de otro para obtener conocimiento del mundo, sondear los recursos del espíritu humano, lograr el discernimiento que hará su propia vida más comprensible” (p. 33). Rosenblatt (1938)

³ Término que utilizaremos para referirnos a la madre, padre, maestra, familiar o algún otro par competente con quien el niño o niña comparte la lectura.

indica que los libros son marcas sociales que, así como en el arte, logran capturar épocas en la humanidad y el lector añade significado al mismo a través del simple acto de leer.

Rosenblatt (2005) señala que el facilitador deberá crear ambientes y espacios en los que exista un gran sentido de propósito y guía. En ellos se reconoce al niño o la niña como lectores capaces. También afirma que “la lectura como exploración enfatiza en el proceso pedagógico que podemos construir sobre la base personal de la respuesta evolutiva... la facilitadora o facilitador puede, mediante discusiones democráticas, ayudar a que la niña o el niño tenga crecimiento de manera que pueda manejar textos cada vez más complicados y se le reconozca como ente activo en lo personal, social y cultural” (p. 35).

Loertcher (2007) y Stickland (1990) indican que el acto de leer implica una actividad social, psicológica y lingüística. Los pequeños están aprendiendo de todo el entorno letrado que les permite captar ideas acerca del acto de leer. Cuando el niño o la niña se apropia de la lengua escrita mediante las experiencias naturales, el texto adquiere sentido para él y para ella, según Ruiz (1996). Estos ambientes se destacan por tener interacción verbal entre los miembros y donde el niño o la niña tiene acceso a una variedad de materiales de lectura y escritura pues, como afirma la autora, “la habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño y la niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer” (Ruiz, 1996, p. 43).

Los adultos debemos sentarnos a leer con nuestros niños y niñas (Smith, 2004) para que nos conectemos mediante el deseo de ayudarnos en el proceso de crear significados. A todos, adultos y niños, les gustan los cuentos buenos, según señalan Freeman, Feeny & Moravcik (2011). “Los adultos y los niños se benefician al experimentar de primera mano cómo los libros ilustrados de alta calidad pueden ser utilizados efectivamente mediante sus imágenes, rimas y palabras para transmitir mensajes que apelen a las inteligencias múltiples” (p. 2). Pasar tiempo de calidad frente a un libro con una niña o niño asegurará que tengan experiencias enriquecidas para expandir su conocimiento (Freeman, Feeny & Moravcik, 2011).

Hurst (1999) escribe que los libros de ilustraciones con alta calidad son oportunidades para

profundizar en los significados al conversar y fijarse en las ilustraciones. Ella dice que a estos libros se les puede sacar particular ventaja al leerlos en pareja pues el par menos competente se beneficia tanto de la lectura como del par más competente en las conversaciones sobre el libro. Además, se exploran nuevas dimensiones sociales y culturales por medio de la lectura de las imágenes, las cuales apoyan el texto.

Con la meta de que todo adulto puertorriqueño tenga las herramientas necesarias para apoyar a la niñez en el proceso de amar las palabras, se creó el sitio web: www.leamosporsiempre.com. Nuestra página es de corte educativo y experiencial y busca orientar en torno a todas las áreas discutidas en nuestra base teórica. Queremos preparar a nuestros lectores para que aprendan sobre la lectura y la selección de la literatura infantil de alta calidad para compartir con la niñez desde antes del nacimiento y hasta los siete años. Los temas que se trabajan son: *los libros de literatura infantil de alta calidad, ¿cómo fomentamos el amor por la lectura?, ¿por qué es importante leer con los pequeños?*, reseñas de libros buenos, diario de experiencias y referencias de lugares en Puerto Rico para visitar y conseguir buena literatura infantil.

Recientemente nuestra comunidad establecida acaba de culminar una primera temporada de lecturas al aire libre. Estas experiencias cuentan en sí mismas con todos los elementos esenciales para promover el amor por la lectura de por vida. De nuestra lectura comunitaria han participado lectores invitados que comparten la lectura de algún libro de alta calidad con padres, madres, familiares, niños y niñas. A partir de la lectura llevamos a cabo una actividad significativa que parte de la temática o personajes del cuento. Participamos de las mismas los primeros sábados del mes en el Parque Luis Muñoz Marín o en la playa del Escambrón del Viejo San Juan, en Puerto Rico. Culminamos nuestra primera temporada exitosamente gracias a la generosa donación de libros por parte de la compañía *Scholastic*, quienes donaron cuentos para regalar a los miembros de nuestra comunidad de manera que los participantes pudieran seguir aplicando los conocimientos.

Adicional a las oportunidades que tiene nuestra comunidad mediante el sitio web y las lecturas comunitarias, los lectores participan de un grupo en la comunidad de medio social: *Facebook*⁴

⁴ <http://www.Facebook.com/leamosporsiempre>

Allí, los lectores tienen acceso a los lugares de encuentro para nuestras lecturas comunitarias, leen enlaces adicionales, participan de la iniciativa y se conectan a otras fuentes de información virtual mediante las cuales pueden fomentar el amor por la lectura con sus hijos (as) y familiares, entre otras actividades.

CONCLUSIÓN

El mundo que nos ha tocado vivir nos interconecta cada día más. La *Internet* es un medio principal que utilizamos los seres humanos del siglo veintiuno para conectarnos, explorar, llevar a cabo nuestras tareas diarias e inclusive extender lazos íntimos. Lejos de apartarnos de esta gran oportunidad, las educadoras y educadores podemos y debemos añadir a nuestra práctica esta dimensión virtual que ocupa un lugar significativo en nuestras vidas y que añade mucho a nuestra experiencia de ser lectores. Por esta razón, esta aportación conforma una gran parte del objetivo principal al acto de *leer* que es *crear* y *recrear* cuando *descubrimos*, *reaccionamos*, *convertimos* y *transformamos* la información con la que estamos en contacto.

Acompáñanos tú también; *vamos a leer por siempre*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cullian, B. (1992). *Read to me: Raising kids who love to read*. Estados Unidos: Library of Congress.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Flint, T. (2010). Making meaning together: Buddy reading in a first grade classroom. *Early childhood Education*, 38, 289-297.
- Freeman, N., Feeney, S., & Moravcik, E. (2011). Enjoying a good story: Why we use children's literature when teaching adults. *Early Childhood Education Journal*, 39, 1-5.
- Goodman, K. (1982). *Language of Literacy*. Estados Unidos: Library of Congress.
- Goodman, K. (2005). *What's Whole in Whole Language*. Estados Unidos: Library of Congress.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Hurst, C. (1999). A critical look at picture books. *Teaching Pre K-8*, 1, 114-117.
- Loertscher, D. (2007). What is the school library's role in reading? *Teacher Librarian*, 34 (3), 36.
- Rosenblatt, L. (1938). *La literatura como exploración*. Estados Unidos: Library of Congress.
- Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts*. Estados Unidos: Library of Congress.

Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico Editores.

Smith, B. (2004). The editor's page: Welcome to the literacy club. *Phi Delta Kappan*, July-August, 338.

Strickland, D. (1990). Emergent Literacy: How young children learn to learn. *Educational Leadership*, March, 18-23.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.



Cierre de nuestra primera temporada de lecturas en voz alta. Todas las personas aquí fotografiadas accedieron a publicar la foto para fines educativos.

Leamos por siempre: Una comunidad de lectores en el Puerto Rico del siglo veintiuno



LECTURA DE HISTORIETAS: APUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN CON ESTUDIANTES DEL SECTOR RURAL

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ
YANNIT IRENE ARMENTA CASTELLANOS

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
BUCARAMANGA, COLOMBIA
SONIGOBE@UIS.EDU.CO
YAIRARCA@GMAIL.COM

RESUMEN

Las instituciones educativas oficiales del sector rural en Colombia siempre han estado en desventaja frente a aquellas privadas y urbanas, con mayores privilegios otorgados por el mismo sistema y las políticas educativas vigentes. En este contexto, jóvenes estudiantes de “El Pórtico” del municipio de Aratoca-Santander, en la modalidad Escuela Nueva, se caracterizan por ser muy poco expresivos en sus discursos tanto orales como escritos, lo que refleja que han estado poco habituados a la confrontación de ideas, es decir, a la discusión racional y argumentada para la resolución de sus propios y cotidianos conflictos.

Con un enfoque cualitativo y diseño metodológico desde la investigación acción de McKernan, la propuesta tiene como objetivo determinar de qué manera la lectura de historietas contribuye en el desarrollo de la argumentación en jóvenes de una institución educativa rural.

Los principios teóricos se fundamentan en los aportes de Frank Smith y Ken Goodman sobre la lectura, los referentes relacionados con su didáctica, expuestos por Daniel Cassany, David Cooper y Frida Díaz Barriga Arceo y los aportes de Frans H. Van Eemeren y Rob Grootendorst con respecto al análisis de las argumentaciones, tal como se producen en la vida cotidiana.

Al definir las características que debe tener una propuesta didáctica para la lectura de historietas que contribuya con la construcción de argumentos, se espera como resultado: a) una experiencia modelo para el mejoramiento de la práctica docente en el área de lenguaje; b) aportes puntuales y concretos para la reestructuración del plan de área de lenguaje de la institución, en busca de reformular contenidos y actividades que privilegien los procesos y no solo los contenidos para el desarrollo de estructuras del pensamiento.

PALABRAS CLAVE

Lectura, historietas, didáctica, argumentación.

INTRODUCCIÓN

En zonas alejadas del casco urbano colombiano, habitan escuelas ancladas en las montañas o la

espesa llanura, vecinas al mar, a sus ríos, e incluso en la selva amazónica, que han venido creciendo y configurándose con el paso del tiempo a un ritmo lento nada comparado con el de las escuelas urbanas. Allí, por lo general, con tan solo una maestra para los niveles de preescolar a quinto de primaria, con el respaldo de algunos padres de familia, la comunidad y un pequeño equipo docente para el nivel de secundaria, la labor magisterial es todo un reto.

Este es el caso de la institución educativa El Pórtico, sede D “Cantabara” del municipio de Aratoca-Santander, en el que un grupo de 4 docentes acompañan a 84 estudiantes desde preescolar hasta el grado número once: una maestra en el nivel de primaria y tres en el nivel de secundaria.

Los docentes, muy identificados con su profesión y responsabilidad social, evidencian día a día que sus estudiantes se caracterizan por ser poco expresivos en sus discursos tanto orales como escritos, a la vez que se muestran escasamente habituados a la confrontación y a la discusión racional y argumentada para la resolución de sus propios y cotidianos conflictos. Acostumbrados a un discurso formal muy lacónico, acompañado del uso de marcados arcaísmos, los niños, niñas y jóvenes del campo o áreas rurales son seriamente estigmatizados y sometidos a exclusiones, burlas y rechazos en su diario vivir.

A pesar de trabajar bajo las bondades de la modalidad de *Escuela nueva*, que tiene como objetivo la socialización y felicidad del niño, y su preparación para la vida (Avilés, 2009), sus estudiantes son evaluados por el Estado con los mismos criterios que los usados para las instituciones educativas privadas. Sin entrar a discutir esta situación, es evidente que el camino no es el rechazo, el desconsuelo o el lamento generado por el deseo de poseer las condiciones óptimas de los otros. Se trata de un problema de exclusión y falta de equidad que debería modificarse y que se presenta entonces como apuesta para el cambio por el futuro de los jóvenes de las zonas apartadas de Colombia.

DESARROLLO

En Colombia, la *Prueba Saber*¹ busca “determinar qué tan cerca están los estudiantes de lograr el resultado esperado según los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional” (MEN, 2006, p. 12). Para el caso del grado noveno de la Institución Educativa El Pórtico, sede D “Cantabara” del municipio de Aratoca-Santander, los resultados de esta prueba, en el año 2012 no fueron muy alentadores, dado que el 0% de sus estudiantes fue ubicado en el nivel avanzado y, por el contrario, en el nivel mínimo se encuentra, el 52% de esta población; un 30% en el satisfactorio y el 17%, en el inferior. Esto quiere decir que habría que fortalecer procesos para llevar al menos al nivel satisfactorio a un 69% de los estudiantes, siendo éste el nivel de desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados.

Si analizamos los resultados de esos estudiantes ubicados en el 69% de los casos, se puede afirmar que no realizan una lectura de los contenidos que les permita inferir, deducir y categorizar información, tanto local como global. Ante situaciones de comunicación específicas poco habituales y que requieren de alguna formalidad, no evalúan la pertinencia de los escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto. Tampoco comprenden ni usan los mecanismos y estrategias de argumentación y explicación para cumplir con propósitos específicos.

De allí que nuestra propuesta, con un enfoque cualitativo y diseño metodológico desde la investigación acción, tiene como objetivo determinar de qué manera la lectura de historietas contribuye en el desarrollo de la argumentación en jóvenes del sector rural y qué dificultades tienen los mismos ante esta competencia.

La investigación formuló entonces tres fases de acuerdo con los ciclos de acción propuestos por Mc Kernan. Primero, el diagnóstico, para lo que se empleó la técnica del grupo focal con estudiantes; una prueba de lectura para ellos; y una entrevista semiestructurada para los maestros de la institución educativa, todas estas técnicas para determinar las dificultades que tienen los

¹ Esta evaluación tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica.

estudiantes de noveno para argumentar y las estrategias de lectura que emplean los maestros para el desarrollo de la competencia argumentativa.

Seguidamente, después del análisis de resultados, se diseñó la propuesta para lo que se empleó el taller investigativo y el diario de campo. Por último, la reflexión se realizó con estudiantes, niños y niñas de noveno grado, entre los 13 y 14 años, en grupo focal. Los participantes se seleccionaron por un criterio de conveniencia institucional.

Para el análisis del grupo focal se establecieron las siguientes categorías: a) Concepto sobre argumentación; b) Identificación de diferentes clases de textos argumentativos; c) Identificación de los elementos de un texto argumentativo; d) Reconocimiento de espacios y situaciones como propicios para la generación de la argumentación.

Los resultados arrojados permitieron evidenciar que el concepto sobre argumentación que los aprendices han construido en su estructura cognitiva atiende a las ideas de: “defensa de opiniones”, a un “porqué de sus acciones”, y al ejercicio de “debatir”. Por otro lado, no reconocen en la diversidad de textos que son de carácter argumentativo; identifican dos elementos fundamentales de la argumentación como es “el estar a favor o en contra de un punto de vista”, y sí reconocen que en diferentes espacios y oportunidades comunicativas se puede discutir argumentativamente sobre una situación determinada.

El análisis de comprensión de lectura se realizó desde tres desempeños: 1) Identifica y entiende los contenidos locales que conforman el texto; 2) Comprende cómo se articulan las partes del texto; 3) Reflexiona a partir del contenido del texto y evalúa su contenido.

De esta forma se pudo establecer que los estudiantes, al leer, no tienen en cuenta sus saberes previos, no identifican propósitos del autor y no detectan posicionamientos. Igualmente se identificó dificultad para articular las partes del texto, lo que influye no muy favorablemente en el proceso de comprensión. Por tanto, la propuesta debía ir consolidándose en prácticas de lectura que logran colaborar con la construcción de significados globales desde lo que el lector, autor, texto y contexto aportan.

La entrevista a maestros se estudió con cinco categorías relacionadas con la argumentación en el aula: 1) Estrategias de Enseñanza; 2) Actividades de Enseñanza; 3) Actividades extracurriculares; 4) Plan de estudios; 5) Estrategias para la lectura crítica. Estas entrevistas evidenciaron ideas muy generales con respecto a la argumentación y pocas acciones concretas para el desarrollo de esta competencia.

Lo anterior direccionó la propuesta al desarrollo de talleres que no solo respondieran a una parte de fundamentación sobre la argumentación, sino al ejercicio de unas prácticas de lectura y argumentación, asumidas desde el ideal de razonabilidad en una discusión crítica con el fin de formar individuos con habilidades para lograr una práctica comunicativa exitosa.

La pregunta era: ¿Qué leen los jóvenes? ¿Cuáles son sus preferencias lectoras? La respuesta mayoritaria fue que leían “Q’Hubo”, un diario impreso amarillista, de circulación nacional, que cubre el 75% de la población colombiana, de muy bajo costo y con características muy populares de difusión, como por ejemplo la inclusión de la “Chica Q’Hubo” o sorteos de “combos de pollo asado” por la compra del periódico e incluso hasta el ofrecimiento de casas, entre muchas más.

Por otro lado, a falta de un servicio eficiente de internet en la región y la institución educativa, el único texto con el que cuenta la comunidad para estar al tanto de las noticias de su entorno es el periódico “Q’Hubo”. Cada ocho días, el diario incluye una edición de la Revista Condorito, de gran acogida entre los jóvenes, que la coleccionan pues contiene un tratamiento diferente de la realidad “citadina” y cotidiana, a la vez que se presenta como muy latinoamericana. La historieta de *Condorito* se visualiza como un “pretexto” de lectura formal en el aula, dado el gran alcance de este recurso impreso. En el sector de las revistas de prensa, que corresponde a aquellas que circulan con los periódicos, *Condorito* logra 1,728.000 lectores semanales, cuestión que hace pensar que la historieta cobra vida como un excelente recurso que posibilita el desarrollo de la competencia argumentativa en este contexto, porque como lo afirma Eco, (1993) “La crítica que se ha desarrollado a partir de los *mass media*, ha pasado de la crítica política a la cultural, de una crítica empeñada en cambiar la sociedad, a una crítica aristocrática sobre la sociedad, una crítica que no es solo una forma cultural ya que implica una serie de operaciones políticas y en todo caso una política de la cultura”. Según los apocalípticos de

Eco, la cultura de masas mata la originalidad creando un gusto medio, genera homologación, manipula a sus públicos de forma inconsciente, provoca emociones pre construidas, está dominada por las leyes del mercado, promueve un pensamiento superficial hecho de slogans publicitarios, promueve la información en desmedro de la historia, es chismosa, defiende una visión acrítica y pasiva del mundo, crea mitos y estereotipos, es paternalista, degrada la cultura y el arte.

Sin embargo, sin que haya perdido vigencia en el siglo XXI, la crítica de Eco propone también el lado positivo de las culturas de masa, cuestión de reflexión para el maestro. Eco, en sus “integrados”, afirma que la cultura de masas también encarna expresiones populares, permite el acceso a categorías sociales antes excluidas, puede servir como agente de formación a pesar de la abundancia de información, satisface las necesidades de entretenimiento, permite la difusión a bajo costo de obras culturales y sensibiliza a las audiencias en relación al mundo, abriendo nuevos escenarios. Es decir, los medios masivos de comunicación como internet no son “malos” por sí mismos; el problema es la lectura superficial y literal de los mismos, el consumismo desmedido, el ser permisivo ante la manipulación de esta cultura que nuestro escritor colombiano, Héctor Abad Facio Lince ha llamado “cultura basura”.

Se pensó entonces en una propuesta lejana a este arrastre de la *cultura basura*. Los principios teóricos de lectura de Smith (1989) y Goodman (2006), quienes la consideran como “un proceso constructivo”, nada cercano a la simple decodificación de símbolos o signos, da la posibilidad de acceder al conocimiento de manera significativa: dos lectores no construirán el mismo significado para el mismo texto y ningún significado del lector concordará perfectamente con el significado del escritor.

La construcción de significado que el lector hace, implica tener en cuenta sus conocimientos al respecto, los valores y experiencias que le permiten establecer relaciones que no pueden mirarse de forma aislada, sino que necesariamente requieren de una contextualización para que puedan ser comprendidas. El proceso de comprensión implica que las personas asuman el leer y el escuchar como lenguajes con los que se puede hacer algo y cada individuo los usa según sus necesidades y propósitos. Por tanto, la lectura como un lenguaje es un organismo vivo y dinámico, ya que en la medida que el mundo cambia, este se transforma para satisfacer las

necesidades humanas de comunicarnos y relacionarnos en sociedad. Es así como también se consideran los rasgos y lenguajes no alfabéticos como parte fundamental de esta construcción no de discurso sino de significado, el cual depende de la función y el género que le imprimimos a las formas lingüísticas que creamos. Es así como el uso de las representaciones gráficas, de redacción y gramática en el proceso de representación de significados, otorga eficiencia y efectividad en la comprensión de lo que leemos. Con la propuesta de la historieta, se trata de pausar la lectura, detenerse ante una simbología figurativa elemental captada inmediatamente por el lector, para adentrarnos en una amplia gama de convenciones que constituye un repertorio simbólico que permite hablar de una semántica del cómic.

De esta forma, la argumentación es posible fomentarla entre los asiduos lectores de imágenes simples, comunes en una historita como Condorito. Saber argumentar constituye el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros y para resolver muchos conflictos: “las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades tendentes, por un lado, a escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión y por otro, actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja” (Camps, 2006).

Por otro lado, referentes relacionados con el componente didáctico de la propuesta se fundamentan en los aportes de Daniel Cassany, David Cooper y Frida Díaz Barriga, quienes mencionan la importancia de las estrategias de enseñanza en el aula, las cuales deben ser trabajadas de una manera heurística, flexible y reflexiva, para la labor constructiva de los estudiantes, de manera que los motive e inspire hacia el cooperativismo y así mejorar los procesos de pensamiento y, por ende, de comprensión crítica frente a la cantidad de información que circula en los medios.

Así, bajo este componente teórico se diseñaron 9 talleres de lectura del cómic *Condorito*. La estructura general de los talleres se dividió en dos partes; cada una de ellas con aspectos muy definidos para el alcance de los propósitos de la investigación.

a. Identificación:

- Descriptor general
- Objetivo general y específicos
- Las estrategias de enseñanza a implementar desde las que se pueden apreciar la estimulación de procesos de pensamiento
- Los recursos y tiempos

b. Desarrollo:

- Etapa preparatoria
- Etapa de enseñanza
- Etapa práctica
- Etapa de aplicación

La razón de emplear el taller investigativo como estrategia didáctica se define desde sus principios de práctica, participación, integración, interdisciplinariedad, globalización y controversia que puede transformarse en un espacio de reflexión colectiva porque reduce la brecha entre los conocimientos teóricos y las prácticas de trabajo en la realidad concreta. Asimismo, estimula la resolución de problemas, mejora el proceso de toma de decisiones y los propios procesos de trabajo en un espacio en el cual se desarrollan elementos que simulan un laboratorio. Se buscaba el diálogo, la confrontación, la resolución de conflictos y posiciones contrarias en la discusión de diversas interpretaciones textuales y el taller era ese espacio propicio. Mirado desde esta perspectiva, el taller también puede ser conceptualizado como un espacio de práctica social en el cual se pueden reforzar las relaciones interpersonales participativas y democráticas.

Veamos a continuación, a modo de ejemplo, una tabla que nos muestra las principales actividades realizadas en el Taller 1.

Tabla 1. Taller. Contextualización

<p>Fundamento Teórico: Frank Smith y Ken Goodman consideran el contexto como fundamental en el ejercicio de lectura y, por tanto, de comprensión ya que es el que nos permite aclarar el o los significados y darle sentido al texto en términos de lo que conocemos.</p>			
ETAPA PREPARATORIA	ETAPA DE ENSEÑANZA	ETAPA PRÁCTICA	ETAPA DE APLICACIÓN
Lectura de un documento sobre la historia del surgimiento del cómic de Condorito, desde su autor hasta el proceso de evolución en nuestros días.	Mural con los personajes de Condorito.	Visita a un <i>link</i> de un blog de este <i>cómic</i> , para relacionar sus componentes y los retratos de los personajes, como el pícaro, el protagonista, el antagonista, el astuto,	Lectura de una historieta para identificar las características de los personajes, relacionando no solo los pre saberes, sino la nueva información.
ESTRATEGIAS			
Preguntas intercaladas	Esquema de organización de la relación filial o de amistad entre los diferentes personajes del cómic.	Navegación y lectura en la web.	Tabla comparativa de aspectos físicos, actitudinales entre los personajes.

CONCLUSIÓN

Dado que se trata de una experiencia en curso, aún falta el análisis de los resultados de los talleres. Sin embargo, el camino recorrido permite afirmar que el trabajo realizado ha posibilitado el mejoramiento de la práctica docente en el área de lenguaje, al considerar aspectos como establecer inferencias, deducciones, categorizar información, identificar argumentos en los textos, identificar y entender sus contenidos, comprender cómo se articulan las partes, reflexionar y evaluar a partir de los contenidos de un texto, entre otros, a partir de la lectura e interpretación de un cómic muy apreciado por los jóvenes objeto de la intervención.

Estas ideas nos llevan a proponer reestructurar el plan de lenguaje de la institución, en el que se articule un plan de lectura que incluya los aspectos citados y textos de lectura motivantes para los jóvenes del área rural, que permitan el desarrollo de sus competencias de lectura crítica y posibiliten el desarrollo de la argumentación.

Es momento también de repensar las cartillas con las que se trabaja en las instituciones que tienen la modalidad de Escuela nueva, pues deben ser actualizadas según el currículo por competencias propuesto por el Ministerio de Educación. Estas deben ser diseñadas por un equipo docente especializado en el campo de la educación y de la pedagogía, pues sin querer quitar mérito a la valiosa labor de algunas de las organizaciones cafeteras, quienes las estructuran y donan a las escuelas, entendemos que estas organizaciones deben realizar un ejercicio de investigación y/o práctica docente investigativa en la que se indaguen, por un lado, los intereses de aprendizajes de los jóvenes y por otro, responder a las exigencias de las demandas educativas, sin descuidar los contextos, que a nivel nacional presentan necesidades diversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. Angulo (2001). *Textos expositivos, explicativos y argumentativos*. Barcelona: Edición Octaedro.
- Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Belgrano S.A.I. y C.
- Briones, G. (2008). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- Camps, A. (Coord.) 2006. *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*. España: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama S. A.
- Cooper, J. D. (1986). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora?* Editorial Houghton Mifflin Company.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial McGraw-Hill./Interamericana Editores S.A.

- Eco, H. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen SA.
- Giménez Avilés, A. M. (2009). La Escuela Nueva y los Espacios para Educar. *Revista: Educación y Pedagogía*, vol. 21, número 54, mayo – agosto.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Editorial Paidós.
- McKernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica, los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura, análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- Van Eemeren, F. H y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.



EL LENGUAJE EN EL FUERO DE LA CONCIENCIA. IMAGEN Y CONCEPTO EN EL ARTE DE LA CREACIÓN.

BRUNO ROSARIO CANDELIER

**ACADEMIA DOMINICANA DE LA LENGUA
ACADOM2003@HOTMAIL.COM**

RESUMEN

La mente humana está dotada de un poder intuitivo que capta y perfila el sentido de fenómenos y cosas, que nuestro intelecto convierte en imágenes y conceptos. Mediante el lenguaje canalizamos el fluir de la conciencia y formalizamos el conocimiento del mundo.

Concebido como el principio interior de la conciencia, el Logos funda la base de nuestra lengua, clave de nuestro poder de reflexión y cauce de nuestra creatividad. Al enfocar el Logos de la conciencia, aflora el rol de la palabra en la forja del pensamiento y la creación. En tal virtud, el lenguaje canaliza el fluir de la conciencia y la creatividad, que plasman nuestras intuiciones y vivencias.

El sujeto contemplativo aborda con su intelecto lo que le deparan los datos sensoriales de las cosas y, en su estado de contemplación, reflexión y creación, usa las palabras para proyectar el pensamiento o las imágenes que concibe, así como la conexión con la realidad circundante y la realidad trascendente. De la experiencia de la conciencia nace la capacidad especulativa y teórica, de la que proceden el pensamiento filosófico, la especulación metafísica, la cavilación teológica y la creación poética, así como el mito, la religión, la mística y el arte con el aderezo de la belleza y el sentido.

Pensamos el mundo en función de nuestra sensibilidad y nuestra conciencia. La coparticipación de nuestro ser en el curso de lo viviente, mediante una interconexión de nuestros sentidos, da cuenta de la relación de las personas y las cosas en la integración de elementos y funciones de la materia y el espíritu, de la energía y la sustancia, de fenómenos y hechos que atizan el poder de la creación en la plasmación de la emoción estética y la fruición espiritual, aspectos que activan el poder de la palabra y concitan el acto creador.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje y conciencia, acto creador, el poder de la palabra, trascendencia.

INTRODUCCIÓN

De frente a la realidad

En un artículo titulado “De frente a la realidad”, publicado en 1965 en la revista Testimonio, ya concebía la valoración de la conciencia, la ponderación de la realidad y la importancia de lo trascendente, tres aspectos que forman parte de la cosmovisión filosófica que he plasmado en mi obra literaria a lo largo de mi carrera como escritor y, de un modo especial, en la formulación del ideario estético del Interiorismo. En ese artículo escribí: “Enfrentarse a la realidad es conocer, lo que es apropiarla, asimilarla, entenderla”.

Conocer es la más noble adquisición del hombre pues lo coloca sobre los demás animales desde el Pitecántropo pleistocénico, donde encontramos nuestro origen, crisálida del Homo sapiens, y este, embrión de la Humanidad. El acontecimiento de la conciencia fue formidable. El fenómeno portentoso. Señaló el principio de una nueva edad, el nacimiento del pensamiento. Una nueva capa o manto floreció en la historia del Cosmos, la “Nusfera” como le llama el eminente filósofo-antropólogo Pierre Theillard de Chardin: a través de la “hominización” o “cerebrarización” o aumento de las circunvoluciones cerebrales, aumentó la sique o capacidad cognoscitiva, adquiriendo este ser dominador de la Tierra el poder de “reflexión”, de autoconciencia, de replegamiento sobre sí mismo, de saber que sabe, logrando paulatinamente el “ascenso” espiritual, el vuelo del espíritu y, por consiguiente, el desarrollo de las sentimientos intelectuales, morales, estéticos y religiosos.

El vuelo de la inteligencia se manifestó desde el nacimiento de la Humanidad con los primitivos artistas e intelectuales. Brilló el alba de la civilización y continuó su ascenso con los filósofos, literatos, científicos y los cultivadores del arte y de los sentimientos inmanentes en el hombre; como muy bien dice Alexis Carrel en La incógnita del hombre, apareció la luz de la Humanidad. El pensamiento es la luz de la Humanidad. El pensamiento es la quintaesencia de las actividades síquicas humanas, las cuales, a través del proceso psicológico del conocimiento, realiza nuestro ser. Conociendo nos hacemos porque nos realizamos. Conociendo nos perfeccionamos, por las actividades síquicas que son sentir, conocer, querer.

La actividad cognoscitiva es esencialmente imprescindible, pues es la llave de la puerta que nos pone en contacto, en eterno maridaje espiritual, con la realidad, originadora de todas las proyecciones humanas. Del conocer dependen el querer y el sentir, convergencia de las actividades del hombre. Por eso conocer es lo más hermoso y edificante en el hombre, es su más grande privilegio. Es poderse encarar con su exterior, penetrar y escudriñar el mundo. Es tarea que requiere esfuerzo, paciencia, investigación, escudriñamiento, intuición, comparación, juicio.

El mundo y todas las realidades están hechos para el hombre; su mente persigue la verdad, el bien, lo bello hasta el compromiso. Compromiso eterno, maridaje indisoluble, porque desde que la realidad queda interiorizada en la mente (no físicamente, sino intencional, representativamente), o sea, desde que la “res” se hace “logos” en la mente humana, es irreversible, vital. La primera condición del conocer es obvio: abrirse a la realidad, dejar que penetre en nosotros tal cual es (base de la verdad) sin cambiarla o “adaptarla” o interpretarla (base del error) según nuestro “proyecto” personal, según troqueles o anaqueles mentales o categoriales como pretendía Enmanuel Kant, queriendo reducir el conocimiento a la producción de nuestras propias representaciones, o como René Descartes, para quien conocer era captar la idea que yace dentro, pero que se “despierta” por el influjo del objeto exterior (Idealismo). Tampoco comulgamos con el concepto empirista de Hume y St. Mill y otros, para los cuales el conocer es totalmente empírico, fenoménico, experimentable y nada más (Materialismo). Admitimos esto, pero no nos quedamos en la pura materia, sino que con la elaboración intelectual, trascendemos lo físico y por abstracción logramos captar la esencia de las cosas, la idea. El influjo externo del objeto penetra en nuestro interior, el cual es recogido por los sentidos internos y pasando por un proceso de “elaboración” queda espiritualizado por la capacidad espiritual de la mente humana. El influjo material del objeto se convierte en realidad espiritual en la mente cognoscente. Realidad espiritual que llamamos conocimiento, que es inmaterial, o sea, espiritual y, por tanto, enriquecedor, perfeccionador. Conocer es enriquecerse, es dilatar nuestro ser a la medida de lo que conocemos. Por eso todos los medios de llegar a la realidad son enriquecedores, perfeccionadores, como es el caso de los libros.

“Los libros, expresiones gráficas de la realidad hecha idea en la mente del escritor, son auxiliares de la realidad, medios que nos conducen, como los tubos de la corriente acuífera, a la fuente de los conocimientos, la realidad. Son testimonios del pensamiento, el genio y la inspiración de los

escritores, que son los expresores de la realidad, que nos llevan a la realidad. Por eso conocer entraña un enfrentamiento con la realidad. Por eso las filosofías realistas son las que triunfan. Por eso los pensadores realistas son los que se eternizan. Por eso las instituciones realistas son las que trascienden al tiempo aniquilador porque el realismo es la verdad cristalizada” (1).

DESARROLLO

La intuición de la conciencia trascendente

Los sentidos corporales nos ponen en contacto con la realidad sensible y sus manifestaciones tangibles y, de estas, inferimos una idea y/o una imagen que las represente en nuestra mente. Por eso decía Aristóteles: *Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu* (“Nada hay en el intelecto que antes no estuviera en los sentidos”). Con nuestros conceptos e imágenes de las cosas forjamos nuestra creación. La naturaleza de las cosas, que es creación divina, suele ser fuente de inspiración, como son las intuiciones y revelaciones.

Nuestro intelecto asume, traduce y expresa en imágenes y conceptos el conocimiento del mundo o nuestra representación de las cosas, que damos a conocer mediante las palabras, pues nuestras células cerebrales forjan una idea de fenómenos, cosas y hechos, nombrándolos con la lengua discursiva, expresiva o activa. En ese ámbito estético, metafísico y simbólico, tanto del lenguaje como de la conciencia, opera la inteligencia humana al formalizar sus intuiciones, vivencias y revelaciones.

Al entrar en contacto con la realidad, que nuestros sentidos físicos y metafísicos perciben, aprehendemos la sustancia de las cosas, que la mente convierte en imágenes y conceptos y que la lengua formaliza en palabras. Esa operación intelectual, motor de las reflexiones de la conciencia y fuente de los hechos de lengua, fraguan el pensamiento creativo y las intuiciones estéticas y espirituales, dando cauce y expresión a las cavilaciones interiores del fuero de la conciencia. Las vivencias de la conciencia, de índole intelectual o espiritual, son el resultado de múltiples factores que contribuyen a forjar lo que somos interiormente (2). De ahí que son variados y complejos los fenómenos interiores que conforman las vivencias de la conciencia.

Las vivencias interiores evidencian que podemos tener un conocimiento de nosotros mismos y un conocimiento del mundo circundante desde su intrínseca interioridad, así como una percepción de la revelación de la sabiduría cósmica. Por esa razón, la Poética del Interiorismo propone la auscultación del sujeto contemplativo en la propia conciencia, así como la inmersión de la conciencia en la realidad de las cosas. De esa correlación entre la mente y la realidad, adviene la conciencia creadora, que convierte la sustancia de intuiciones y vivencias en la base de la creación estética, imaginativa y espiritual.

La conciencia de disponer de un poder de creación, mediante la dotación del logos cuyos conceptos e imágenes formaliza el lenguaje artístico o científico, encauza nuestras percepciones, sensaciones y emociones.

En contacto con el mundo circundante, observamos la realidad, que usamos como fuente de creación. También podemos sumergirnos en nuestros pensamientos, aislarnos del mundo circundante y profundizar en el fuero de la conciencia. En esos procesos interiores inferimos ideas, forjamos teorías, creamos imágenes o simplemente divagamos o soñamos.

La relación del pensamiento del contemplador con la realidad contemplada potencializa la conciencia de las cosas y la conciencia del sujeto que piensa. La relación empática entre personas y cosas, cuando ocurre a nivel de la conciencia, concita un fenómeno de la interioridad generando una transferencia de vivencias que denominamos conciencia vicaria en cuya virtud sentimos que somos la expresión de una confluencia vivencial en la que la conciencia del yo entra en relación con la conciencia del otro o con el alma de la otredad, potenciándose la energía interior de la conciencia. En esa coparticipación de vivencias se experimenta un estado especial de la conciencia en connivencia con lo vivido y lo sentido.

Desde luego, conviene ponderar los cuatro niveles de conciencia a la luz de la vivencia creadora: la conciencia estética, la conciencia cósmica, la conciencia metafísica y la conciencia mística.

Mediante la **conciencia estética** establecemos un vínculo sensorial y afectivo con lo viviente, que genera la emoción estética en el contemplador al entrar en contacto con las manifestaciones sensoriales de las cosas. La **conciencia cósmica** entraña un vínculo profundo con las manifestaciones de la naturaleza mediante el nexo entrañable entre la energía del contemplador y

la energía de lo existente. La **conciencia metafísica** trasciende la sensorialidad de las cosas y en sus vivencias suprasensibles el sujeto contemplativo experimenta un vínculo sutil con la realidad trascendente, viviendo singulares fenómenos. Y la **conciencia mística** implica una honda relación del contemplador con la Energía Espiritual del Universo. Esa experiencia de la conciencia divina suele inspirar momentos de infinito y, a veces, el éxtasis místico que experimentan iluminados, místicos y santos, *quienes anhelan el proceso de deificación, del que habla San Juan de la Cruz (3), cuando disfrutan la alta fruición espiritual del alma con el alma del mundo.*

El impacto que lo real produce en la conciencia, lo mismo de la realidad circundante, que de los efluvios de la Creación, la mejor vía para expresarla es a través de imágenes poéticas y de símbolos arquetípicos. De ahí el peso del lenguaje simbólico en el tema de la conciencia trascendente.

Tanto el sujeto contemplativo, como el sujeto creador, viven en su conciencia el ser de las cosas y activan en su creación la energía de la materia y la energía del espíritu. Y al canalizar lo que las cosas producen en el interior de su conciencia, reflexionan sobre su propia conciencia y su creación, mediante un proceso de introspección que les permite explorar los meandros interiores de la mente y habitar lo contemplado a la luz de la conciencia trascendente.

Ese tipo de vivencias trascendentes hizo que el pensador francés Alexis Carrel, al enfocar la conciencia humana, escribiera: “Simultáneamente con las actividades fisiológicas, el cuerpo manifiesta otras actividades que se llaman mentales. Los órganos tienen su expresión en el trabajo mecánico, el calor, los fenómenos eléctricos y las transformaciones químicas, que pueden medirse con las técnicas de la física y de la química. La existencia del espíritu, de la conciencia, se descubre por otros procedimientos, tales como los empleados en la introspección y en el estudio de la conducta humana. El concepto de conciencia es equivalente al análisis de nuestro “yo” hecho por nosotros mismos y a la expresión del propio ser de nuestros semejantes. Conviene dividir las actividades mentales en intelectuales, morales, estéticas y religiosas, aunque esta clasificación no es más que un artificio. En realidad, el cuerpo y el alma son vistas tomadas del mismo objeto, aunque por métodos diferentes; abstracciones obtenidas por nuestra razón de la unidad concreta de nuestro ser” (4).

El fluir de la conciencia, en su expresión normal y ordinaria, en su dimensión patológica o en su vertiente creativa, suele manifestarse en el arte de la creación poética a través de imágenes y de símbolos con hondas significaciones trascendentes.

Plasmación de la conciencia creadora

La intuición de la conciencia es el punto de partida de la creación científica y artística. Al tener una persona una intuición de lo múltiple y simultáneo de cosas o fenómenos, despliega los abanicos perceptivos de su conciencia para tener una comprensión de lo existente. Mediante el proceso de interiorización formaliza una vía de penetración con lo existente, asumir la sustancia de la cosa y usarla como fuente de creación. Así interactúan la autoconciencia, la conciencia de las cosas y la conciencia de la creación.

El desarrollo de la conciencia depende de la luz de la inteligencia, que llamamos intuición, y que es la capacidad para entender, inteligir o percibir la dimensión profunda, inédita y sutil de fenómenos y cosas, es decir, mediante ese poder intuitivo de la mente para captar verdades y sentidos, inferimos conceptos e imágenes, dotando a la percepción de la realidad la forma que la identifique en el plano de la conciencia y la expresión que la represente en el plano del lenguaje.

Crear implica un acto de la intuición, inspiración o revelación. Experimentar ese singular momento de la creación, como es escribir, componer o pintar, entraña una coparticipación de la sensibilidad y la conciencia. Ese estado especial de la conciencia, que abstrae al creador del ámbito circundante y lo encierra en una especie de burbuja estética o metafísica, opera involuntariamente cuando se trata de una vivencia trascendente o de una experiencia mística. Cuando la persona entra en esa atmósfera de creación, se aísla y se recoge para articular lo que siente y piensa. Hay una energía del sujeto y una energía de la cosa. Se produce un contagio de la energía personal y la energía circundante. La energía de la conciencia entra en comunión con la energía de la inspiración.

Quienes experimentan la apelación de la conciencia creadora, procuran plasmar una obra que refleje las vivencias de la conciencia con el fulgor de la belleza y el primor del sentido. Para lograrlo auscultan la intuición de la conciencia y buscan la vía de expresar su hallazgo. La creación literaria requiere una sensibilidad trascendente y una vocación estética y espiritual. De esa manera el sujeto creador experimenta un estado especial de la conciencia. No es igual sentarse a ver

televisión o escuchar música, que dialogar consigo mismo, auscultarse a sí mismo para ponderar lo que experimenta la sensibilidad e intuye la mente. Eso indica que se puede asumir la realidad de la conciencia como fuente de ensimismamiento, de reflexión y de creación.

Para la creación es indispensable propiciar la contemplación, la soledad creadora y el estado reflexivo. Es una manera de sentir la vivencia de una dimensión espiritual que entraña una cópula entre la propia energía con la energía cósmica. Experimentar ese tipo de vivencia o de experiencia interior contribuye al crecimiento del espíritu.

La experiencia creadora activa las inclinaciones intelectuales, estéticas y espirituales. En contacto con lo real, la conciencia se expande y, en la medida en que percibe el sentido de las cosas, eleva su horizonte; si es una introspección, el sujeto tiene la sensación de que entra en ella y se profundiza. Auscultando su propia interioridad, puede entender mejor la dimensión de la materia, el sentido de la realidad, el valor de lo viviente.

La materia y la vida que llenan el mundo están también en nosotros; las fuerzas que obran en todas las cosas las sentimos en nosotros; cualquiera sea la esencia de lo que existe y de lo que se hace, no es ajeno a nosotros. Podemos descender al interior de las cosas y al interior de nosotros mismos: cuanto más profundo sea el punto que toquemos, más fuerte será el impulso para la creación. La intuición metafísica es ese contacto, la filosofía es ese impulso. Estremecidos por el contacto íntimo con lo viviente o con nosotros mismos, tendremos una clara percepción de las cosas a medida que nuestro pensamiento se ensanche en su contacto con lo real. Desde nuestro yo profundo, formamos parte entrañable del tejido cósmico en virtud del ordenamiento de lo existente.

La función de la intuición es tener una percepción clara y precisa de la realidad de las cosas, de la propia percepción y de los efluvios de la Creación. Y con los datos de las cosas articular imágenes y conceptos, que el pensamiento formaliza en las palabras. En este aspecto de esta reflexión, recordemos el concepto de Alexis Carrel sobre el pensamiento: “¿Qué es el pensamiento, ese ser extraño que vive en las profundidades de nosotros mismos sin consumir una cantidad apreciable de energía química? ¿Tiene relación con las formas de energía conocidas? ¿Podría ser un constituyente de nuestro Universo, desconocido de los físicos, pero infinitamente más importante que la luz? El espíritu está oculto en el seno de la materia viviente, completamente descuidado por

los fisiólogos y los economistas, casi ignorado por los médicos. Y, sin embargo, es el más formidable poder de ese mundo” (5).

Esa dimensión espiritual es la que da cuenta del sentido trascendente. Mediante una permanente y definida tarea de formación intelectual, en los encuentros literarios del Ateneo Insular, en las actividades en la Academia Dominicana de la Lengua y en charlas y conferencias dictadas en otros centros culturales, enfatizamos la necesidad de desarrollar la conciencia trascendente, propiciar la capacidad de reflexión y fecundar la vida del espíritu en beneficio de nuestra formación intelectual, nuestro crecimiento interior y la creación.

El mundo que conocemos y vivimos ha sido formalizado por nuestra conciencia. Los conductos nerviosos del cerebro procesan los datos de las cosas, de las ideas y de los fenómenos sobrenaturales y los clasifica para su comprensión. Los datos sensoriales y metafísicos nos hacen sentir, pensar y crear. Reflexionamos, hacemos predicciones, reconstruimos lo que las cosas significan. Intuimos, imaginamos, recordamos, descubrimos, creamos. Optamos por un modo de vida y de creación. Realizamos algunas de nuestras apelaciones interiores y canalizamos gustos, inclinaciones y anhelos. Nuestras decisiones dependen de nuestras emociones, que perfilan metas y creaciones. Todo lo tamiza el cerebro: miedos, obsesiones, delirios, deseos, pasiones, sueños, penas, placeres, culpas, fracasos, triunfos, creencias, dolencias, infortunios, entusiasmo.

La dotación de la conciencia entraña una capacidad para reconocer estructuras y patrones. La cultura ancestral que nos llega mediante la conciencia cósmica se suma al conocimiento que adquirimos con nuestro esfuerzo. Cuando la conciencia recibe el impacto de la energía de la materia, hay un influjo recíproco (de la materia sobre la conciencia, y de la conciencia sobre la materia). Cuando la conciencia se impregna de la energía de lo viviente, se ilumina. Entonces fluyen intuiciones y vivencias, base de la creación artística y científica.

El desarrollo de la conciencia depende del lenguaje de la intuición. El grado de inteligencia es producto de la percepción de la conciencia, que depende de la atención y la reflexión. La intuición determina el desarrollo de la conciencia, que manifiesta el lenguaje del yo profundo. La introspección permite contrastar la conciencia del contemplador y la conciencia de las cosas. La

percepción de la realidad viene tamizada por el modo de captación de la conciencia. Somos lo que la conciencia dicta que somos.

Con nuestra conciencia establecemos un puente hacia el infinito, en el que el pasado y el futuro se interconectan, que el presente unifica en un punto indefinible del espacio-tiempo.

El lenguaje de la conciencia, que formaliza la intuición, es la pantalla del Universo en el espejo de la mente. De ahí que el fluir de la conciencia, como el de la extra-conciencia, proyecta y perfila la realidad metafísica.

La dimensión entrañable de las cosas se revela a la conciencia intuitiva. Como la mente piensa constantemente, implica un fluir en constante variación, por lo cual de un modo permanente cambia el pensamiento, porque el pensar fluye como un río, por lo que, cuando llega una imagen o un concepto, si queremos consignarlos, hay que plasmarlos de inmediato, para atrapar su contenido y su forma.

Pensar en imágenes, o pensar en conceptos, son las formas que determinan la naturaleza de nuestra percepción y el cauce de nuestra expresión: la primera es propio de poetas y, la segunda, peculiar de pensadores.

Hemos de entender el sentido del ser y el acontecer, auscultar la propia subjetividad para captar el aliento soterrado del inconsciente y la sustancia de sueños, visiones y utopías, al tiempo que ponemos especial atención al dictado de la inspiración o la revelación.

Si desarrollamos la capacidad de interiorización, podremos dotar de sentido y trascendencia a lo que hacemos o creamos. Quien escribe, pinta, compone o esculpe, suele interrogarse a sí mismo e indagar el rumbo de su creación o la naturaleza operativa de su accionar, con sentido y conciencia. La conciencia entraña la lengua, las expresiones culturales, las creaciones artísticas y literarias. La memoria, la intuición y la imaginación son funciones de la conciencia.

Reflexionar y auscultar el propio mundo interior, con la capacidad de decisión y creación, es parte del rol de la conciencia, fuero de la intimidad más profunda, la que San Agustín de Hipona llamaba

intimior intimo meo (6), es decir, la dimensión profunda de la interioridad o el hondón de la sensibilidad. En ese fondo entrañable de la conciencia el citado Padre la Iglesia, siguiendo a Juan Evangelista y a Heráclito de Éfeso, consignaba en la conciencia el nexo con la conciencia divina. Tanto la conciencia moral como la conciencia intelectual y espiritual son una expresión de la conexión del sujeto contemplativo con la trascendencia.

Las reflexiones filosóficas, estéticas y espirituales dan a la obra de creación una hondura conceptual y un trasfondo metafísico, estético y simbólico. Al dotar el pensamiento creativo con el aporte de la intuición o la invención de la imaginación, el creador de poesía y ficción hace de su obra una fuente de belleza y sentido. Según la estética del Interiorismo, hay que acudir a las técnicas de interiorización, como el diálogo interior o la empatía contemplativa, para establecer un diálogo con uno mismo, propiciar la reflexión de la conciencia y la introyección meditativa para expresar nuestras vivencias entrañables con el impacto que lo real introduce en la conciencia.

El crecimiento del espíritu y el desarrollo de la conciencia dependen de cada sujeto, aunque la sociedad, con el lenguaje y su cultura, determina su formación y ascenso. La filosofía, el arte, la religión, la metafísica y la espiritualidad son herramientas intelectuales, estéticas, morales y espirituales que ayudan en la forja de la conciencia.

Conciencia y ejemplificación poética

Los poetas no saben cómo explicar la naturaleza de la conciencia, pero en su creación hacen uso de los fenómenos de la mente en función de sus vivencias entrañables y del poder intuitivo de su conciencia creadora. Con razón dijo Sigmund Freud que los poetas habían conocido el inconsciente mucho antes de que él tipificara ese fenómeno de la mente.

Las intuiciones y vivencias, especialmente las espirituales, activan el fluir de la conciencia. “Experiencia significa conciencia... la conciencia se expande hacia afuera, y se exterioriza con relación a ella misma en la exacta medida en que percibe cosas exteriores... Sondeando su propia profundidad, ¿penetra más en el interior de la materia, de la vida, de la realidad en general? La materia y la vida que llenan el mundo están también en nosotros; las fuerzas que obran en todas las cosas las sentimos en nosotros; cualquiera sea la esencia íntima de lo que es y de lo que se

hace... Descendamos entonces al interior de nosotros mismos: cuanto más profundo sea el punto que toquemos, más fuerte será el impulso que nos volverá a la superficie. La intuición filosófica es ese contacto, la filosofía es ese impulso. Vueltos al exterior por una impulsión venida del fondo, reuniremos la ciencia a medida que nuestro pensamiento se ensanche al esparcirse” (7).

Eso es lo que hacen los poetas. Regresar del fondo de su conciencia y plasmar en imágenes estéticas lo que vivieron en el fuero de su intimidad. Veamos algunas muestras de esa creación. Los poetas disponen de tres perspectivas para canalizar su vocación creadora: el mito, la metafísica y la mística.

Desde la visión mitopoética, el poeta francocomacorisano Ramón Antonio Jiménez aborda la creación como una vía para canalizar el fluir de su imaginación, estimulado por un estado de ensimismamiento y emoción. La certeza de su visión espiritual y sus creencias engendra una fe que la misma conciencia crea como alternativa mitigante. Apelado por la realidad existencial, la fugacidad de lo viviente concita su aliento creador. Entonces el sujeto lírico se desdobra en diferentes voces y discursos como el contemplador que proyecta su interioridad, activa su fuero entrañable y busca trascender en una réplica su propia intimidad, que desata el mito. El lenguaje del yo profundo reabre la compuerta del inconsciente con el poder de símbolos y mitos, idealizando la realidad que la mente subjetiva en la conciencia, y el lenguaje formaliza en los símbolos. El sujeto poético se refugia en el fuero de su conciencia para conjurar la visión que lo enajena, desde cuyos versos se remonta a las regiones donde el eco humano se articula a inescrutables efluvios cósmicos. Prevalido del lenguaje del mito y de imágenes metafísicas, hace de la creación poética una elaboración estética para fraguar la visión del mundo, símbolo de sus íntimas visiones. De esa manera canaliza las vivencias interiores que experimenta, como podemos apreciar en este poema del creador interiorista:

*Dorado un polvillo de luz
dice la memoria de lo que ha sido
un hombre solo en la casa
una flor de pequeños pétalos
una mujer esperando la mensajería*

*un incendio allá arriba en el monte
una palabra
todas las aguas
abrevando el ojo azul del cielo
leve en la ingravidez
corpúsculos se incendian
luego en desacertada órbita desaparecen
en el sendero dorado
que la luz aconstela
en la habitación de rendijas mirando
Afuera la luz es blanca
y baña de verde la luz de los árboles
surtidos de cristales despiertos si les mirara
Yo también estoy vaporoso
todas las cosas en un instante de eternidad
puedo ver en mi conciencia (8).*

Desde la vertiente metafísica, la poeta mocana Sally Rodríguez aborda una reflexión de la conciencia a la luz de la experiencia mediante la expresión estética y el lenguaje de la intuición y, al expresar sus vivencias entrañables en su vinculación con la naturaleza, cultiva una metafísica de lo viviente en comunión entrañable con la energía cósmica. Se trata de una creación poética que integra la pureza lírica, la irradiación simbólica y la reflexión de la conciencia en una poética de la sensorialidad y la trascendencia, según la creación de esta poeta interiorista, como se aprecia en “Abierta está la noche en mí”:

*He vuelto a mi ventana y a la noche
a enroscarme hacia dentro
Ya no pienso
pero existo sí en pobreza
de labio que ha callado*

*¿Quién fue golpeado
quién rueda reducido a un llanto?
Abierta está la noche en mí
Yo me cierro y contengo
el oleaje que me devuelve siempre
Oh Señor abriré esta ventana
para que salgan estos pájaros (9).*

Desde la vertiente mística, el sacerdote y poeta Tulio Cordero aborda la belleza del mundo con una mirada amorosa mediante el lenguaje de los símbolos, que es el lenguaje de la lírica teopoética. Palabras como “junco”, “paloma”, “viento”, “caracol”, “mar”, etc., tienen una connotación simbólica de alta espiritualidad. Esa dimensión simbólica le ha permitido al poeta asignarle una matización trascendente a su creación poética porque esos vocablos aluden simbólicamente a la Divinidad o a una expresión de la Divinidad, porque cuando habla de “caracol” alude a los efluvios del Universo, o a una fuerza superior vinculada a lo divino, virtualidad poética que potencia el valor literario de la lírica de Tulio Cordero porque su poesía es mística, y es mística porque encarna una búsqueda trascendente bajo el sentimiento de lo divino.

Al entrar en contacto con las cosas, el poeta asume sus propiedades para que hablen de otra realidad, la realidad de lo sagrado y trascendente; ahí está la grandeza de esa creación, que pondera y exalta los atributos de las cosas menudas y corrientes, de lo que fluye de ellas y aborda lo que sugieren. Por eso crear o convertir las cosas en símbolos es una manera de interpretar las virtualidades que las cosas tienen y, sobre todo, cuando se procura la connotación mística de lo viviente. Y, desde luego, sus convicciones y su sensibilidad posibilitan esa marca de su creación poética. El poeta interiorista y místico Tulio Cordero, ha gestado un modelo de creación en función de su sensibilidad y su conciencia, como en “Silogismo infantil”, donde revela una intuición mística de la sabiduría universal:

*El mar es enorme.
El caracol, pequeño*

*mas en el laberinto del caracol
está toda la sinfonía del mar inmenso.
Yo, que te contemplo,
soy solo el caracol de Tus misterios (10).*

CONCLUSIÓN

Pensar, expresarse y crear conforman actos relevantes de la conciencia para procesar el sentido de fenómenos y cosas, lo que enaltece el rol de la conciencia. La creación es el resultado de una energía de la conciencia que opera por un impulso de la materia y del espíritu a favor de su realización y crecimiento.

En conclusión, al ponderar el lenguaje de la conciencia, señalamos los siguientes rasgos:

1. La facultad de la conciencia hace posible la auscultación del sujeto que contempla y el conocimiento del mundo que el lenguaje formaliza.
2. El poder de la conciencia, que se manifiesta en el Logos cuya energía interior plasman las palabras, genera la reflexión, la expresión y la creación.
3. El fuero de la conciencia se puede asumir como fuente de vivencias metafísicas y cauce de las creaciones literarias, índice de la interioridad trascendente.

En fin, al ponderar el rol de la conciencia en la creatividad, apreciamos el impacto que las cosas impregnan en la sensibilidad y en la mente, que los creadores con honda vivencia contemplativa y fecunda capacidad discursiva despliegan en sus obras mediante el concurso de la intuición, la memoria y la imaginación para captar y expresar las señales del Universo, que la poesía asume y convierte en imágenes estéticas y simbólicas para hacer de la palabra la más alta huella de la condición humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergson, H. (1956). *Introducción a la metafísica*, Buenos Aires: Ediciones Leviatán, p.132.
Carrel, A. (1963). *La incógnita del hombre*, México: Editorial Diana, pp. 121-122.
Cordero, T. (2014). *Hilo de fuego*, Santo Domingo: Santuario, p. 69.

- Jiménez, R.A. (2015). *Música de la vida*, Santo Domingo: ADL, p. 169.
- Rodríguez, S. (2013). *Animal sagrado*, Santo Domingo: Editora Búho, p. 73.
- Rosario Candelier, B. (1965). “De frente a la realidad”, en Testimonio, Revista de Artes y Letras No. 14, Santo Domingo, pp. 119-121.
- San Agustín (1986). *Confesiones*, Iquitos, Perú: Publicaciones Ceta, p. 245.
- San Juan de la Cruz (1960). *Vida y obras*, Madrid: BAC, p. 910.
- Veloz Maggiolo, M. (2015). “Magisterios”, *Listín Diario*, 6 de febrero de 2015, p. 9A.



ESCRIBIR EN UN ÁREA DE CONTENIDO: LA ESCRITURA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN UN CURSO DE ESTUDIOS SOCIALES

YARILDA ROMÁN PIÑERO

ESCUELA ELEMENTAL, UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO (RECINTO DE RÍO PIEDRAS)

YARILDAR@GMAIL.COM

RESUMEN

El objetivo es presentar los hallazgos de una investigación doctoral realizada con seis estudiantes de escuela intermedia en una institución privada de Puerto Rico. Este estudio utilizó la escritura procesual como una estrategia para aprender historia en un curso de Estudios Sociales, a la vez que se fomentó el conocimiento metacognitivo en los participantes con el fin de que pudieran controlar y supervisar su propio proceso de aprendizaje. La investigación se enmarcó en la teoría cognoscitiva del aprendizaje y en el enfoque constructivista.

Se diseñaron dos secuencias didácticas que fueron implementadas por una maestra, quien fungió como co-investigadora en el estudio. Cada secuencia didáctica consistió en: leer y analizar (de forma individual y compartida) uno o dos textos relacionados a un tema histórico, seguido de un taller de redacción procesual de un ensayo expositivo sobre el tema estudiado. La escritura se presentó como un problema a ser solucionado por el estudiante, quien debió desarrollar el conocimiento estratégico necesario para planificar, controlar y revisar su escrito.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, utilizó como diseño el estudio de casos múltiples. Se documentó la información mediante las técnicas de la observación participante, el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas. El estudio corroboró que la escritura puede servir como estrategia para aprender en un área de contenido si se fomenta en los estudiantes el desarrollo de destrezas metacognitivas, que les permita autogestionar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Escritura procesual, metacognición, enfoque constructivista, teoría cognoscitiva.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que las teorías pedagógicas contemporáneas hacen énfasis en los procesos de enseñanza aprendizaje a tono con el enfoque constructivista, para muchos estudiantes los cursos de Estudios Sociales pueden resultar aun monótonos y memorísticos. Esto se debe a la manera en que tradicionalmente se enseña esta disciplina, la cual favorece el uso de estrategias transmisivas centradas en la actividad del docente. El enfoque tradicional utiliza la instrucción verbal como método principal para transferir los conocimientos. La enseñanza mecanicista de los Estudios Sociales desarrolla en los estudiantes estrategias receptivas fundamentadas en la repetición y memorización de fechas, personajes, hechos y datos históricos que deben aprenderse.

Las destrezas de lenguaje están íntimamente relacionadas con la didáctica de los Estudios Sociales; no obstante, leer en un curso de historia mayormente es sinónimo de localizar respuestas a unas preguntas dadas por el maestro, en lugar de hacerse con el propósito de desarrollar inferencias, hipótesis, comparaciones o interpretaciones por parte de las personas, grupos, hechos o fenómenos sociales que se estudian. De igual forma, escribir en un curso de historia implica comúnmente reproducir fragmentos de un texto leído o copiar información de la pizarra, en lugar de hacerse para aprender o reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Cuando se escribe con algún propósito que no sea responder preguntas, la redacción suele verse de forma lineal como un producto que no considera los subprocesos de planificación, escritura recursiva ni revisión. Esta visión de la escritura no contempla el rol activo del estudiante, quien para redactar tiene que tomar decisiones durante el proceso. Considerar la naturaleza procesual de la redacción abre una puerta a la posibilidad de escribir para aprender en un área de contenido como es la de los Estudios Sociales.

Un curso de Estudios Sociales cuyo objetivo sea lograr que el estudiante se apropie de unos saberes y los utilice en situaciones reales requerirá que este vaya paulatinamente asumiendo un mayor control de su propio proceso de aprendizaje. Para que esto se logre, la sala de clases debe ser un espacio abierto a la reflexión constante de forma individual y colectiva. La enseñanza de destrezas metacognitivas puede promover la autorregulación del aprendizaje con miras a desarrollar aprendices cada vez más autónomos, que asuman la responsabilidad que conlleva el aprender a aprender.

La investigación corroboró que la escritura sirve como herramienta de aprendizaje efectiva para aprender historia en un curso de Estudios Sociales si se les enseña a los estudiantes a monitorear su propio proceso cognitivo, mediante el uso de estrategias metacognitivas. Para ello la escritura se empleó de forma procesual, en lugar de lineal. Desde esta perspectiva, el estudiante tiene la oportunidad de planificar, redactar y revisar sus textos, así como de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, el conocimiento se construye a través del acto de pensar.

Este estudio se enmarcó en la perspectiva cognoscitiva del aprendizaje y la concepción constructivista de la educación, que enfatiza el carácter activo del aprendizaje a través de la construcción personal. Más que una teoría, el enfoque o la perspectiva constructivista agrupa varias teorías sobre el aprendizaje, fundamentadas en las aportaciones de especialistas, tales como: Bruner, Piaget, Vigotsky, Dewey, entre otros (Figarella, 2011). El constructivismo considera que el estudiante aprende cuando es capaz de generar una representación personal del contenido u objeto de estudio. Las experiencias, intereses y conocimientos previos facilitan la adquisición de la nueva información. Cuando una persona puede interpretar la nueva información para integrarla o modificar el conocimiento que ya poseía, se afirma que aprende significativamente (Coll & Solé, 1999).

La teoría cognoscitiva sostiene que la construcción de conocimiento se da gracias a los esquemas o representaciones de una situación concreta o de un concepto que las personas ya construyeron en su relación con el medio que les rodea. Los esquemas son estructuras de conocimiento abstracto que organizan grandes cantidades de información en nuestro cerebro. Nos permiten conocer aquello que nos rodea e interactuar con nuestro ambiente. A medida que se interactúa con la realidad, los esquemas de conocimiento se van modificando. Esto es lo que hace posible el aprendizaje. Mientras más experiencias las personas van teniendo con determinadas tareas, las estrategias que utilicen para resolver los problemas serán cada vez más complejas (Carretero, 1993).

Con relación al proceso de redacción, Cassany (2011a) explica que la escritura es una actividad dirigida a la consecución de unos objetivos. El acto de escribir es un proceso dinámico mediante el cual se construyen nuevos significados. La información escrita se elabora a través de la interacción entre los conocimientos previos de los individuos y los signos escritos. La

interpretación que se le dé al texto escrito será variada entre las personas porque todos tenemos diferentes conocimientos, según el contexto social, las convenciones discursivas y el lenguaje.

Uno de los modelos cognitivos de escritura más relevantes es el de Flower y Hayes (1981). En este modelo se concibe la escritura como un proceso complejo de pensamiento, en el que se construyen varios subprocesos: planificación, traslación y revisión. Los estudios de Flower y Hayes confirmaron que la metacognición influye en el proceso de redacción, al describir la revisión como un proceso del pensamiento que puede ocurrir en cualquier momento en que un escritor elija evaluar o revisar su texto o sus planes. Esto constantemente conduce a una nueva planificación o revisión de lo que uno deseaba expresar, lo que plantea una nueva concepción de enseñar la redacción como proceso y como práctica reflexiva (García del Toro & Quintana, 2007).

La metacognición conlleva estar consciente de nuestro pensamiento mientras ejecutamos una tarea, a la vez que controlamos lo que estamos haciendo (Marzano et al., 1988). Uno de los primeros en investigar el aspecto de la metacognición fue Flavell (1976, 1977, 1979). En su modelo, Flavell relacionó la metacognición con el conocimiento acerca de la persona misma, la tarea y las estrategias. Por otro lado, la metacognición se relaciona también con el conocimiento y control de los procesos. Existen tres tipos de conocimiento que son importantes: declarativo, procesual y condicional. El conocimiento declarativo responde al qué se sabe; el conocimiento procesual, al cómo se realiza una tarea; y el conocimiento condicional, al por qué una estrategia determinada funciona o no y cuándo usar una destreza o estrategia específica (Marzano et al., 1988; Tarricone, 2011; Harris et al., 2009).

De acuerdo con Swartz et al. (2008) las estrategias metacognitivas deben aplicarse antes, durante y después de una actividad. Al comenzar, los estudiantes deben reflexionar sobre qué planes y estrategias usarán para cumplir la meta establecida. Al realizar la tarea, los estudiantes evaluarán su progreso, procesos de pensamientos y percepciones a medida que van implementando el plan. Si determinan que las estrategias usadas no han sido tan efectivas como debieran serlo, puede hacer modificaciones. Al concluir, los estudiantes reflexionarán y evaluarán hasta dónde se cumplió con el plan desarrollado, cuán bien las estrategias funcionaron y cuáles pueden ser más efectivas para usarlas en un futuro, es decir, qué aprendieron.

DESARROLLO

El diseño aplicado en la investigación de naturaleza cualitativa fue el estudio de casos múltiples. Se analizó la efectividad del uso de la escritura procesual y las estrategias metacognitivas en un curso de Estudios Sociales como herramientas para facilitar el aprendizaje de los contenidos históricos, a la vez que los estudiantes aprendían a controlar y supervisar su propio proceso de aprendizaje. Mediante observaciones, entrevistas y análisis de documentos, la investigadora realizó un análisis profundo del conocimiento cognitivo y metacognitivo que los participantes manifestaron como resultado de sus experiencias al utilizar la escritura procesual y las reflexiones metacognitivas en un curso de Estudios Sociales. La triangulación permitió revisar y ampliar el análisis de la información obtenida a través de las tres fuentes. Además, se utilizó el modelo de Wolcott (1994, 2009) para evaluar los resultados del estudio. Este constó de tres componentes fundamentales: la descripción, el análisis y la interpretación.

El estudio requirió la participación voluntaria de seis estudiantes que cursaban el octavo grado en una escuela privada del área de San Juan, Puerto Rico. Se utilizó como criterio de selección la variabilidad en el nivel de desarrollo cognitivo con relación a la redacción (experto-novato). Del mismo modo, se requirió la participación voluntaria de una maestra que enseñara historia al octavo grado de la escuela seleccionada para que implantara en uno de sus grupos las dos secuencias didácticas que se trabajaron para recopilar los datos de los estudiantes participantes. Aunque el proceso de enseñanza aprendizaje era el mismo para todos los integrantes del grupo, solo se analizaron los datos de aquellos estudiantes que formaron parte de la investigación. La maestra co-investigadora seleccionó a los seis participantes del estudio, utilizando como referencia la sección de redacción incluida en la prueba diagnóstica de Estudios Sociales administrada a sus estudiantes del octavo grado. Los criterios que usó para evaluar la redacción fueron: la fluidez en el desarrollo de las ideas y del vocabulario, la coherencia en las oraciones, la profundidad en el desarrollo del tema, la estructuración del párrafo y el dominio de los aspectos lingüísticos al redactar un texto anecdótico.

Para guiar y registrar las observaciones, se utilizó la Guía de preguntas diseñada por Cassany (2009) para observar al alumno que escribe, así como un registro anecdótico. Parte de la información registrada al observar a los participantes mientras redactaban se relacionó con: la frecuencia con la que escribían, el tiempo dedicado a los subprocesos de redacción, los momentos

en los que tenían bloqueos, las actitudes hacia la tarea de escritura, las estrategias usadas durante el proceso, las interacciones entre estudiantes y con la maestra, así como el contexto en que ocurrieron los hechos observados.

El análisis de documentos se realizó a partir de dos recursos principales: las redacciones escritas por los estudiantes participantes durante las dos secuencias didácticas que se llevaron a cabo en el curso de Estudios Sociales y las reflexiones escritas que estos generaron antes y después de sus procesos de escritura. Cada secuencia didáctica consistió en: leer y analizar (de forma individual y compartida) uno o dos textos relacionados a un tema histórico, seguido de un taller de redacción procesual de un ensayo expositivo sobre el tema estudiado. La escritura se presentó como un problema a solucionarse por el estudiante, quien debió desarrollar el conocimiento estratégico; así como las herramientas necesarias para planificar, controlar el texto y revisar lo que había escrito. Cabe destacar que se utilizó, en dos ocasiones, la Guía para la revisión del ensayo expositivo diseñada por García del Toro y Quintana (2007) cada vez que los participantes redactaban un ensayo, con el propósito de reflexionar y regular el proceso de redacción: al ser evaluado su escrito por otros compañeros y al autoevaluar a sí mismos sus escritos. Además, se utilizó una traducción de la rúbrica diseñada por la Dra. Matilde García para evaluar los ensayos expositivos que los participantes generaron (Ver modelo de escritura procesual en Anexo 1).

Por otra parte, los participantes redactaron dos reflexiones escritas: la primera, antes de comenzar a implementarse las dos secuencias didácticas, y la segunda, al finalizar las mismas, con el interés de conocer la imagen que tenían de sí mismos como escritores, así como la parte afectiva y evaluar los cambios, si alguno, en sus percepciones de los Estudios Sociales y de sus aprendizajes luego de realizar las dos producciones escritas. Para esta ocasión, la investigadora utilizó la Guía de preguntas desarrollada por Cassany (2011b), para que los estudiantes reflexionaran por escrito sobre la imagen que de sí mismos tenían como escritores.

Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los participantes con la intención de llevarlos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Los estudiantes participantes se entrevistaron antes, durante y después de sus procesos de escritura con el propósito de guiarlos hacia el control y supervisión de sus procesos de redacción. Se utilizó la escalera metacognitiva propuesta por Swartz et al. (2008) que representa progresivamente los niveles de metacognición, con el propósito de facilitar el pensamiento autodirigido y práctico. Los cuatro pasos en esta

escalera metacognitiva son: (1) identificar el tipo de pensamiento (qué hacemos), (2) describir cómo lo hemos hecho, (3) evaluar cuán efectivo ha sido la forma en que lo hemos hecho, (4) y planificar cómo lo haremos en el futuro. Con este propósito, la investigadora usó una traducción hecha a las preguntas diseñadas por Swartz et al. (2008) para guiar el pensamiento en los procesos de reflexión metacognitiva antes, durante y después de una tarea de pensamiento, así como la traducción realizada de la rúbrica diseñada por estos autores para evaluar el grado de reflexión metacognitiva alcanzado.

Del análisis de los hallazgos obtenidos se desprende que aquellos participantes considerados expertos demuestran tener una imagen positiva de sí mismos como escritores y alcanzan un mayor dominio en el desarrollo de las ideas y la corrección lingüística que aquellos considerados novatos. Además, la mayoría de los participantes se sienten satisfechos con lo que escriben. También se percibe que todos los participantes aumentan su conocimiento metacognitivo entre una secuencia didáctica y la otra, a la par con una mejora en la redacción de sus ensayos. Sin embargo, el conocimiento metacognitivo con menor desarrollo en todos los participantes es el condicional, que responde a cuándo y por qué usar determinada estrategia.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los participantes varían sus técnicas para generar ideas entre una secuencia didáctica y la otra. La forma más común entre todos los participantes de corregir sus textos es mediante el uso de tachaduras. También se observa una variabilidad en cuanto al ritmo con que los participantes realizan sus procesos de escritura. Finalmente, se percibe que la escritura sirve como instrumento para aprender; sin embargo, la reflexión de los temas históricos que se presenta es variada, según las interpretaciones que hacen los participantes de estos.

Durante la primera secuencia didáctica, la escritura promovió que los participantes definieran y reflexionaran sobre los conceptos libertad y héroe nacional, así como explicaran las acciones llevadas a cabo por figuras tales como Simón Bolívar, José de San Martín y Miguel Hidalgo, considerados héroes nacionales, a la luz de las ideas que José Martí expresa en su ensayo *Tres Héroes*. Durante la segunda secuencia didáctica, la escritura favoreció que los participantes compararan y contrastaran los hechos reales relacionados con la invasión estadounidense a Puerto Rico de aquellos ficticios presentados en el cuento *Seva*, escrito por Luis López Nieves.

Los hallazgos de esta investigación reflejan que cada estudiante participante se apropia del conocimiento histórico relacionado a los temas discutidos, utilizando la escritura como estrategia de aprendizaje, aunque con percepciones diversas. Sin embargo, los procesos de redacción dan un rol activo a los participantes, quienes se ven retados al tener que autodirigir y monitorear su propio aprendizaje de los contenidos históricos trabajados. De modo que la escritura, como estrategia para aprender, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la solución de problemas.

CONCLUSIÓN

Como parte de los resultados de la investigación, se destaca la importancia de integrar en todas las áreas de contenido la redacción procesual como una estrategia para aprender los contenidos académicos. La redacción como estrategia de aprendizaje debe realizarse de forma periódica para que el estudiante pueda ir dominando cada vez más sus estrategias, técnicas y procesos al escribir.

Durante la tarea de escritura, el maestro debe asumir el rol de guía para facilitar el proceso de aprendizaje. La misma debe llevarse a cabo en la sala de clases para que el maestro pueda identificar en qué momentos el alumno se bloquea, conocer las estrategias que emplea, entre otros aspectos, que le permitirán buscar alternativas para ayudarlo a avanzar en la consecución de las metas de la tarea propuesta. Además, se le debe dedicar el tiempo suficiente a la tarea y enfatizar el uso del método inductivo para así estimular el control, la evaluación y la reflexión de su propio aprendizaje.

Por otra parte, se recomienda enseñarles a los estudiantes destrezas metacognitivas con el propósito de que puedan autogestionar y monitorear su proceso de aprendizaje. La entrevista individual o grupal, la técnica de pensar en voz alta (*think aloud*), las reflexiones escritas, entre otras, son algunas alternativas que ayudan a autodirigir el pensamiento metacognitivo en los alumnos. Si se fomenta el conocimiento metacognitivo en los estudiantes, estos podrán regular sus procesos de redacción y su aprendizaje de forma más efectiva. Con el fin de favorecer la evaluación formativa, se recomienda también variar las técnicas de corrección. De esta manera se motivará al estudiante, ya que su escrito será leído no solo por su maestro, sino también por sus pares. Además, el estudiante puede aprender con la ayuda de un par competente que le ofrezca recomendaciones a su texto, así como de la lectura de los textos de sus compañeros más

experimentados. Algunas alternativas para variar la evaluación son: la autoevaluación, la evaluación compartida (en parejas o en grupos), la evaluación del maestro, entre otras.

Además, se recomienda crear un ambiente flexible mientras los estudiantes realicen la tarea de pensamiento, ya que de esta manera se facilita el desarrollo del diálogo entre pares y con el maestro y se permite que cada estudiante realice la tarea a su propio ritmo. Del mismo modo, la recursividad debe estar presente si se quiere estimular el pensamiento eficaz y que los estudiantes construyan conocimiento de las diferentes estrategias que existen para escribir.

También es importante enfatizar las etapas de planificación y revisión pues es en estas que los estudiantes aprenden a generar y desarrollar ideas. Durante la textualización, al revisar los borradores, primero debe enfatizarse la corrección de las ideas y la estructura del texto para, luego, abordar la corrección lingüística: ortográfica y gramatical.

Por otra parte, se recomienda incorporar en las áreas de contenido la escritura de tipo expresiva que, según Britton et al. (citado en Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005), tiene el propósito de guiar al estudiante en la exploración y reflexión acerca de sus ideas sobre un tema. Este tipo de redacción se enfoca en escritos breves pero frecuentes que se integran en una unidad temática con el fin de que los estudiantes desarrollen el conocimiento cognitivo a través de la reflexión de su propio pensamiento. Los textos que se usan para aprender tienen como audiencia al mismo estudiante que los escribe, sus pares o al maestro ya que, al presentar de forma visible el pensamiento del alumno, se convierten en una auténtico *assessment* del aprendizaje y una forma efectiva para ofrecer recomunicación y crear oportunidades para la negociación del conocimiento. De esta manera, permiten determinar la efectividad de una instrucción y hacer ajustes a las lecciones o actividades educativas acorde con las fortalezas y necesidades de los alumnos (Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education, 2012).

La redacción que tiene como meta escribir para aprender (*writing to learn*) puede usarse antes, durante o después de completarse una experiencia de aprendizaje:

- (1) Antes, con la intención de conocer lo que los alumnos saben o sienten sobre determinado tema;
- (2) Durante, para explorar lo que los alumnos entienden, las conexiones que hacen o

las interrogantes que tienen sobre el tema que estudian;

(3) Después, con el propósito de que sinteticen, evalúen o expliquen lo que han aprendido y las dificultades que tengan sobre el tema estudiado.

Por otra parte, las actividades que integren la escritura para aprender no tienen que responder a las reglas de la redacción formal ni a la evaluación por parte del maestro (Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education, 2012). Algunos ejemplos de este tipo de escritura que pueden integrarse a las áreas de contenido para desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y el aprendizaje en los alumnos son: bitácoras, escritura libre, diarios, escritura rápida, correos electrónicos, respuesta escrita, entre otros.

Finalmente, este estudio plantea la posibilidad de seguir investigando el campo de la redacción y la metacognición como herramientas para fomentar el aprendizaje. El mismo se pudiera realizar en otras áreas académicas con el fin de fomentar el pensamiento reflexivo y el aprendizaje de los contenidos de materias como, por ejemplo, las matemáticas o las ciencias. Los hallazgos pudieran servir de base para crear nuevos modelos de enseñanza en otros campos del saber.

Además, la investigación pudiera realizarse con estudiantes de otras edades para comprobar cuán útil es la redacción y la metacognición en el aprendizaje de contenidos académicos con niños menores o mayores. Los resultados de dichas investigaciones pudieran servir de guía para transformar el currículo de algunos sistemas educativos enmarcados aún en la corriente tradicionalista de la enseñanza. A su vez pudieran servir para generar un modelo del aprendizaje fundamentado en la escritura y las destrezas metacognitivas. Finalmente, esas futuras investigaciones pudieran sugerir nuevas concepciones en la manera de enseñar, utilizando la redacción como proceso y la reflexión como factor central del aprendizaje de los contenidos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005).

Reference guide to writing across the curriculum [Guía de referencia para la escritura a través del currículo]. Santa Barbara, CA: Parlor Press and WAC Clearinghouse. Recuperado de http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/

Cassany, D. (2009). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito.

- Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2011a). *Construir la escritura*. (7a. ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2011b). *La cocina de la escritura* (20a. ed.). Barcelona, España: Anagrama.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Coll, C., & Solé, I. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona, España: Graó.
- Figarella, F. (2011). *El enfoque constructivista y las interacciones en la sala de clase*. San Juan, Puerto Rico: Isla Negra Editores.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Aspectos metacognitivos de la solución de problemas]. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development* [Desarrollo cognitivo]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry [Monitoreo metacognitivo y cognitivo: Una nueva área en la investigación del desarrollo cognitivo]. *American Psychologist*. 34(10), 906 - 911.
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing [Una teoría del proceso cognitivo de la escritura]. *College Composition and Communication*. 32, 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- García del Toro, A., & Quintana, H. (1997). *Hablemos de escribir: didáctica de la expresión oral y escrita*. San Juan, Puerto Rico: Plaza Mayor.
- Harris, K., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing [Metacognición y escritura de niños]. En D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York, NY: Routledge.
- Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Fly, B., Presseisen, B., Rankin, S., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction* [Dimensiones del pensamiento: Un marco para la instrucción y el currículo]. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Student Achievement Division of the Ontario Ministry of Education. (2012). *Writing to learn* [Escribir para aprender]. Capacity Building Series. (25), 1-4. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_WritingtoLearn.pdf
- Swartz, R. J., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). Thinking-based learning activating students' potential [Aprendizaje basado en el pensamiento para activar el potencial de los estudiantes]. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition* [La taxonomía de lametacognición]. New York, NY: Psychology Press.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*

[Transformando los datos cualitativos: descripción, análisis e interpretación].
California, CA: Sage.

Wolcott, H. (2009). Writing up qualitative research [Redacción de investigaciones cualitativas].
California, CA: Sage.



LECTURA LIBRE EN PRIMER GRADO. UN CAMINO POR DESANDAR

GUADALUPE LÓPEZ HERNÁNDEZ
VERÓNICA MACÍAS ANDERE

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, MÉXICO
CONSEJOPUEBLA@GMAIL.COM

RESUMEN

¿Cómo se incorpora una propuesta de trabajar la lectura libre en un aula de primer grado? ¿Qué implicaciones tiene en las prácticas de una maestra que está alfabetizando a sus estudiantes? ¿Qué impacto tiene la lectura libre para un niño que está aprendiendo a leer y escribir?

Como parte de un método de alfabetización inicial, dirigido a 200 escuelas públicas con rezago educativo del estado de Puebla, que incluye la creación de materiales y la formación de docentes, hemos incluido un eje llamado *Lectura libre*, que busca aproximar a los niños a una forma de lectura lúdica y favorecer encuentros cotidianos con la lectura de textos diversos, tanto informativos como literarios, sin pedir que se realice ningún ejercicio escolar antes, durante o después de la lectura.

Esta ponencia tiene como objetivo exponer los fundamentos de dicho eje y relatar y analizar los resultados al ponerlo en práctica en las aulas. Nos enfocamos en una muestra representativa de 40 docentes, que equivalen al 10% de los maestros que fueron formados en esta propuesta. Se realizó un ejercicio comparativo y analizamos los informes y testimonios que los docentes reportaron de la puesta en práctica de dicho eje, así como de las discusiones generadas en los encuentros presenciales.

Nuestra concepción de lectura busca, en términos generales, que alumnos y maestros tengan la oportunidad de vivir experiencias auténticas con los libros (Larrosa, 2003), que las aulas se conformen como espacio para la Gran ocasión (Montes, 2007), donde los niños tengan acceso a textos diversos y el docente sea el mediador de lectura de sus alumnos (Petit, 2001).

En las aulas de estos maestros es recurrente la lectura ligada a un mismo propósito; para muchos, la lectura tiene un hermano siamés: lo obligatorio, que se traduce en resolución de cuestionarios, elaboración de resúmenes, comentarios forzados, etcétera. Lo anterior se hizo patente en sus testimonios y en la resistencia que algunos tuvieron para incorporarla a su práctica cotidiana. Hay muchos caminos por desandar si queremos formar lectores en la escuela.

PALABRAS CLAVE

Lectura, alfabetización inicial, mediación de lectura, ambientes de lectura, diversidad.

INTRODUCCIÓN

En México, desde el año 2002 se ha dotado de bibliotecas de aula a las escuelas públicas de nivel básico de todo el país. Sin embargo, no todas las escuelas tienen los libros al alcance de los niños, ni todas las escuelas permiten el préstamo a domicilio. Esas cajas con libros diversos y de calidad -elegidos a través de distintos filtros y distintas miradas- no siempre se abrieron o a veces se abrieron para volver a guardarse, en un mueble cerrado bajo llave en la oficina del director. Hoy, a la distancia, sabemos que muchos docentes no estaban preparados para trabajar con libros distintos al ya conocido libro de texto, además del miedo a la pérdida de los materiales, que derivó en la prohibición de su uso fuera de la escuela, incluso fuera de la dirección. Pero también podemos percibir que muchos docentes no sabían qué hacer con esa diversidad. Actualmente, ¿qué uso les dan los docentes? ¿Qué maneras de leer promueven? Más adelante daremos algunas luces sobre estas preguntas.

DESARROLLO

Alfabetización inicial: más allá de la decodificación, un abrir puertas

Leer vale la pena...Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.

Montes, 2007

Leer no sólo vale la pena, es una necesidad si se vive en una sociedad constituida de palabras. De la misma manera que se aprende a hablar, escuchando a otros, se aprende a leer y escribir escuchando y viendo a otros realizar estas acciones. Sin embargo, en la alfabetización tradicional se enseña de una manera fragmentada, a través de sonidos y signos sueltos. Es como entregar las fichas de un rompecabezas, sin antes haber visto la imagen de lo que se pretende armar. Es muy probable que algunos logren armarlo, pero seguramente el proceso será más difícil para los que no observaron previamente la imagen, pues no tienen claro cuál debe ser el punto de llegada.

Este tipo de alfabetización responde a una concepción incompleta de lectura, la de una simple decodificación de grafías, una actividad mecánica que no apunta a la formación de lectores autónomos. La alfabetización de la que hablamos tiene las mismas características de aquellas actividades que se realizan una vez que los niños se han alfabetizado, pues lo que se pretende es mostrar los usos reales de la lectura y la escritura en la sociedad, usos relacionados no sólo con lo académico, sino con lo social y lo personal.

Por otro lado, un lector autónomo se forma en una comunidad de lectores, donde se convive con una gran variedad de acervos y se realiza diversas prácticas lectoras, donde vive experiencias de lectura que más que proporcionarle herramientas para decodificar grafías, abre puertas para acceder al mundo de palabras en el que vive.

Nuestra concepción de lectura

Leer por placer, por pasatiempo, por recreación, son algunas de las nociones que prevalecen en el imaginario de las personas sobre por qué se lee. Pero, ¿cuántos lo habrán hecho por algunas de estas razones? ¿Por qué predominan estas concepciones? ¿Será acaso por las campañas que intentan acercar la lectura a las personas, campañas que resaltan discursos que buscan vincular la lectura con la diversión, campañas que surgieron con intenciones de borrar el carácter negativo y obligatorio de la lectura en la escuela?

Deber y placer, dos conceptos que han marcado las acciones que se han emprendido para que las personas tengan acceso a la cultura escrita, dos conceptos difíciles de convivir. Leer por obligación, porque es un requisito escolar y social; leer por placer, porque es fácil y divertido. Si leer es fácil y divertido, ¿por qué las pruebas internacionales de lectura dan como resultado índices muy bajos? Si leer es un requisito escolar, ¿por qué se carece de momentos y materiales que permitan realizar esta actividad? Leer es vivir *experiencias* de lectura que permitan ejercer el *derecho* a la cultura escrita.

La lectura como experiencia

¿De qué manera se viven experiencias de lectura? ¿Es posible que haya experiencias de lectura donde leer es imperativo, se lea de una sola manera, un solo texto y en un mismo lugar? Las experiencias deben ser ricas en motivos, formas, materiales y lugares. Experiencias que favorezcan que le pasen cosas al lector (Larrosa, 2003) y no sólo que sucedan a su alrededor, que le pasen sentimientos, emociones, encuentros, descubrimientos, recuerdos, ideas, reflexiones, inspiraciones. De poco sirve elaborar programas, diseñar estrategias, dotar de libros a las escuelas, si las prácticas de lectura que allí suceden, sólo suceden. En las experiencias de lectura, el lector tendría que poder observar lo que pocas veces o difícilmente podría observar; actuar a través de un personaje, como en muchas ocasiones hubiera querido actuar; nombrar lo que la mayoría del tiempo se prohíbe nombrar; acceder a pensamientos con los que se identifique o con los que esté

totalmente en desacuerdo; descubrir emociones por cosas que jamás pensó le harían sentir así. Experiencias que le permitan saber lo que le puede suceder al leer.

Decimos lector y no lectores porque no hay lecturas iguales de un mismo texto. Michel de Certeau habla de una “*lectio*”, llamando así al resultado de la experiencia –única– de cada lector con el texto (Montes, 2007). De esa forma, la lectura de cada lector es producto de su contexto, sus conocimientos, sus vivencias, sus creencias.

La lectura como un derecho

Para quien vive dentro de una sociedad de escritura, no es lo mismo leer que no leer, no es lo mismo entretenerse y formar parte del tapiz, que quedar mudo y afuera.

Montes, 2007

Acceder a la cultura escrita es acceder a una herencia cultural, a una memoria colectiva, a un legado de conocimientos, a las experiencias que otros han plasmado, al patrimonio común que es el lenguaje. Desafortunadamente esta herencia cultural no es recibida por todos y esto sólo incrementa las desigualdades. Quienes pueden ejercer este derecho tienen más argumentos, puntos de vista, experiencias para hacerse escuchar. Ejercerlo implica favorecer experiencias de lectura, “nadie nace sabiendo hablar, conversar, leer, escribir. Ni tampoco aprende solo. Son habilidades y conocimientos que necesitan ser transmitidos y enseñados” (Machado, 2007, 49). La escuela tiene la oportunidad de hacer ejercer ese derecho, de achicar desigualdades y crear entornos más democráticos en sus aulas. Acceder a la cultura escrita es también acceder a la mirada de otros, a partir de la cual podemos diferenciarnos o reconocernos.

La escuela

A la escuela le cabe ese desafío de acompañar, de ayudar a atravesar obstáculos (...) la escuela es el espacio de circulación de saberes más democrático que tenemos.

Andruetto, 2014

“La escuela es una de las instituciones más conservadoras que existen en la sociedad. Los cambios en el sistema escolar son lentísimos”, dice Emilia Ferreiro (2000), pero también es la institución privilegiada para reducir la brecha entre los niños que provienen de un hogar con

una presencia importante de cultura escrita y aquéllos que no la tienen. A pesar de resistirse al cambio y de arrastrar viejas prácticas que no coinciden con las necesidades actuales, sigue siendo para muchos *el* espacio de encuentro con la palabra escrita. Por esta razón la importancia de apuntalarla como entorno habilitador de lecturas diversas para lectores diversos, como un derecho que todos debemos tener.

En el campo de la mediación de lectura, es muy común tener la representación de la escuela como una institución poco habilitadora de experiencias de lectura, más cercana a lo obligatorio y dirigida a los fines escolares. Desde este campo se aprecia la escuela como el espacio de viejas rutinas donde quedan pocos lugares y momentos para encuentros auténticos con la lectura. Esta representación tiene su correlato en el buscar “desescolarizarla”; sin embargo, aquí proponemos que la lectura, como experiencia, entre al aula y a la escuela, que tenga su lugar propio y su momento exclusivo. Puede convivir esta manera de leer con la lectura con fines escolares, que seguirá presente en los programas educativos, pueden coexistir, siempre y cuando tengan momentos diferenciados.

La escuela como ambiente de lectura

Hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Delia Lerner

Consideramos que es muy importante ofrecer en la escuela y, específicamente en el aula, un ambiente de lectura, que incluya libros diversos, que estén al alcance de los niños. Sabemos que la presencia es muy importante, pero en muchos casos no es suficiente. Se requiere de un puente hacia ellos -el mediador- y se requiere también ofrecer situaciones favorables para la lectura. Como plantea Lerner (1996), si la escuela ofrece “momentos específicos y preestablecidos que serán sistemáticamente dedicados a leer, se comunica a los niños que la lectura es una actividad muy valorada”. Además, el crear un ambiente de lectura en la escuela en muchos casos se extenderá hacia los hogares, con libros y lecturas que circulen, con conversaciones sobre ellas y vínculos que se tejan.

La escuela como el lugar para la gran ocasión

Hasta única que puede ser la ocasión de la escuela en una sociedad empobrecida, donde los lazos culturales se han ido volviendo hilachas y las oportunidades “informales” de lectura han devenido escasas.

Montes, 2007

Graciela Montes ha nombrado elocuentemente como *la gran ocasión* el dar auspicio, estímulo y compañía a la lectura, donde se incluya un tiempo para mirar el mundo, “una aceptación de ‘lo que no se entiende’ y, sobretodo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios)”. (Montes, 2007). En pocas palabras, se requiere dar ocasión a la lectura, asegurar momentos y espacios adecuados, con diversidad de textos y mediadores comprometidos.

La escuela tiene el privilegio de estar con los niños durante largos periodos. Es indispensable que ese tiempo abra momentos para experiencias de lectura; la regularidad, el afecto, las prácticas encaminadas a ello, podrán generar comunidades lectoras. Esta ventaja de la presencia *asegurada*, no la tienen los espacios *no formales*, que buscan promover la lectura. La escuela no puede desaprovechar esta oportunidad. Es la encargada de enseñar a leer y escribir, es la representante del Estado para cumplir con esta importante tarea; pero no es suficiente, debe “construir conciencia acerca de nosotros mismos y desarrollar nuestro pensamiento, no dar por sentado el mundo. Hemos aprendido y enseñado a leer, pero no siempre hemos aprendido y enseñado a leer entre líneas, a entrar en los pliegues de un relato”. (Andruetto, 2014, 116).

El docente como mediador de lectura y como mediador cultural

Si la escuela es la casa privilegiada de las letras, las lecturas y los libros, el docente es quien tiene el privilegio de abrir las puertas de esta casa a un sinnúmero de personas y hacer que éstas puedan crear en ella su cuarto propio, sus propias lecturas.

En el rol tradicional del docente prevalecen actividades como aplicación de métodos, diseño de estrategias, desarrollo de actividades, ejecución de evaluaciones y demás actividades que, dichas de esta forma, pareciera que más que ofrecer a los estudiantes acceso al conocimiento, se asemejan más a una actividad administrativa, donde las acciones son más importantes que los destinatarios. De la misma forma, la mayoría de las veces, las actividades de lectura suelen

aplicarse, dando mayor importancia a los materiales que a las personas. La tarea del docente no consiste en dar, aplicar o ejecutar, sino en favorecer, propiciar o fomentar oportunidades donde el niño sienta que lo que la escuela ofrece es para él y no para la institución.

M. E. Dubois señala que enseñar puede ir en dos sentidos, como un “hacer que alguien aprenda algo” o como un “mostrar algo” (Lerner, 1996, s/p). El docente entonces tendría que mostrar el uso de la lectura en la vida personal y social, que ésta no es exclusiva de la escuela, que algunas veces puede ser sencilla y otras no, que en ocasiones podemos diferir de lo que dice el texto, que para rechazarla primero hay que explorarla.

El maestro tiene bajo su resguardo una herencia cultural hecha de letras y contenida en los libros, herencia que sin el lector no puede ser ejercida. Sin las interpretaciones, preguntas y reflexiones que el lector se hace cuando realiza una lectura, los libros no tendrían sentido.

Los libros muestran cosas, pero ocultan muchas más que el lector puede descubrir o no; el docente, aquí, no muestra lo que está oculto, brinda herramientas para ayudar a descubrirlas. Los libros son una suerte de cajas mágicas donde los lectores pueden encontrar diferentes cosas e incluso distintas en diversos momentos. Estas cosas, por lo general, son las interpretaciones, los recuerdos o sentires que ese texto provoca; el docente, entonces, no restringe las interpretaciones a una sola, al contrario, propicia que surjan otras.

Los docentes pueden convertirse en esos pasadores o mediadores de lectura de los que habla Petit (1999), personas que comparten lecturas sin cobrarlas con preguntas, sino que comparten sus propias dudas o impresiones sobre lo leído; que invitan a la lectura, no la imponen; que escuchan y permiten que el lector emita su propia voz; que permiten y respetan las lecturas grupales o individuales; sujetos que conocen o se interesan en los acervos, pero sobre todo en el lector, pues respetan sus opiniones, sus gustos lectores y no subestiman su inteligencia con explicaciones que ellos no solicitan; acompañantes que guían a los lectores hacia sus intereses o hacia nuevos horizontes; docentes que entablen con sus alumnos una relación “de lector a lector” (Lerner, 1996, s/p). Convertirse en mediador de lectura requiere precisamente de lecturas, de experiencias lectoras que puedan enriquecer las de los otros, pues lo que está en juego es una transmisión de experiencia, casi una iniciación. (Petit, 2011)

Nuestra propuesta

Realizamos, junto con otros especialistas, material didáctico de alfabetización inicial para niños de primer ciclo de primaria: un libro para el maestro y una capacitación y acompañamiento para el uso de dichos materiales. Se ofreció un método que incluye cinco ejes, uno de ellos es la *Lectura libre*, que busca aproximar a los niños a la lectura lúdica, que, en términos generales, no tiene presencia suficiente en el ámbito escolar.

Proponemos textos diversos en nuestros materiales, tanto literarios como informativos, con variedad de tipos textuales, acompañados de ilustraciones, que puedan ser leídos en voz alta o en silencio. Sugerimos a los docentes que realicen la *lectura libre* de manera regular y con la consigna de no pedir nada a cambio, ningún ejercicio escolar puede vincularse a la lectura libre, ni antes, ni durante y tampoco después de ella.

Cabe destacar que no debe confundirse *lúdico* con simple o vacío de contenido. Los textos incluidos tienen una complejidad progresiva y un carácter provocador, que despierte la pregunta, el comentario libre, la comparación, el recuerdo. Cuidamos de ofrecer textos que no tuvieran una clara intención didáctica ni moralizante, que fueran lo suficientemente amplios y donde los niños pudieran verse reflejados o pudieran conocer realidades distintas. Buscamos generar situaciones de lectura naturales donde la lectura es, por sí misma, valiosa y no únicamente un canal para abordar otros contenidos. Valiosa por sí misma preservando, desde nuestra oferta, diversidad y calidad en los textos y formando a los docentes como mediadores de lectura.

Además, favorecemos muchas maneras de leer; sabemos que en primer grado la más frecuente será en voz alta por parte del maestro, con un mismo texto. Sin embargo, apostamos que a lo largo del ciclo escolar se generen otras maneras, solitarias, en pequeños grupos, con la familia; simultáneamente o en paralelo; con el mismo o con distintos textos, usando las bibliotecas de aula y escolares, al terminar algún ejercicio, mientras los otros aún no terminan, o en el momento destinado a leer. Y sugerimos que, aunque los niños estén alfabetizados, se sostengan momentos de lectura en voz alta hecha por el maestro como regalo, sin pedir algo a cambio, y así sostener la comunidad de lectura en el aula.

El maestro conoce a sus alumnos, sabe sus gustos, sus intereses e, incluso, lo que les aqueja. Este hecho lo pone en condiciones de “hacer de casamentero y mediar” (Montes, p. 11). El papel del mediador, en este caso el docente, es fundamental en nuestra propuesta. Sugerimos apertura en distintos sentidos; no buscamos interpretaciones unívocas, sino apertura de sentidos y apropiaciones de los textos.

Y con respecto a la conversación generada por la lectura, apuntamos a su naturalidad; si se da es porque los niños la habilitan; de lo contrario, el silencio también es válido en esta propuesta.

Alibabá y los 40 docentes: nuestra muestra

Tomamos como muestra el 10% de los maestros que se capacitaron con nosotros, es decir, 40 maestras y maestros del primer ciclo de primaria, con quienes tuvimos, además de las sesiones presenciales, un seguimiento de tareas y devolución vía correo electrónico, donde contaron su experiencia al poner en práctica nuestros materiales en sus aulas. Para efectos de esta ponencia, hacemos foco en las tareas relacionadas con el eje *Lectura libre*. Los 40 fueron elegidos entre los que abordaron la lectura libre en sus aulas y que cumplieron con al menos la mitad de las tareas solicitadas.

Caminos por desandar y cambios de ruta: la puesta en práctica de la lectura libre

Cuando inicié con la lectura, mis alumnos se quedaron desconcertados, pues inicié el día haciendo una lectura sin decir nada. Me quedé escuchando a algunos niños que decían:

– ¿Por qué no nos preguntó nada la maestra?

– Seguro se le olvidó.

Aída, docente

A partir de la revisión de los registros que los docentes enviaron, pudimos constatar que la lectura libre no era una práctica común en sus aulas. Siempre pedían a los niños algo a cambio: un dibujo, contestar preguntas orales o escritas, buscar palabras conocidas o desconocidas, encontrar rimas, inventar un final alternativo a la historia, saber qué son los versos y cómo identificarlos, escribir lo que más les gustara o lo que recordaban del texto... en pocas palabras, buscaban un resultado tangible. Asimismo, los maestros solían generar una conversación artificial con modelos de cuestionamientos repetitivos. Mariana comenta: En cuanto terminé de leer ya tenían las manos

levantadas para decir de qué había tratado. Esas manos levantadas de los niños, incluso antes de que la docente preguntara, representan un camino por desandar, la pregunta esperada, la pregunta ya conocida.

Esa pregunta más que acercarse a la conversación, se asemeja al examen: Después se interrogó a los niños con relación a lo que habían escuchado de la lectura, llegando a la conclusión de que fueron pocos alumnos los que interpretaron dicha lección. Esto plantea Rosa y es un testimonio que nos muestra la búsqueda de respuestas únicas e interpretaciones unívocas por parte de la maestra. Por otro lado, hay docentes que *aprovechan* el gusto de los niños hacia el texto, para abordar un contenido programático, como Aldo, quien menciona: Como les gustó tanto una lectura, la retomé para hacer análisis de oraciones.

Con respecto a la selección de textos, los relatos de los docentes muestran que éstos privilegiaban los que favorecieran la enseñanza de contenidos programáticos.

Otra práctica común después de leer se relaciona con actividades plásticas, donde no se cuidaba que la lectura quedara relegada a la propuesta manual. Algunos mencionan que tenían incorporado promover la lectura con sus alumnos, pero no de manera libre, incluso convocaban a los padres de familia para que leyeran de esa manera, como Ana: Cada mamá leía un cuento y elaboraba preguntas para el grupo.

Ninguno mencionó haber fomentado actos de lectura libre antes de haber participado de esta propuesta de capacitación. La sorpresa estuvo presente en una gran parte de los informes: *Esta actividad fue sorprendente, porque sentí que tanto los alumnos como yo la disfrutamos y nos sorprendimos*, dice Elsa. Sorpresa por parte de los niños ante la ausencia de preguntas después de leer y sorpresa de los docentes al ver la reacción de sus estudiantes ante esta manera de abordar la lectura, nueva para ellos.

Cuenta Mónica: Tenemos la costumbre de hacer repetitivo y a veces desmotivarlos en el momento de la lectura con preguntas; para ellos fue hasta extraño haber concluido la lectura sin cuestionamientos, pero a la vez fue llamativo y los motivó a tomar por su propia cuenta los Libros

del Rincón¹. En este testimonio notamos un aprendizaje de la docente, un detenerse a pensar en su práctica y calificarla como repetitiva y desmotivante, en contraste con una práctica diferente, a la cual los niños responden con extrañeza por el cambio y con una motivación hacia la autonomía reflejada en el hecho de buscar libros por sí mismos.

Fue muy importante modelar este eje durante la sesión de capacitación; hicimos una lectura libre para ellos, al comienzo de la sesión: leímos con buena entonación, mostramos las imágenes y, al terminar, no hicimos preguntas ni pedimos nada a cambio. Esto apuntaló lo que estaba explicado en el libro dirigido a los maestros y, el haber experimentado ellos, como docentes, una lectura en voz alta y que ésta fuera libre, contribuyó en su práctica posterior y les mostró que es simple, que no se necesita ser narrador, dramatizar las lecturas, usar vestuario o preparar un escenario. Simplemente con una buena lectura en voz alta y mostrando las imágenes sin pedir nada a cambio, sucedía la magia, como ejemplifica el caso de Clara: Lo único que hice fue dar entonación al texto... Realmente la sorprendida fui yo, reaccionaron todo lo contrario a lo que todos nos imaginamos. Algo tan simple como mostrar las imágenes mientras se lee en voz alta no era parte de su manera de leer. Igualmente lo cuenta Patricia: Se emocionaron mucho cuando se les mostraban las imágenes.

Quienes probaron este eje, como sugerimos, descubrieron nuevas posibilidades. Hablaban de la importancia de realizarlo a pesar de que la situación no pintara favorable para cumplir los propósitos de la actividad; hicieron hincapié en el valor de la regularidad y de la instalación de un hábito, como el caso de Cecilia: Al ser constante con lecturas libres sé que estoy formando en ellos el hábito y gusto por la lectura.

Este eje ha causado que los docentes se detengan a observar su práctica y se pregunten si eso que han realizado a lo largo de su labor es adecuado. Incluso hubo maestros, como Diana, que consideran que en un primer intento la lectura libre la realizaron de una manera inadecuada: Cometí el error de comenzar a preguntar algo después de la lectura y eso demeritó su atención y entusiasmo. Compara lo ocurrido después: siguiendo ya las consignas que nos dieron en el

¹ Nombre de los acervos de biblioteca de aula y biblioteca escolar.

Diplomado, he tenido buenos resultados, ya que los niños no están automatizados al esperar siempre que se les hagan preguntas para comprensión de lectura.

Afortunadamente, muchos docentes están llevando a cabo la *lectura libre* más a menudo, unos cada semana, otros a diario. Utilizan nuestros textos, pero también los de la biblioteca de aula, incluso algunos mencionan que se ha incrementado el préstamo y han sucedido situaciones como las que menciona Edith: Sin que se les pidiera, ellos traían de sus casas algunos cuentos para que compartieran las lecturas con sus compañeros. Durante la hora del recreo, algunos niños se quedaban a leer nuevamente el texto.

Hay otros muchos indicadores que muestran que la *lectura libre* va por buen camino: solicitud de relectura, pedir el libro prestado, llevar libros de la biblioteca de aula, leer entre ellos, conversar libremente, hacer bromas o comentarios sobre la lectura en días posteriores o como lo que cuenta Marina: Lo que más me gustó fue ver sus caritas de alegría y, sin que yo les dijera, me aplaudieron y comenzaron a comentar sobre lo que les había leído. Podemos empezar a hablar de comunidades lectoras, comunidades que van consolidándose y amplían sus límites más allá de la escuela, como narra María: Brisa me dice "Maestra, un favor, ¿me puedes prestar tu libro para que me lea mi mamá? esta lectura me gustó mucho y quiero que mis hermanos también la escuchen".

CONCLUSIÓN

Estamos convencidas de que la escuela debe ser mediadora de lectura y no sólo alfabetizadora y proveedora de conocimientos. Es la oportunidad para muchos; por lo tanto, no puede permitirse delegar esta responsabilidad. Están los niños en las aulas, los docentes en las aulas, y en muchos casos, los libros en las aulas. ¿Qué se requiere? Como dice Graciela Montes, generar la gran ocasión. Nosotras, como mediadoras de lectura, hoy sabemos que no es suficiente el trabajo que realizamos desde espacios *no formales*; debemos aliarnos con la escuela, buscar que los docentes abandonen la vieja práctica de *te leo y luego te pido* y que se apropien de la *lectura libre* y la lleven a cabo en sus aulas.

No hablamos en esta ponencia de las prácticas de los docentes como lectores, es decir, no sabemos si ellos, antes de dormir o cuando van en el autobús hacia su trabajo, leen un libro; tampoco sabemos si como padres les leen a sus hijos o si ellos, cuando fueron niños tuvieron padres que les leyeron. Seguramente contar con toda esa información enriquecería mucho este trabajo; pero por ahora mostramos una descripción de cómo son hoy como docentes y cómo realizan actos de lectura en sus aulas.

El hecho de haber estado cerca de esos maestros durante seis meses y de haberlos acompañado en su labor, nos muestra que hay prácticas enraizadas que es muy difícil modificar; pero también nos mostró que el modelar y el mostrar otras maneras de leer, así como escuchar experiencias de otros al ponerlo en práctica sumó para ir suavizando esas prácticas que estaban tan sólidas y que, afortunadamente, fueron diluyéndose y cambiando de forma, para convertirse en prácticas de lectura libre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M.T. (2014). *La lectura, una revolución*. México: FCE
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México: FCE
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: FCE
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*. Año 17, N° 1, Buenos Aires.
- Machado, A. M. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro, en *CLIJ Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. Número 140.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a la lectura y los jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Espacios para la lectura).
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica. (Colección Espacios para la lectura).
- Petit, M. (2011) Conferencia dictada en el Congreso Bibliotecas escolares en tránsito. Santiago de Compostela.



LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

JENNIFER MAITE COREAS PORTILLO
CARLOS ALBERTO RECINOS GOMEZ

CONTEXTOS.ORG, EL SALVADOR
JENNIFER@CONTEXTOS.ORG
CARLOS@CONTEXTOS.ORG

RESUMEN

El programa “Soy Autor: Escritura Creativa para la Paz” nace en el 2012 como una iniciativa para desarrollar procesos de lecto-escritura con jóvenes en riesgo social y privados de libertad del sistema penitenciario en El Salvador. El currículo del programa desarrolla 24 sesiones con modalidad de clase taller que corresponden al enfoque comunicativo, permitiendo a los estudiantes analizar, interpretar y dialogar para crear un libro ilustrado a partir de una memoria de sus vidas. Durante estas sesiones, los estudiantes desarrollan habilidades sociales y aprenden estrategias de escritura y lectura.

“Soy Autor” ha demostrado la urgencia de escribir y leer como verdaderos autores bajo principios pedagógicos de atención a la diversidad e inclusión. Ya destacados psicólogos contemporáneos, como Vygotsky, Luria y Bruner, hacen referencia a que las funciones cognitivas superiores, tales como el análisis y la síntesis, se adquieren con más eficiencia, a través del lenguaje verbal y escrito.

The Melissa Institute en Florida, quienes trabajan por el bienestar y la prevención de violencia en adolescentes, demuestra que 2 de 3 adultos privados de libertad presentan un nivel muy bajo de habilidades de lecto-escritura. Considerando esta realidad, “Soy Autor” no solamente desarrolló estas competencias en los internos, pero fue más allá al incorporar en su currículo el desarrollo de empatía, diálogo con propósito y retroalimentación positiva.

A la fecha, existen 49 libros publicados y 51 piezas de poesía creadas y diseñadas por internos en el programa. Cada estudiante nos demuestra que la escritura en contextos de violencia constituye un medio de reflexión que encamina hacia la práctica de valores y el crecimiento de relaciones positivas propicias para la reinserción social.

PALABRAS CLAVE

Escritura creativa, escritura para la paz, modelo taller, diálogo, rehabilitación, contextos de encierro, El Salvador.

INTRODUCCIÓN

En El Salvador, existen altos niveles de violencia como resultado de fenómenos como la migración, guerra, desintegración familiar y la carencia de experiencias educativas de calidad. Con relación a este último, el contacto directo que ConTextos ha tenido trabajando con privados de libertad le ha permitido afirmar la trascendencia de la lectura y la escritura, ya que animan procesos de pensamiento superior y determinan en gran manera el desarrollo de la personalidad, la autoestima y la empatía en cada individuo.

Los internos dentro de los centros de inserción han sido parte de un sistema educativo donde el aprendizaje se da únicamente a través de la copia y la memorización. Este sistema carece de prácticas educativas que ofrezcan a la sociedad salvadoreña oportunidades para analizar, crear e interpretar competencias necesarias para abordar situaciones de conflicto y estrés emocional. Dentro de los centros de inserción, estas competencias se vuelven aun más necesarias para garantizar la rehabilitación e inserción social de los internos.

No obstante, el personal administrativo y técnico dentro de los centros de inserción recibe poca o nula formación con relación a prácticas educativas que promuevan la expresión y el diálogo en la población interna. En consecuencia, las experiencias de aprendizaje en el contexto de encierro que existen bajo paradigmas tradicionales de educación minimizan el potencial de los internos para adquirir o fortalecer valores positivos que motiven la toma de decisiones que los lleven a mejorar su calidad de vida y la de sus familias.

DESARROLLO

Desde el año 2014 ConTextos, en colaboración con Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación, ha implementado su programa de escritura: “Soy Autor: Escritura Creativa para la Paz”. A la fecha, ha intervenido en dos centros penales trabajando con mujeres y hombres que oscilan entre los 25 y 45 años y adolescentes entre los 14 y 22 años. A estos dos centros les llamaremos de ahora en adelante centro A (Centro Penal de Adultos) y Centro B (Centro de Inserción Juvenil). Los participantes fueron escogidos por docentes de los Centros Escolares adjuntos a los Centros A y B por sus aptitudes de liderazgo positivo, buena conducta, asistencia constante a la escuela, iniciativa y creatividad. A pesar de su diferencia de edad, los participantes

de ambos centros están registrados entre 4to, 5to, y 6to grado; un porcentaje mínimo de los participantes son estudiantes de bachillerato y solo dos son estudiantes universitarios.

Los adultos privados de libertad están afiliados a una de las dos pandillas más prominentes del triángulo norte y se identifican como pandilleros activos. Los jóvenes del centro de inserción juvenil, por su parte, se identifican como jóvenes “retirados” de estas afiliaciones. Sin embargo, a partir de esta postura, la población del Centro B ha demostrado la necesidad que como seres humanos tenemos de pertenecer a algo. Este sentido de propiedad lo asociamos a la familia, la escuela, la iglesia, la comunidad en general y, a falta o negligencia de alguna de ellas, esta responsabilidad recae, por ejemplo, en las asociaciones pandilleriles que conocemos. Los adolescentes del Centro B, al desprenderse de la institución que cumple el rol de protegerles y apoyarles, se ven en la necesidad de crear un nuevo sistema. Como resultado, los jóvenes internos han desarrollado de forma orgánica un sistema social que responde a una estructura jerárquica basada en normas, códigos y pautas establecidas por ellos mismos.

Retomando la condición escolar de los participantes, un 80% presenta habilidades de escritura y lectura convencional; es decir, que conocen y pueden descifrar y utilizar el código. Mientras que el otro 20% presenta un nivel de lectoescritura inicial. En ambos casos, la lectoescritura en el aula se concibe como un proceso mecánico, a través de la copia y la memorización de textos, en su mayoría informativos.

El éxito académico de los estudiantes está relacionado con cuánto y con qué precisión pueden recordar fechas, nombres y lugares de un acontecimiento histórico o literario.

La escritura por su parte, se vuelve relevante cuando funciona como el vehículo para reproducir conceptos que son parte de la memoria. Esta realidad no es exclusiva del sistema escolar dentro de un contexto de encierro salvadoreño; es parte de una visión más amplia sobre la educación, de un paradigma donde la lectura y la escritura son competencias que cada estudiante debe dominar para garantizar su ciudadanía en una sociedad democrática. Sin embargo, Emilia Ferreiro nos recuerda que la lectura y la escritura van más allá de la técnica.

Los lectores y escritores habilidosos son aquellos que interpretan los textos como un todo y se plantean preguntas profundas, dando validez a su propia experiencia como individuos; son curiosos, imaginativos y capaces de recrear la realidad una y otra vez.

Pero, ¿existe relación entre el encarcelamiento y la literacidad? Según estudios realizados por The Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, el 80% de los privados de libertad presentan niveles de literacidad bajos; es decir que a menor nivel de comprensión lectora, mayores son las probabilidades de presentar conductas delictivas. En el año 2014, el gobierno de El Salvador reporta 22, 549 privados de libertad de los cuales más del 16% son casos reincidentes. Por su parte, el Ministerio de Educación informa que el 60% de los estudiantes que ingresan al sistema educativo llegan a noveno grado, y apenas el 30% logra terminar el bachillerato.

Las causas de deserción escolar y ausentismo son adjudicadas a la falta de recursos, infraestructura, cobertura e interés por parte de la población. Sin embargo, poca o nula atención es puesta al desarrollo de la comprensión lectora por encima de la mecanización de la lectura y escritura. Por otro lado, además de la comprensión lectora, en este contexto el espacio de voz, la habilidad de comunicación oral toma mayor relevancia.

En consecuencia, los principios de “Soy Autor” responden a la propuesta pedagógica de Paulo Freire que concibe que los estudiantes aprenden a leer no solamente “la palabra”, sino también a leer su “mundo”. Las prácticas pedagógicas del programa invitan a los estudiantes a empoderarse del proceso de escritura y a convertirse en autores de sus propias historias, de su propia voz.

En “Soy Autor”, los autores son aquellos que dialogan, analizan e interpretan el lenguaje como tal, para expresar sus puntos de vista, sentimientos, sueños y aspiraciones. Bajo esta premisa, desarrollan competencias sociolingüísticas para escribir y compartir momentos que han marcado de forma positiva o negativa la dirección de sus vidas. La escritura es también un proceso dialógico y colectivo; esta interacción auspicia la reflexión y el pensamiento crítico que permite a los estudiantes reconstruir su historia desde una nueva perspectiva, descubriendo en el proceso una nueva visión de la misma.

Bajo un enfoque comunicativo, el currículo de “Soy Autor” se divide en cinco unidades de estudio que corresponden al proceso de escritura: lluvia de ideas, borrador, revisión, edición, ilustración y

publicación. En cada etapa del proceso los estudiantes son animados a tomar decisiones conscientes sobre qué decir, qué no decir, cómo decirlo y a quién dirigirlo.

Es importante reconocer que para que todo lo anterior suceda, es indispensable crear un ambiente positivo y seguro. El programa desarrolla una serie de rutinas reforzadoras, que a diferencia de las normas o reglas tradicionales del aula, presentan una variedad de opciones actitudinales como respuesta a actividades de lectura y escritura, juegos y dinámicas, diálogo con propósito, trabajo colaborativo y retroalimentación entre pares. Este marco de acción viabiliza la creación de una comunidad de escritores que se apoyan entre sí. Sin lugar a dudas, esta fue, y sigue siendo, una propuesta utópica dentro de los ideales educativos planteados a través del tiempo. Tanto los docentes, como los directivos expresan su escepticismo ante el currículo y las expectativas del programa ya que cuestionan la habilidad de los estudiantes privados de libertad de escribir un texto de “calidad” y, más importante aún, cuestionan la voluntad y el interés de la población por ser parte de un proceso educativo intenso y retador.

Sin embargo, no fue el programa “Soy Autor” como tal, sino los 48 estudiantes que publicaron sus escritos, quienes demostraron su gran capacidad como lectores y escritores más allá de la producción de un libro ilustrado. Durante la fase final del proyecto, los estudiantes fueron los anfitriones de su propia fiesta de publicación, en la cual cada autor interactuó por primera vez con su audiencia. Ferreiro enfatiza la idea de que un libro no estará terminado hasta que exista un lector que lo interprete; en esta ocasión, los autores al presentar y dialogar con su audiencia, experimentaron el proceso de escritura como una actividad auténtica que trasciende el salón de clase al tocar e influenciar la perspectiva de familiares, amigos, y por qué no decirlo, de un sistema educativo y penitenciario que en principio no cree en la rehabilitación.

CONCLUSIÓN

Procesos de Lectoescritura auténticos garantizan reestructuras neurológicas para conectar el cerebro primitivo al cerebro moderno, a través de aumento de empatía y diálogo.

Los altos niveles de lectura promueven el desarrollo del lenguaje emocional, la capacidad de diálogo y los niveles de empatía, competencias necesarias para abordar situaciones de conflicto. En el contexto de encierro, estas competencias son indispensables para garantizar la rehabilitación e inserción social de los internos.

La práctica de la lectura y la escritura promueven procesos de introspección y reflexión que derivarán en cambios en la manera de ver la realidad de los privados de libertad.

El rol de “autor” permite tomar nuevas perspectivas y mostrar ante la familia y la comunidad una nueva fase del participante.

Leer a un autor en estas condiciones permite mantener la confianza en la inserción social y la esperanza de un cambio en los prejuicios de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ferreiro E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia de las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores: México.

The Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment, “Preventing Violence Through Literacy” (2010). Recuperado de:

http://www.melissainstitute.org/documents/TMI_AnnualReport_2010.pdf

Gobierno de El Salvador “Plan El Salvador Seguro” 2015.



AULAS MEDIA. HACIA UN MODELO DE COMUNICACIÓN CRÍTICA EN EL AULA

PABLO ANDRÉS SÁNCHEZ CAMACHO

**DOCENTE DE HUMANIDADES COLEGIO I.E.D. SAN JOAQUÍN, CUNDINAMARCA,
COLOMBIA
SANCHO791@GMAIL.COM**

RESUMEN

La presente investigación es cualitativa de corte etnográfico con una perspectiva crítica. Indaga sobre los procesos de comunicación al interior de las aulas de clase, para mejorar la intervención didáctica del docente en pro de la formación de los estudiantes de la educación básica y media como lectores críticos de medios. Ha sido desarrollada en las instituciones educativas Sabio Mutis, San Joaquín y en el Liceo Leonardo Da Vinci de La Mesa, Cundinamarca, Colombia. Este último con población en condición de discapacidad.

La estrategia pedagógica utilizada centra su metodología en el trabajo cooperativo a través del reconocimiento del cuerpo como el primer y más importante medio de expresión, comunicación y aprendizaje. Entiende la diferencia como punto de encuentro y, a partir de ésta, genera espacios de reflexión que favorecen procesos de comunicación inclusiva en la escuela. Además, a través de la creación, uso y apropiación de medios de comunicación, busca favorecer la construcción colectiva de escenarios auténticos de significación y comunicación, en los que los estudiantes fortalecen sus habilidades comunicativas, y el pensamiento crítico. Los estudiantes pasan de ser consumidores de contenidos a leerlos críticamente, para posteriormente producirlos y divulgarlos. De igual forma la estrategia propende por la generación de un modelo de comunicación en el aula que disminuya las barreras existentes y posibilite procesos asertivos de interacción.

PALABRAS CLAVE

Comunicación, Barreras de comunicación, Medios de Comunicación, Habilidades Comunicativas, Alfabetización crítica, Literacidad crítica, Aulas Media.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia presenta apartados de la investigación realizada sobre los procesos de comunicación al interior de las aulas de clase, para mejorar la intervención didáctica del docente en pro de la formación de los estudiantes de la educación básica y media como lectores críticos de medios. Se describe el desarrollo de la estrategia de trabajo cooperativo y la aplicación del modelo

comunicativo. Como primera medida se abordarán las barreras de comunicación y sus implicaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente se hablará sobre los medios de comunicación en la escuela y su importancia dentro de la actual sociedad, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico. En un tercer momento se analizarán, desde la mirada de los autores, las competencias que requiere un lector crítico de medios, para finalizar con la descripción de la aplicación, desarrollo y resultados de *Aulas Media. Hacia un modelo de comunicación crítica en el aula.*

DESARROLLO

PRINCIPIOS TEÓRICOS

1. Barreras de la comunicación en el aula

Al hablar de comunicación y especialmente sobre sus barreras en el aula, se establece la diferencia sobre si orientamos la discusión desde el simple proceso de traspaso de datos que permiten al ser humano interrelacionarse con otros o, por el contrario, si se establece desde una relación dialógica, horizontal e inclusiva, en la que el contexto en que se desarrolla, se toma en cuenta para aumentar su efectividad. *Aulas media* ubica la comunicación desde la segunda perspectiva y pretende, desde su aplicación, aportar a la construcción de un modelo crítico en el aula, utilizando los medios de comunicación como recurso, tal como afirma Mario Kaplún (2010: 3): “estamos en busca de «otra» comunicación: participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Para lo cual también se necesita eficacia. Pero a partir de otros principios y hasta con otras técnicas”.

En el aula no siempre se lleva a cabo una comunicación efectiva ni asertiva; existen diferentes factores que impiden que se cumpla a cabalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se pueden experimentar pérdidas, mutilaciones, distorsiones, interferencias, vacíos, amplificaciones o desvíos. Estos factores son conocidos como *barreras de la comunicación* (Sikula, & McKenna, 1989). Al disminuir las barreras de comunicación existentes, contribuimos directamente a hacer más efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual destacaremos aquellas barreras que desde la experiencia se han evidenciado en el aula y a las cuales se pretende, desde el modelo, mejorar. Para este propósito serán clasificadas en tres grandes grupos que son: *barreras técnicas, barreras semánticas y barreras de percepción.*

A. Barreras técnicas. Se refieren a aspectos relacionados con el espacio físico, instrumentos o recursos con los que se desarrolla la comunicación. Son aquellos aspectos mecánicos, técnicos o instrumentales que, por su mal uso, defecto o inexistencia, pueden generar intransferencias o interferencias. Si el espacio no es adecuado y suficiente, si el ruido generado en el ambiente dispersa o deteriora la claridad del mensaje, si los recursos técnicos que utilizamos presentan fallas o deterioro, si existen disgregadores en el ambiente, entre otros aspectos, el proceso de comunicación no será efectivo y, por el contrario, generará en el estudiante dispersión, inconformidad y apatía. Para disminuir las barreras de comunicación derivadas de aspectos técnicos, en *Aulas Media* el docente, a partir de su experiencia, creatividad y reflexión, escoge adecuadamente los recursos; así mismo, dedica parte de su preparación a la adecuación de los espacios, tiene en cuenta las expectativas del auditorio y contribuye, desde la ubicación, a favorecer procesos de comunicación horizontal y dialógica. La ubicación en filas verticaliza los procesos y sólo debe utilizarse en casos en que se requiera focalizar el mensaje y disminuir la dispersión.

El docente en *Aulas Media* debe posibilitar el encuentro de la palabra y las ideas a través de auditorios circulares o mesas redondas, motivar el trabajo en grupos, buscar lugares dentro y fuera de la escuela que despierten el interés de los estudiantes, y que propicien la sinestesia. De igual manera debe diseñar escenarios de discusión, disertación y análisis que les permitan a los estudiantes ser interlocutores válidos del proceso de construcción del conocimiento a partir del diálogo. En otras palabras, buscar en el diseño del escenario y en los recursos utilizados que el estudiante se exprese, que confronte, que participe activamente. En este sentido Paulo Freire (2005: 14) dice que: “Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración”. Es a través de esta premisa y con el diseño, planeación, elaboración y generación de escenarios dialógicos que, desde *Aulas Media*, se intentan disminuir las barreras de carácter técnico en la comunicación en el aula.

B. Barreras Semánticas. Este tipo de barreras de la comunicación se enfatizan en el mensaje y en la forma como este es percibido desde la relación socio cultural que se establece en el acto

comunicativo. Centra su interés en lo lingüístico y lo paralingüístico, así como en la interpretación y comprensión que se derivan de los procesos de comunicación. Intervienen la decodificación de palabras y gestos, la traslación del lenguaje, la significación de signos y símbolos, el sentido que se le otorgue al mensaje, así como aspectos relacionados con la cinésica, la proxémica y la kinésica. Para disminuir las barreras de comunicación derivadas del aspecto semántico, en *Aulas Media* el docente debe propiciar la construcción colectiva del conocimiento a partir de procesos de comunicación dialógica e inclusiva, en los que involucre al estudiante como agente activo, y válido. Para esto debe asumir, desde un trabajo colaborativo, el reto de educarse y educar en aspectos relacionados con la modulación, el tono, el timbre, la articulación, la expresividad, la intencionalidad, el contacto visual, el manejo del espacio, el uso adecuado del vocabulario y su riqueza léxica, entre otros, que contribuyen a dar mayor claridad al mensaje y que permiten que éste sea comprendido desde la intención que se propone, para así, evitar confusiones, ambigüedades, distorsiones o molestias.

En *Aulas Media* este proceso se establece a partir del encuentro en la palabra y el gesto, a través de procesos colaborativos que permiten expresar, hacernos entender y comprender lo que decimos. Freire (2005: 153) afirma que: “La colaboración, como característica de la acción dialógica, sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, ésta sólo puede realizarse en la comunicación”.

Desde *Aulas Media*, el docente que pretenda cimentar una comunicación horizontal y dialógica debe asumirse como un agente constructor de significados, para lo cual requiere buscar estrategias que faciliten la comprensión y claridad. Desde esta perspectiva, debe ser un docente capaz de buscar una mejora continua, para así educarse en comunicar mejor y educar a sus estudiantes en el mismo propósito. Es necesario entenderse como constructores del acto comunicativo, para que en colaboración se generen procesos de comunicación asertiva que favorezcan el aprendizaje.

Desde esas premisas, el reto de asumir la disminución de barreras comunicativas en el aula se debe pensar desde *el sujeto para los sujetos*, en un acto de cooperación. Desde la propuesta *Aulas Media* se concibe entender *el cuerpo como medio*. Mi cuerpo es un medio de comunicación, por lo tanto, debo asumir la tarea de que comunique adecuadamente y cada vez mucho mejor. Para este propósito el docente, a partir de su planeación y diseño curricular, debe cimentar los pilares del desarrollo de las habilidades comunicativas a partir del trabajo colaborativo, afirma Carlos Lomas

(2003: 3) que: “es el habla, es la escucha, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo es, en este sentido, un contexto de comunicación”.

C. Barreras de percepción. Este tipo de barreras al igual que las anteriores han sido determinadas a partir de la experiencia y observación sistemática realizada en el aula de clase. Están íntimamente relacionadas con las barreras semánticas, pero se establecen a partir de la subjetividad propia de los seres humanos y por supuesto de la anatomía propia de su cuerpo. Son determinadas por las variaciones en la percepción, las diferencias en sensibilidad, las variables en la personalidad, la discrepancia de competencias y del límite sensorial.

Cuando establecemos patrones rígidos y autoritarios de comunicación en el aula, cuando pensamos el estudiante como un recipiente vacío al que hay que llenar, acondicionar y condicionar, se propicia un terreno fértil para barreras de este tipo, pues es en la diversidad, en la confluencia de ritmos y estilos de aprendizaje que deben edificarse los pilares de la comunicación inclusiva. Kaplún (2010: 20) afirma que: “En la medida en que sigamos asumiendo el clásico papel de emisores, de poseedores de la verdad, y que dictemos esa verdad a los que «no saben», en la medida en que sigamos depositando informaciones e ideas ya «digeridas» en la mente de nuestros destinatarios, por liberadores y progresistas que sean los contenidos de nuestros mensajes, continuaremos siendo tributarios de una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional”.

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero éstas se van a desarrollar dependiendo del entorno familiar y social, así como de nuestras experiencias, y la educación recibida. Desde *Aulas Media*, el docente que asume la tarea de superar las *barreras de percepción*, debe entender la diversidad como punto de encuentro, ser consciente de las diferencias tanto físicas como sensoriales y cognitivas de sus estudiantes y, desde allí, propiciar una *comunicación inclusiva* que le permita al estudiante desde su subjetividad cooperar en la construcción del conocimiento, en la emancipación individual y colectiva, superando sus limitantes. Ni las necesidades educativas especiales o discapacidad deben ser impedimento para que, en un aula dialógica, cooperativa y divergente el estudiante pueda aprender y generar aprendizajes. Prueba de esto es la aplicación de la estrategia en el Liceo Leonardo Da Vinci, con población diversamente hábil, y que ha permitido que niños con discapacidad motora, visual, auditiva y cognitiva hayan

podido, a través del desarrollo creativo, que los involucra en el arte y los medios de comunicación, generar productos comunicativos en distintos escenarios.

Aulas Media propicia espacios de comunicación a partir de los ritmos de aprendizaje y de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998), utiliza recursos que permitan disímiles percepciones sensoriales y recurre a la utilización de otros lenguajes e intérpretes (señas, braille) para generar procesos de comprensión asertiva ante limitaciones sensoriales. Así mismo, propicia la *sinestesia* como pilar de los procesos de aprendizaje y diseña escenarios multimediales que permitan la interacción de los sentidos. El aula se convierte en el lugar donde se integran las diversas formas de comunicar a partir de las particularidades y del reconocimiento de cada uno de los interlocutores como constructores de aprendizaje.

En la estrategia llevada a cabo, los medios se constituyen en espacios de intermediación que permiten expresar ideas, indagar sobre las realidades, cooperar en el reconocimiento de la diversidad y la cultura local y superar las limitaciones a partir de los aprendizajes construidos colectivamente.

2. Medios de comunicación y escuela

Con el propósito de contribuir a disminuir las barreras anteriormente descritas, *Aulas media* utiliza los medios de comunicación como un recurso de mediación que les permite al docente y al estudiante generar espacios de confluencia, diversidad, reflexión, análisis y participación activa del proceso dialógico de comunicación. En estos, el estudiante encuentra la posibilidad de fortalecer sus competencias y superar sus debilidades, así como entender a partir de su relación comunicativa el contexto en el que vive, su realidad y el reconocimiento de su cultura. Dado el carácter mediador de los medios de comunicación y la posibilidad que ofrecen al ubicar al estudiante en escenarios auténticos de comunicación, se generan escenarios dialógicos de construcción e integración del conocimiento a partir de las expectativas, ritmos de aprendizaje, habilidades e intereses.

La escuela, en los últimos años, ha volcado su interés sobre la importancia y usos de los medios de comunicación en el aula, con el fin de actualizarse y de mantenerse en consonancia con los acelerados cambios que han generado la sociedad de la información y el conocimiento. En la actualidad revela Barbero (2000: 10) que: “habitamos un *ecosistema comunicativo* que desafía a

la escuela”. Lo que pide hoy el ciudadano a la escuela, es que lo capacite en la multiplicidad de saberes que recibe de los medios. Esto significa apuntarle a formar ciudadanos capaces de leer críticamente los diferentes lenguajes, y constituirse en sujetos reflexivos y autónomos capaces de desafiar los discursos que circulan cotidianamente en la sociedad.

El uso de medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el aula contribuyen con el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y con el desarrollo de lectores críticos de medios debido, en gran medida, a las posibilidades discursivas multimediales que se ofrecen a través del texto, la imagen, el audio, y ahora gracias a las tecnologías Kinect, así como las 4 D, el olor y el tacto. Es por esta razón que deben incorporarse a la escuela reflexivamente y utilizarlos desde una perspectiva emancipadora en nuestra planeación y diseño curricular, pues van en detrimento de una comunicación crítica, si los utilizamos para repetir prácticas conservadoras o autoritarias. En palabras de Kaplún (2010: 20): “los medios audiovisuales en la educación tradicional se usan solamente como refuerzos para la transmisión de los contenidos. Es educación *envasada*”.

Aulas Media, busca a través de la utilización de medios y nuevas tecnologías, no sólo capacitar al estudiante y a los docentes sobre su uso, aplicación e importancia, sino además formarlos en lo que se ha denominado *Literacidad Crítica* (Cassany, 2006). Es decir, que sean capaces de, a partir de un trabajo colaborativo y reflexivo, reconocer los lenguajes, intenciones y códigos de los medios, para leerlos de manera crítica y así emanciparse a través de su reflexión y punto de vista sobre las distintas realidades y contenidos, desde su historicidad y relación con el contexto.

3. Competencias de un lector crítico de medios

Como hemos mencionado, *Aulas Media* busca, además de fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes de la educación media, formarlos críticamente y disminuir las barreras de comunicación presentes en el aula a partir de una comunicación dialógica e inclusiva. En esta perspectiva de formación, un lector crítico debe disponer de una capacidad de análisis, comprensión crítica y argumentación de la realidad observada y de aquella que percibe a través de los medios. Un lector crítico, además, debe disponer de un bagaje cultural y actualizado, debe poseer intuición y curiosidad. Es decir, de un control metacognitivo para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden; *Aulas Media*, así mismo

desenvolverse como un sujeto conocedor, reflexivo y constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista (Cassany, 2006).

Un lector crítico de medios tiene la posibilidad de desarrollar capacidades o competencias referidas al *saber, saber hacer, saber ser*, pero además *¿cómo hacerlo y por qué?* En *Aulas Media* situaremos las acciones de un lector crítico a partir de la propuesta de Stella Serrano (2007), dentro de las competencias *lingüísticas, cognitivas, pragmáticas culturales y valorativas*. El estudiante, a través del proceso educativo, debe ir adquiriendo dichas competencias como requisito para su inserción social, en concordancia con su época, pues *educamos en la vida y para la vida*.

Las primeras competencias que adquiere el estudiante en la construcción de su criticidad referida a los medios están relacionadas con *las competencias lingüísticas* que consisten en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación (Cassany, 2006). El lector crítico en *Aulas Media*, es capaz de reconocer el género discursivo concreto, o sea, su estructura, estilo, formato, registro, y recursos lingüísticos utilizados, lee las unidades léxicas y el valor semántico de cada palabra en relación al contenido general del producto comunicativo que analiza y el contexto en que se circunscribe.

Una vez adquiridas estas competencias, el proceso se enfatiza en la adquisición de *las competencias cognitivas*, que son aquellas habilidades psicolingüísticas que favorecen el acto de comprender el contenido y construir significado del discurso a través de un conocimiento previo, de hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar (Cassany, 2006). En este sentido, el lector crítico en *Aulas Media* debe ser capaz de reconocer el contenido de los medios de acuerdo a la información y los conocimientos previos que tiene y desde allí formular inferencias de la información y contrastarlas a partir de su conocimiento, expectativas, intereses y concepciones. De igual manera debe reconocer los propósitos implícitos de la ironía, el sarcasmo, la ambigüedad, el doble sentido, que usa el autor para persuadir. En *Aulas Media*, *las competencias pragmáticas* de un lector crítico se ejercitan a través del desarrollo de las concepciones socioculturales de la lectura. Debe reconocer las barreras entre lo que dice, lo que se supone y lo que el lector aporta, ya que se establece entre el autor y lector una negociación de acuerdo a usos preestablecidos por tradición, convenciones lingüísticas y formas de pensamiento (Malaver, Ospina & Sánchez 2014). En el desarrollo de estas competencias debe tener el lector crítico la capacidad de relativizar las

opiniones que provienen de los múltiples discursos y, al mismo tiempo, reconocer las interpretaciones de otros lectores como válidas.

En las competencias valorativas el lector crítico en *Aulas Media* está en la capacidad de emitir opiniones fundamentadas luego de un proceso meta-cognitivo individual de lectura crítica. En este orden de ideas, un lector crítico en *Aulas Media* desarrolla esta competencia cuando tiene una participación activa, democrática en los procesos sociales y discursivos, cuando a través de sus argumentos adquiere la capacidad para expresar críticas fundamentadas. Es crítico consigo mismo cuando acepta que puede estar equivocado y se retracta.

DESCRIPCIÓN SINTÉTICA DE LA EXPERIENCIA

Aulas Media: Hacia un modelo de comunicación crítica en el aula

La estrategia de trabajo surge a partir de un proceso de investigación etnográfico y pretende erigirse como un modelo de comunicación crítica, que utiliza los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para construir colectivamente escenarios de comunicación y significación, en los que fluya una comunicación horizontal, dialógica, inclusiva y crítica, para así desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes y docentes.

Ha sido trabajada desde el año 2008 en la educación básica y media, en el sector provincial con un gran impacto académico y social. A través de su aplicación se han generado espacios de comunicación asertiva por medio de los cuales los estudiantes han mejorado sus habilidades comunicativas, la comprensión, la argumentación y el liderazgo, lo que les ha permitido ser transformadores de su entorno. La propuesta es desarrollada a través de cinco fases que permiten, mediante su ejecución, fortalecer la comunicación interna y externa.

En la primera fase, denominada *Explorando Ando*, se indaga sobre cómo se encuentran las habilidades comunicativas y los procesos de comunicación en el aula a través de la aplicación de instrumentos de diagnóstico (rejillas, pruebas estandarizadas, guiones de observación) y de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En esta fase, además, se explora el conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre medios de comunicación, así como su capacidad de comprensión, argumentación y capacidad crítica, además de sus intereses y preferencias. Los resultados son sistematizados como insumo para el diagnóstico.

A partir de un análisis colectivo sobre el estado de los procesos, en la segunda fase, denominada *Yo como medio*, se utiliza el cuerpo como escenario de comunicación y aprendizaje, se exploran las posibilidades que este tiene como medio de comunicación, a través de ejercicios prácticos de modulación, vocalización, articulación, expresión corporal, improvisación, así como actividades de escritura, lectura y escucha.

El teatro, la danza, la música, el deporte y la meditación se integran al aula para contribuir, desde su práctica, a desarrollar destrezas sobre el dominio del cuerpo y sus potencialidades como instrumento para comunicar. Se desarrolla un conocimiento colectivo de la anatomía corporal, del aparato fonador y sus resonadores. Se propician escenarios sinestésicos, kinésicos y proxémicos para permitir que el cuerpo sea un territorio sensible, único, sagrado, que perciba en plenitud y que de la misma manera se exprese. Los estudiantes, en esta fase, mejoran su pronunciación, su postura, su expresión verbal y no verbal, sus dificultades de dicción, articulación, modulación, y movilidad; se enfrentan a la timidez y desde la práctica intentan superarla. A través de un trabajo cooperativo se han creado y montado obras de teatro y danza, que han merecido el reconocimiento local y departamental, así como la creación de la primera Banda Ecológica del país que utiliza materiales reutilizados para crear instrumentos musicales y llevar un mensaje de conservación del medio ambiente a través del arte.

En esta fase se fomenta la participación activa a través de lo que hemos denominado roles de la palabra, que son rotativos y de libre escogencia. Usualmente en nuestras aulas elegimos monitores o tutores para dinamizar y organizar el proceso de enseñanza. Basados en este sistema, ampliamos la participación del grupo a partir de roles, tales como el cronometrista, el sintetizador, el evaluador, y el dinamizador. Así mismo, se destacan otros que a lo largo de la experiencia han ido creándose a partir de las necesidades específicas de cada aula. Don Sinónimo, Don Antónimo, Don Refrán, Don Máximo, Don ¿Por qué?, y ¿Don Para qué, que son tan sólo una muestra de la cantidad de liderazgos que un aula de clase dialógica, puede generar y que propician un aprendizaje colaborativo. De igual manera, se diseñan en esta fase espacios de disertación y análisis como debates, foros y mesas de trabajo en los que el estudiante y el docente fortalecen su capacidad argumentativa a partir de defender su punto de vista sobre determinados temas.

En la tercera fase, titulada *En medio de los medios*, se diseñan actividades para fortalecer las habilidades comunicativas y disminuir las barreras de comunicación a través del uso y apropiación de medios de comunicación (prensa, radio, televisión, e Internet). Para esto la propuesta desarrolla módulos de aprendizaje en los que se capacitan a los estudiantes en producción y realización de productos comunicativos, a la vez que se fortalece la comprensión, el análisis, la argumentación y el pensamiento crítico.

Módulo 1. (Alfabetización) *Conociendo los medios*. En este módulo los estudiantes son alfabetizados en medios de comunicación “Media Literacy” y en lo que Cassany (2006) denomina “Literacidad crítica”. Se familiarizan con los términos y conceptos de propios de éstos y en cómo usarlos para generar productos, aprenden sus lenguajes, códigos y potencialidades comunicativas. Así mismo, se realiza un análisis crítico de los medios nacionales, y locales para inferir intencionalidades e ideologías.

Módulo 2. (Redacción) *Plasmar palabras*. En este módulo los estudiantes, a partir de ejercicios prácticos y creativos, aprenden técnicas de redacción y ortografía, que les permiten construir escritos con un vocabulario apto para una audiencia global, plasman sus ideas y experiencias y se aproximan a la investigación a partir de la consulta de fuentes, vivas y documentales para escribir sus textos. De igual manera analizan los medios impresos y digitales para reflexionar sobre las intenciones del discurso a través de la lectura de textos informativos y de opinión.

Módulo 3. (Diagramación y montaje) *Todo en sus sitios*. En este módulo los estudiantes aprenden a utilizar los softwares para diagramar publicaciones impresas, así como aquellos que les permiten editar sus fotografías y montar el periódico estudiantil a través del diseño gráfico. A lo largo de la experiencia se han creado decenas de periódicos estudiantiles y se publica semestralmente el periódico Buena Onda, que refleja las problemáticas escolares y locales desde una mirada crítica. Se analiza en los medios la ubicación y el contexto en que se ha publicado la información, para determinar las intencionalidades y desvelar así su propósito comunicativo.

Módulo 4. (Taller de Locución y Radio) *El arte de hablar*. En esta agenda, los estudiantes aprenden a entonar y modular su voz, a través de ejercicios prácticos de lectura de poemas, trabalenguas, comerciales y textos dramáticos. Así mismo a conocer sus resonadores y timbre de voz para mejorar la expresión y contundencia del mensaje. A través de softwares de audio, los

estudiantes editan sus programas e incorporan efectos de sonido, producen radionovelas, y audio cuentos. Los estudiantes a través de la emisora estudiantil realizan programas de radio de acuerdo a sus intereses, sobre diferentes temas y, una vez a la semana, realizan un programa de Radio en la emisora local llamado *Alta voz* que ha generado gran impacto dentro de la población juvenil. Los estudiantes contrastan información emitida en emisoras locales, nacionales e internacionales sobre temas comunes de interés general y disertan sobre sus contenidos e intenciones.

Módulo 5. (Taller de fotografía) *Instantes*. En esta agenda los estudiantes aprenden a tomar fotografías, a conocer la luz, los encuadres, la composición y a diferenciar la fotografía artística de la fotografía periodística. Se realizan concursos y exposiciones para mostrar el trabajo adelantado durante el módulo.

Módulo 6 (Taller de producción de video) *Viviendo la imagen*. Los estudiantes exploran con cámaras el entorno y aprenden los diferentes lenguajes propios del video para contar sus historias. Así mismo conocen cómo se realiza la edición y montaje de programas y cómo se diseñan los espacios televisivos a través de guiones y libretos. Disertan sobre las noticias e informaciones de los medios televisivos y las contrastan a partir de problematizar los contenidos en foros y debates.

Módulo 7 (Taller de edición) *Corte y pegue*. En esta agenda los estudiantes aprenden a editar sus videos y a realizar montajes televisivos a través de la selección de las imágenes, así como la producción que requiere un espacio televisado. A través del canal comunitario Telestar, los estudiantes divulgan los productos realizados que evidencian sus intereses y problemáticas estudiantiles y locales.

Módulo 8. (Taller de apreciación cinematográfica) *Símbolos*. A través de este módulo los estudiantes exploran el cine universal y los diferentes formatos de video, para entender los índices y símbolos propios de cada película, así como las formas de contar y significar las realidades. Hacen inferencias y deducciones acerca de las intenciones del director.

Módulo 9, (Interactivo) *Click*. El estudiante aprende técnicas para crear un producto interactivo que integre los contenidos realizados en su proceso de formación. Para eso diseña páginas Web y blogs en los que vincula las técnicas aprendidas en los anteriores módulos gracias a las bondades multimediales que ofrecen estos recursos.

En la cuarta fase denominada *Huellas*, los estudiantes investigan en su comunidad sobre las creencias y costumbres propias de su cultura (leyendas, refranes, agüeros, medicina tradicional, gastronomía). Los resultados de las investigaciones de los estudiantes son recopilados para generar productos comunicativos que contribuyan a preservar esas creencias y costumbres y proyectarlas al ámbito nacional e internacional. De igual manera indagan sobre problemáticas locales y sus implicaciones en el devenir social. Se utiliza la investigación como estrategia pedagógica (IEP) para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes, por medio de la vinculación de programas de investigación juvenil como *Ondas* y *Crear*, adscritos a COLCIENCIAS, en grupos de investigación. Los proyectos realizados han merecido varios reconocimientos en las ferias de investigación, regional, nacional e internacional. Los productos y proyectos son divulgados en los medios creados (periódicos, emisora, Canal de televisión, Páginas Web).

En la quinta fase, llamada *Evaluamos*, una vez culminado el proceso de formación, en cada módulo, se realiza un seguimiento del desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y se reflexiona si se han disminuido las barreras de comunicación diagnosticadas. Esto, con el fin de diseñar planes de mejora que posibiliten fortalecer los procesos de comunicación del aula. Todas estas acciones se implementan de manera articulada con el plan de estudios del área de humanidades. También se realiza un seguimiento continuo de los procesos en pro de mejorar las habilidades de los estudiantes y apoyar el desarrollo de los contenidos a través de transferencias y actividades conjuntas. Para esto, es fundamental la auto-evaluación, la co-evaluación, y la hetero-evaluación.

La evaluación se realiza como un proceso y no como un resultado, en ella intervienen factores cognitivos, procedimentales y actitudinales de los estudiantes y se hace a partir del consenso del grupo mediante la integración y participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIÓN

El primer resultado de la propuesta *Aulas Media* ha sido la creación de instrumentos de medición que dan cuenta del avance en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el área de lenguaje y de las barreras de comunicación que puedan presentarse. Así mismo, el fortalecimiento en el

nivel literal, inferencial, crítico e intertextual que se ha evidenciado en mejores resultados en las pruebas de estado y en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Los estudiantes han logrado diferenciar y relacionar conceptos propios del área de lenguaje a través de la exploración de los temas, y la constante búsqueda de difundir la información a una audiencia. Han aprendido a ver las intencionalidades del discurso e inferir su intención comunicativa, discerniendo los elementos que lo constituyen a partir de la interpretación, el análisis y el pensamiento crítico. Estos dos últimos elementos aparecen dentro de los resultados obtenidos en un proceso investigativo denominado *Aulas Prensa*, hacia una lectura crítica de los artículos de opinión, realizados en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

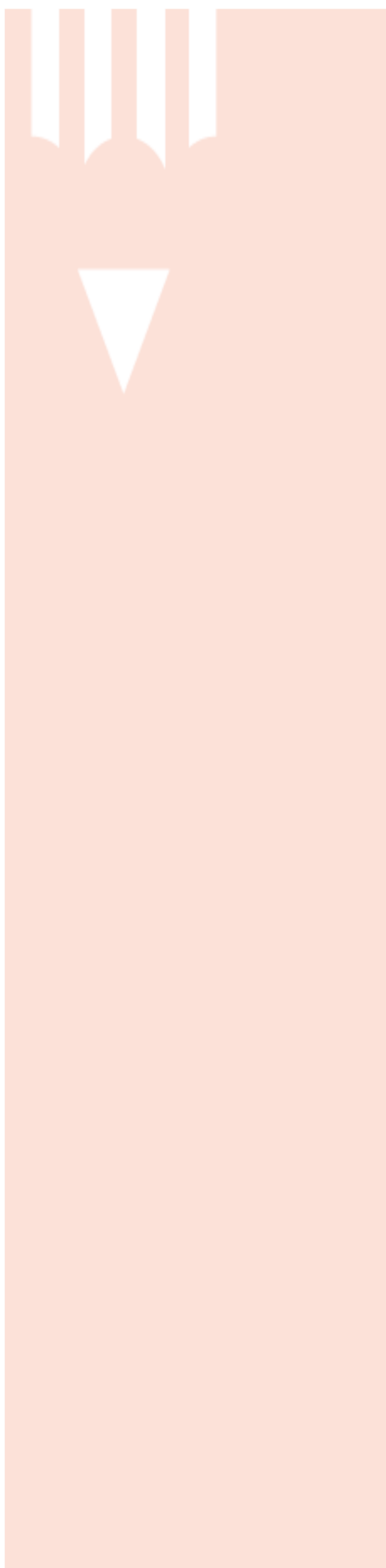
De igual manera se han fortalecido la competencia investigativa y argumentativa a partir de los proyectos de investigación realizados dentro de la estrategia, que utilizan la IEP, en el marco del desarrollo de la ya mencionada fase *Huellas*. Ha merecido el reconocimiento nacional al premio “Compartir al Maestro” en el año 2011 en el área de lenguaje lo que permitió ser aplicada como uno de los componentes para el *Modelo articulador para la calidad de educación provincial en el municipio de La Mesa* en el año 2012.

Todavía representa un reto cumplir con las expectativas e interés que debe asumir la escuela de siglo XXI. *Aulas Media* es tan sólo un intento por generar un modelo de comunicación, dialógica, horizontal, inclusiva y crítica en el aula que responda a las necesidades del contexto y que aporte a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y libres. Es precisamente en escenarios como éste en el que encuentra la oportunidad de ser debatida, analizada, contrastada y de poder recibir los aportes que permitan ir avanzando en su propósito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero J. (Septiembre - Octubre 2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad* 169. Disponible en <http://nuso.org/articulo/retos-culturales-de-la-comunicacion-a-la-educacion/>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Definir la criticidad. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. En *Conferencia en el II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Vol. 31).

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Kaplún, M. (1998). Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información. *Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación 10*. Ediciones de la Torre.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. Ágora digital. Barcelona: España
- Malaver R., Ospina P. & Sánchez P (2014). “Una sola realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión”. *Ruta Maestra. Competencias y ciudadanía*. Bogotá: Santillana.
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 1(16), 58-68.
- Sikula, A. F., & McKenna, J. F. (1989). *Administración de recursos humanos: conceptos prácticos*. Limusa.



EJE TEMÁTICO 3



DIAGNÓSTICO SOBRE EL HÁBITO DE LA LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD DOMINICANA

GLADYS ALMONTE

**PRESIDENTA DEL CENTRO DOMINICANO PARA LA PROMOCIÓN DEL LIBRO Y LA LECTURA
GLADYSALMONTESISISI@GMAIL.COM**

RESUMEN

Este trabajo pretende ofrecer un referente sobre el hábito de la lectura en los estudiantes de una universidad dominicana y destacar su importancia para el desarrollo de una educación de calidad. Se basa en la concepción de la la lectura como la construcción de significado a partir de la transacción entre el texto y el lector en un contexto determinado, en correspondencia con las teorías desarrolladas por Louise Rosenblatt, Frank Smith y Kenneth Goodman. Desde esa perspectiva, entendemos que el hábito de la lectura es fundamental para el desarrollo de una educación de calidad.

El método de investigación utilizado es no experimental, mediante la técnica de la encuesta, usando como instrumento un cuestionario. Abarca una población de 540 estudiantes.

Entre los resultados, podemos señalar que la lectura más cultivada por los estudiantes es la lectura por obligación, la que les permite cumplir con sus responsabilidades académicas y laborales. La compra de libros y las visitas a la biblioteca también responden fundamentalmente a esas motivaciones. De 788 libros reportados como leídos el año anterior a la encuesta, un 47.2%, de los estudiantes leyó por motivo de estudio, un 2.3% leyó motivado por su trabajo, un 25.4% por el deseo de superarse, y un 41.5%, para recrearse. El promedio de libros leídos en un año fue de 1.4 por estudiante.

Nuestras conclusiones nos permiten afirmar que, aunque muchos estudiantes leen periódicos y revistas diariamente, o varias veces a la semana, la lectura de libros de manera espontánea es limitada, por lo que habría que decir que su hábito de lectura aún precisa de mucho estímulo y orientación, para que sean selectivos, y la lectura pueda retribuirles beneficios significativos. Por consiguiente, las recomendaciones están orientadas en ese sentido, con la particularidad de que se proponen para ser aplicadas en todas las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE

Lectura, lector, hábito de la lectura, comportamiento lector, lectura obligatoria, lectura espontánea.

INTRODUCCIÓN

En la República Dominicana se observa que un alto porcentaje de los estudiantes universitarios presenta deficiencias en su rendimiento académico. Para gran parte de los docentes y otros agentes educativos, muchas deficiencias están relacionadas con la comprensión lectora y con la falta de acceso espontáneo de los estudiantes a la lectura. El Plan Quinquenal del Libro y la Lectura se hace eco de esta problemática, cuando en su justificación hace referencia a las deficiencias que se percibe en la capacidad lectora de la población en general, y en el nivel básico y medio de la escuela dominicana, y luego afirma: “Lo mismo sucede con la población universitaria, tanto en su condición de miembros de la misma, como cuando adquieren la categoría de egresados de este nivel superior” (Secretaría de Estado de Cultura, 2007, p.11-12). Se puede afirmar, que la correspondencia entre las deficiencias académicas, los problemas relacionados con la comprensión lectora y el poco acceso a la lectura por parte de los estudiantes, es un tema de pasillos en las universidades dominicanas y otros espacios preocupados por la educación, pero esa correspondencia no ha sido demostrada mediante investigaciones dirigidas a ese propósito. Por consiguiente, el objetivo de este trabajo es ofrecer un referente sobre el hábito de la lectura en los estudiantes de una universidad dominicana, como una manera de comenzar a abordar un problema común a todo el sector universitario, y comprobar, o descartar, la hipótesis de que los estudiantes solo leen por obligación, es decir, para cumplir con sus compromisos académicos y de trabajo.

DESARROLLO

Principios teóricos

Concebimos el hábito de la lectura como la costumbre de leer frecuentemente, cuando esa frecuencia responde a un deseo del lector, y no a una obligación. En cambio, asumimos que la lectura es la construcción de significado a partir de la transacción del texto y el lector en un contexto determinado (Rosenblatt, 2002). Desde esta perspectiva se entiende que el significado no está en el texto, ni en el lector, sino en la interacción de ambos, y que en la lectura interviene la capacidad del lector, su propósito, cultura, conocimientos previos, control lingüístico, actitudes y esquemas conceptuales (Goodman, 2002). Vista así la lectura, se entiende que en el procesamiento de la información intervienen dos fuentes: la información que está delante los ojos

del lector, proveniente del texto; y la información no visual, o de detrás de los ojos, que son sus conocimientos (Smith, 1983).

De ahí se desprende la correspondencia que existe entre el hábito de la lectura y el leer bien. Si no se acostumbra leer, no se adquieren los referentes culturales, la agilidad que ofrece el uso reiterado de las estrategias lectoras y el enriquecimiento de los esquemas conceptuales. Se carece de capacidad para interactuar con el texto y crear significado, y más que leer, el acto se reduce a una mera decodificación, donde el lector se limita a repetir literalmente lo que dice el texto.

Desde este contexto es evidente que “a leer se aprende leyendo”, y que este aprendizaje se extiende durante toda la vida, por lo que es de importancia fundamental, fomentar la lectura en nuestros estudiantes, no sólo para mejorar nuestra educación, sino para que se conviertan en personas críticas e independientes con capacidad para tomar control de su vida y encauzarla adecuadamente.

Hemos visto que en países como México, Venezuela y Brasil también asocian las deficiencias de los estudiantes universitarios a problemas relacionados con la comprensión de la lectura, y que también están interesados en fomentar el hábito de la lectura, como una manera de enfrentar el problema.

En torno al tema, Almonte (2009, p.19), al citar a dos autoras brasileñas, dice:

De acuerdo a varios investigadores, entre los que se encuentran Sampaio y Santos, 2002; Santos, 1990; 1997; Santos, Suehiro y Oliveira, 2004; Silva y Santos, 2004, las investigadoras Brito Cunha y Angeli dos Santos (2005) afirman lo siguiente: : : “Los expertos señalan que hay relación entre las deficiencias de comprensión y la falta de hábito de lectura con el bajo desempeño académico de esos alumnos, ya que para el universitario las actividades de lectura y producción de textos son constantes.”

Más adelante la autora, al citar nuevamente a Brito Cunha y Angeli dos Santos (2005), enfatiza la sólida vinculación entre la falta del hábito de la lectura y las deficiencias en la comprensión lectora (Almonte, 2009, p.19):

Consideran, además, que muchas deficiencias académicas de los estudiantes están relacionadas con el poco acceso a la lectura de manera espontánea, como señalan a continuación al citar a Franco Jr. y Vasconcelos, 1992; Oliveira, 1999; Zamai y Cusatis, 2002: “Estudios realizados plantean que a pesar del gran número de errores gramaticales y de construcción encontrados normalmente en los textos producidos por alumnos de la selectividad y universitarios de primer año, el problema real no puede ser atribuido a la enseñanza formal de la gramática, sino a la falta de lectura y a la consecuente falta de información y de referencias culturales por parte de los estudiantes” (Brito Cunha y Angeli dos Santos, 2005).

Principios metodológicos

Con esta investigación optamos en el año 2010 por el título de Maestra en Lingüística Aplicada, como estudiante del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Contamos con el asesoramiento de las prestigiosas profesoras Ligia Ramírez y Mabel Artidiello. Como el INTEC se reconoce como una de las llamadas “universidades de élite”, quisimos hacer la investigación en una institución cuya población estudiantil proviene de diferentes estratos sociales, con una formación más diversa, y parecida a la de la población universitaria en sentido general. Escogimos una universidad que llamaremos Universidad X. En esta, de un universo de 5,652 estudiantes, trabajamos con una población de 540. Teníamos como variables, lectura espontánea y lectura por obligación. Como ambas son excluyentes, nos quedamos solo con la primera y se diseñó un cuestionario de 26 preguntas enfocadas en los indicadores de esa variable.

Como quedó expresado en el resumen, el tipo de investigación es no experimental; el diseño, transeccional descriptivo; la técnica de recogida de datos, la encuesta, y el instrumento, el cuestionario. Expresándolo de manera más simple: En abril del 2008, después de los procedimientos de rigor en la Universidad X, seleccionamos varias aulas de estudiantes de diferentes carreras. A cada estudiante se le entregó un cuestionario de 26 preguntas, y después de un tiempo razonable se recogieron. Luego se procesaron y describieron los resultados, cuyo resumen se exponen a continuación:

Población encuestada. La población encuestada fue de 540 estudiantes, de los cuales, el 62.2% de género femenino, y el 33.8%, masculino, con un 3.8% no especificado. En los datos se aprecia

la tendencia observada en los últimos años con relación a la población universitaria, en la que la población femenina es superior a la masculina.

Tipos de lectores. Adoptamos la clasificación de la Fundación Global (2003, p. 22): quienes leen libros todos los días o alguna vez a la semana son “lectores frecuentes”, los que leen libros alguna vez al mes o al trimestre son “lectores ocasionales”, y los que no leen nunca, o casi nunca, son “no lectores”.

Al tomar en cuenta esos parámetros, podríamos decir que los estudiantes que leen de manera espontánea y por placer se distribuyen de la siguiente manera: el grupo de los lectores frecuentes está constituido por el 58.2% de los encuestados, el 32.1% constituye los lectores ocasionales, y el grupo de no lectores está compuesto por el 8.6%.

Tomando en cuenta los estudiantes que leen de manera espontánea para superarse, orientarse o aprender, se tiene que el 24.4% lee diariamente; el 35.8% lee varias veces a la semana con esos mismos fines; el 28.7% lee varias veces al mes, y el 7.5% no lee nunca de manera espontánea para esos fines.

Al promediar los dos grupos se deduce que el grupo de los lectores frecuentes está constituido por el 59.2% de los encuestados, el 30.4% constituye los lectores ocasionales, y el grupo de no lectores está compuesto por el 8.0%. Con la salvedad de que aquí entra toda clase de lectores espontáneos, hasta los que sólo leen el periódico, ya que en esta parte de la encuesta no se especificó a qué tipo de soporte de la lectura se hacía referencia.

Podríamos decir, que estas cifras son alentadoras, pues presenta como lectores frecuentes al 59.2 de la población estudiantil. Sin embargo, no podemos adelantarnos, continuemos viendo el desarrollo del trabajo.

Lectura de libros. El promedio de libros leídos el año anterior a la encuesta es de 1.4 libro por estudiante. Aunque el 30.9% de los encuestados no especificó haber realizado alguna lectura, 373 estudiantes leyeron 788 obras, las cuales se presentan bajo 236 títulos y fueron escritas por 118 autores. El 81.0% de las obras es de autores extranjeros, y solo el 18.9% es de autoría dominicana.

Aquí es prudente preguntarnos: ¿Si el 59.2% de la población encuestada es lectora frecuente, por qué en todo un año, solo leyó un promedio de 1.4 libro por estudiante?

Motivación para la lectura. Aunque los estudiantes reportaron haber leído 788 libros en el año 2007, la mayoría, un 47.2% de la lectura de ese año fue motivada por los estudios; un 12.6%, por la información; un 3.2% por el trabajo, un 25.4 %, por el deseo de superación, y un 41.5% tuvo como motivo la recreación, por lo que está claro que todos esos libros no fueron leídos de manera espontánea, y por consiguiente, el valor de la tendencia lectora, como hábito, disminuye.

Motivos de compra de libros. Al ser cuestionados sobre la compra de libros en el año 2007, el 55.7% de los estudiantes afirmó haber comprado de uno a cinco libros, un 8.7% compró de seis a diez, mientras que sólo un 1.1% señaló que compró de 11 a 15 libros. Al cuestionárseles sobre los motivos de la compra de libros, el 69.0% de los estudiantes respondió que el estudio, el 35.1% expuso la recreación, el 18.6%, la información, el 20.9, la superación, y un 7.8% señaló el trabajo. De acuerdo a estos resultados, el estudio es la motivación principal para la compra de libros, pero también se compra libros con fines recreativos y como insumo para la superación personal.

Motivos de visitas a la biblioteca. El motivo principal de visita a la biblioteca fue el estudio: un 87.3% lo hizo motivado por sus estudios, un 4.2% por compromisos de trabajo, un 3.2% para leer alguna obra de interés, y un 3.0%, para entretenerse.

Autores extranjeros más leídos. Los autores extranjeros más leídos por los estudiantes son: Paulo Coelho, 133 menciones; Gabriel García Márquez, 83 menciones y Carlos Cuauhtémoc Sánchez, 52 menciones, mientras que las obras extranjeras más leídas son: El Alquimista, de Paulo Coelho, 36 menciones; Once minutos, de Paulo Coelho, 34 menciones y Juventud en éxtasis, de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, 25 menciones o frecuencias.

Autores dominicanos más leídos. Los autores dominicanos más leídos por los estudiantes son: Luis Felipe Ulerio, 49 menciones; Manuel Matos Moquete, 26 menciones; y Juan Bosch, 22 menciones. Mientras que las obras de autores dominicanos más leídas son: Catalepsia: cuentos de muertos escritos por vivos, de Luis Felipe Ulerio, 37 menciones; Los amantes de abril, de

Manuel Matos Moquete, 19 menciones y El misterio del espíritu del río, de Luis Felipe Ulerio, 9 menciones.

Lectura de revistas y periódicos. Los periódicos más leídos por los estudiantes son: Diario Libre, 65.2%; Listín Diario, 54.7% y Hoy 28.1%, mientras que las revistas preferidas fueron: Cosmopolitan, 16.7%; Pandora, 15.2% y Oh Magazine, 13.3%.

Géneros literarios favoritos. Los géneros literarios preferidos por los estudiantes son: la novela, con un 40.8%; el cuento, 10.9% y el drama 8.7%. Dentro de la novela se aprecia una tendencia muy marcada hacia las llamadas obras de autoayuda o de superación personal, tanto, que, de las 788 obras leídas en el año 2007, 287 entran en esa modalidad.

Tipos de documentos más leídos. Los periódicos y las revistas son los tipos de documentos más leídos. Un 61.0% prefiere leer revistas, mientras que un 58.6% de los encuestados prefiere leer el periódico. Un 26.3%, el Internet, un 23.9%, la cultura, y un 10.4% prefiere las historietas. Se observó que los varones muestran preferencia por la lectura del periódico, mientras que las hembras prefieren las revistas, quizás por eso la revista ocupa el primer lugar, ya que la población femenina es superior.

Sensación placentera al leer: Cuestionados sobre la sensación que sentían al leer, exponemos a continuación algunas respuestas:

- Es un momento en el que te apartas de tu vida para conocer un mundo nuevo.
- Me impresiona la inteligencia y capacidad de otros para exponer sus pensamientos y sus ideas.
- Me transporto a otro mundo, me desconecto de la realidad.
- Es una manera de recrearse y al mismo tiempo aprender.
- Tener el mundo en mis manos.

Comentarios sobre lecturas: Al pedirles que escribieran un comentario sobre alguna obra leída que les hubiera impresionado mucho, el 50.0% de los estudiantes se animó a escribir, exponiendo algunos comentarios interesantes, como los siguientes:

- Juventud en éxtasis, porque sintetiza lo que está pasando en la juventud

- Cuando leí Once minutos aprendí muchas cosas que ahora aplico en mi vida...
- Cuando leí Cien años de soledad, llegó un momento en que no sabía si lo que estaba leyendo lo había soñado o leído, me envicié tanto con el libro que sólo paraba de leer porque era obligatorio.
- Con la obra Los amantes de abril, fue una experiencia única e irrepetible.
- En el 2007 cuando leí el libro La carga, este me hizo sentir un motivo por el cual querer trabajar en equipo y no menospreciar a los demás.
- Al leer la Biblia, llené algunos huecos que tenía.

Las sensaciones experimentadas, así como los comentarios, expresan el placer de leer y lo que los estudiantes buscan en la lectura. El conocimiento, la superación, la necesidad de transformarse, es lo que muchas veces les motiva a leer. Por otro lado, vemos que varios de ellos reconocen haber cambiado después de una lectura, lo que nos recuerda la teoría de Michèle Petit (1999), quien atribuye a esta actividad el poder de construir al individuo, y que tanto bien haría a muchos de nuestros jóvenes universitarios.

CONCLUSIÓN¹

Como se puede ver, la lectura más cultivada por los estudiantes es la obligatoria, la que les permite cumplir con sus compromisos académicos y responsabilidades laborales. La compra de libros y las visitas a la biblioteca también responden fundamentalmente a esas motivaciones. Aunque los estudiantes reportaron haber leído 788 libros en el año 2007, la mayoría, un 47.2%, lo hizo por motivo de estudio.

Además, tenemos que el promedio de libros leídos en un año fue solo de 1.4 por estudiante, por lo que se deduce que el 59.2% de lectores frecuentes y el 30.4% de lectores ocasionales, referidos al inicio de los resultados, aluden principalmente a la lectura de periódicos y revistas de variedades, que no es precisamente el tipo de lectura más adecuado para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Por consiguiente, es preciso reconocer que sólo unos pocos estudiantes acostumbran leer libros de manera espontánea, sobre todo, novelas y literatura de

¹ Aunque inicialmente se tenía la intención de enfatizar el poco acceso de los estudiantes a la lectura espontánea, al concluir el trabajo, más que eso se aprecia el valor de los datos recogidos y se siente la satisfacción de poder contar con ellos para continuar dando pasos en torno a la promoción de la lectura en la educación superior. Es de ahí que se debe partir; ver qué leen los jóvenes, por qué y para qué. Por qué unos leen poco, otros leen mucho y otros no leen, cuáles son sus experiencias y conclusiones. ¿Vale la pena leer? ¿Cuáles son los beneficios?

superación personal o autoayuda.

Es evidente que hace falta esfuerzo organizado, que oriente y estimule la conducta lectora de los estudiantes, tanto en cantidad como en calidad, respecto a la lectura placentera, a la utilitaria y a la constructiva, pues todas contribuyen al desarrollo integral del estudiante y a la formación de un profesional competente, humano y consciente de su rol social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonte Pérez, G. A. (2010). *Diagnóstico sobre el hábito de la lectura en los estudiantes de la Universidad Católica Santo Domingo*. (Tesis inédita de Maestría). Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Santo Domingo, RD.
- Brito, N. y Angeli dos Santos, A. (2005). *Comprensión de lectura en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras*. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ve/sciel22512005000200006&lng=es&nrm=iso>
- Fundación Global Democracia y Desarrollo (2003). *Encuesta sobre hábitos de lectura en República Dominicana*. Santo Domingo: Ediciones FUNGLODE.
- Goodman, D. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En Ferreiro, E. y Gómez, P., M. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Editorial Siglo XXI.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Estado de Cultura. (2007). *Plan Quinquenal del Libro y la Lectura República Dominicana 2007-2012*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Cultura.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas



ANÁLISIS CONTRASTIVO DE COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE DOS UNIVERSIDADES COLOMBIANAS, UNA PÚBLICA Y OTRA PRIVADA

LAURA CRISTINA BONILLA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA –UPB- BUCARAMANGA, COLOMBIA
LAURA.BONILLA@UPB.EDU.CO

MAIRA ALEJANDRA PULGARÍN RODRÍGUEZ

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ-, MEDELLÍN, COLOMBIA
MAIRA.PULGARINRO@AMIGO.EDU.CO

RESUMEN

La investigación tuvo como propósito hacer un análisis contrastivo de los desempeños de comprensión de textos argumentativos (Martínez, 2002) de estudiantes de primer nivel de dos universidades colombianas -una pública y otra privada- ubicadas en diferentes regiones del país, teniendo en cuenta los contextos socioculturales respectivos. Para lograr el objetivo, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo en donde se implementó una prueba de lectura -diseñada y piloteada- como técnica de recolección de datos y grupos focales para contextualizar la información a nivel social.

Dicha prueba fue sometida a una categorización a partir de desempeños de comprensión para evaluar la apropiación de los estudiantes en cada uno de los niveles de análisis textual. Asimismo, se realizó una valoración cuantitativa de los datos para establecer comparaciones entre niveles y categorías (Van Dijk, 1980) y así obtener comportamientos particulares de los grupos estudiados. Finalmente, se contrastaron los desempeños (Pulgarín, 2010) de la totalidad de los estudiantes. De acuerdo con los resultados iniciales, se hizo necesario llevar a cabo un grupo focal en cada una de las universidades, que permitiera, desde las percepciones y contextos situacionales, conocer las formas de comprender textos de corte argumentativo y por ende, la manera de acceder al conocimiento en cada disciplina (Carlino, 2005).

Los resultados de la investigación mostraron la inclinación y carencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura inferencial y crítica, así como la dificultad que esto genera para la construcción de conocimiento disciplinar. Además, se pudo develar de qué manera influye el contexto social en el desarrollo del pensamiento crítico. Estas derivaciones han constituido el camino de una adecuación curricular pertinente que cualifique los procesos de lectura y escritura de los estudiantes universitarios.

PALABRAS CLAVE

Lectura, comprensión, inferencias, niveles, contexto social.

INTRODUCCIÓN

En este momento histórico, donde el flujo y acceso a la información ha aumentado, la forma de leer y la necesidad de hacerlo para acceder al conocimiento también ha mutado. De allí que las universidades colombianas están tratando de responder a los requerimientos ingentes de lectura en el ámbito académico. Siguiendo esa línea se ha creado una asignatura para todos los programas académicos ofrecidos por cada institución. Haciendo un rastreo general, dicha asignatura promueve la importancia de la lectura y se fortalecen las habilidades que son solicitadas para comprender textos y por ende, para garantizar el acceso al conocimiento.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han emprendido por suplir las insuficiencias y mejorar la manera de acceder al conocimiento, con estos cursos de corte nivelatorio y remedial, se siguen presentando fuertes debilidades en el acceso al saber de las disciplinas específicas, donde la deserción escolar es una de las consecuencias por la frustración que enfrentan los estudiantes a la hora de involucrarse con el área del saber respectivo.

Por tanto, se hace necesario seguir reflexionando y analizando en torno a los mecanismos que se han utilizado para suplir las carencias académicas de todos los estudiantes universitarios. Ante este panorama surgió la presente propuesta con el fin de indagar además de los niveles de lectura que presentan los estudiantes, los factores sociales que pueden estar influyendo en el proceso de comprensión de textos y por ende, en la construcción del saber disciplinar.

En este documento se presenta el ejercicio de investigación desarrollado por dos profesoras del área de lenguaje en dos universidades ubicadas en diferentes lugares del país. El trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera: en un primer momento se presenta el planteamiento del problema con respecto a preguntas como ¿cuál es el nivel de lectura que tienen los estudiantes de primer semestre universitario?, ¿hay diferencias en el nivel de lectura, entre estudiantes de una universidad pública con respecto a los de una universidad privada?, ¿afecta el nivel socioeconómico de los estudiantes? Luego se presentan los resultados que arrojó el estudio, y se concluye, a partir de los hallazgos.

DESARROLLO

Principios teóricos

Es indispensable partir de la concepción sociocultural de la lectura (Cassany, 2013) para fundamentar este trabajo, dado que se considera que cada sujeto lector se encuentra inmerso en un contexto social que es el que determina la manera eficiente o no de comprender los textos, y a su vez, indica que existe un cúmulo de experiencias que le permiten incorporar la información desconocida con la conocida y así se logra la construcción del conocimiento.

Al respecto Cassany considera que:

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irreplicable a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares (p. 6).

De manera que el capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante es trascendente para su desarrollo académico. Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación o lo que ofrece la escuela. Así, de acuerdo a las expectativas que los padres tengan, aumentan las probabilidades de que sus hijos e hijas permanezcan y concluyan su escolaridad formal (Estudio del CEPAL).

Asumiendo la lectura como esa posibilidad de acceder al conocimiento del mundo y las disciplinas específicas, es imprescindible que las iniciativas que se gesten en la universidad favorezcan, desde el plano social, las habilidades que se requieren para comprender eficientemente los textos, atendiendo a las particularidades de cada género discursivo (Bajtin, 1982). En términos de algunos

autores, (Carlino, 2004; Navarro, 2013) el proceso de Alfabetización académica, permea no solo el contexto de las clases sino también la situación social de los aprendices.

Es una tarea inapelable reconocer que cada género está inmerso en una práctica social y discursiva que le permite su existencia. Estas prácticas discursivas dan las pautas del desarrollo genérico, que se articula con los presupuestos epistemológicos y pragmáticos de carácter lingüístico para producir la variedad de textos. Es por esto que se toma la concepción de la lectura como proceso lingüístico, comunicativo y cognoscitivo que implica una interacción entre un enunciador con saberes y axiologías frente a un enunciatario que no solo recibe, sino que interlocuta con dichos saberes. Este concepto se evidencia en palabras de Andrade:

“se reconoce que el texto es portador de un significado cifrado, ya sea en un libro o en otro sistema de codificación: audiovisual, pictórico, musical, artístico, entre otros [...] concebido desde una perspectiva cultural, política, ideológica, social y estética” (Andrade, 2007).

Es claro que cada área del conocimiento requiere de la apropiación de unos conceptos específicos, lo que se ratifica la concepción lingüística de la lectura por cuanto los lectores requieren del desarrollo de procesos cognitivos para interpretar, pero esta misma se desdibuja al reconocer que si el concepto se desconoce por completo o no se ha tenido un acercamiento previo, la comprensión se hace más compleja. Esto implica la inclusión de diversas e interactivas estrategias de lectura para lograr la comprensión (Martínez, 2002). Por ello “Leer es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (Cassany (2013).

Todos los profesionales en Colombia, antes de recibir su certificado que los acredita como competentes en un área determinada, deben presentar la prueba de estado SABER PRO. Donde se interroga por la capacidad de comprender y producir críticamente textos propios de cada ciencia en la que se forman los estudiantes. Los resultados más recientes han mostrado que los profesionales no están egresando de la manera que lo demanda el contexto social, de allí devienen entonces los cuestionamientos de la idoneidad en la formación de los nuevos expertos.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en sus estadísticas, ha publicado resultados alarmantes sobre el nivel de competencia lectora y comprensión crítica de los profesionales, a saber:

“el 40 % del total de los estudiantes evaluados, demostró niveles aceptables de escritura: son capaces de plantear sus argumentos o puntos de vista sobre un determinado tema de manera organizada y comprensible. Otro 37 % pudo elaborar textos que, aunque presentan una idea central, no incluyen información suficiente para desarrollar el tema. El 23% restante no pudo elaborar un escrito organizado y comprensible” (ICFES (2012).

Es evidente que el problema no cesa con hacer parte de la universidad y estar inscrito en un programa académico. Estudios en este campo, en universidades colombianas (Pulgarín, 2010, 2012) dan cuenta de que la situación persiste aun en los últimos semestres de las carreras, de lo que podría inferirse que el problema permanece a lo largo de la estancia en la Universidad. Incluso, se cree que los profesionales, han apropiado las estrategias de comprensión correctas y han asimilado los diversos géneros discursivos para la producción de textos, no obstante, múltiples factores indican lo contrario.

Principios metodológicos

El corpus fue obtenido a partir de una prueba de lectura compuesta por dos textos argumentativos cortos. El primero con doce preguntas y el segundo con trece para un total de veinticinco interrogantes de opción múltiple con única respuesta. Cada uno de los ítems corresponde a un nivel de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. La prueba fue creada por docentes del Instituto Tecnológico Metropolitano y luego fue validada por docentes del área de lenguaje y tuvo un proceso de pilotaje con 30 estudiantes de ingreso. Luego, la prueba fue resuelta por 87 estudiantes, 56 de la universidad privada y 31 de la universidad pública. Todos, estudiantes de primer semestre en carreras de Ingeniería mecánica y Psicología, respectivamente.

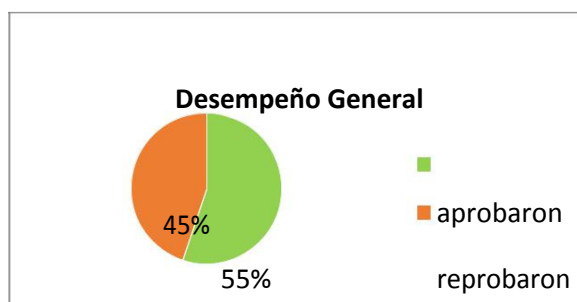
La prueba se practicó a dos cursos de estudiantes, uno del Instituto Tecnológico de Metropolitano, universidad pública y el otro curso de la Universidad Pontificia Bolivariana, institución privada. El primer claustro está ubicado al occidente de Colombia y el segundo al oriente el país. La muestra fue intencionada para conocer también los niveles en dos áreas del conocimiento: la ingeniería y las ciencias sociales.

La realización de la prueba se dio en un bloque de dos horas durante la primera semana de clases. Y se enfatizó a los estudiantes el carácter evaluativo que tenía la prueba. En los dos casos, al finalizar el examen se les entregó la encuesta diseñada para hacer un rastreo de información sociodemográfica. Esta encuesta además indagó sobre la composición familiar de los estudiantes, los sitios donde leen usualmente mientras están en la casa y en la universidad, el medio en que prefieren y usualmente leen, así como indagar si tienen o no biblioteca y qué libros recordaban tener en ella. Estos últimos cuestionamientos nos permitieron proponer un perfil del estudiante lector de la universidad, puesto que relacionamos los datos con el puntaje obtenido en la prueba de lectura y su aprobación o no de la misma.

RESULTADOS

Los resultados de las pruebas de comprensión de lectura de textos argumentativos de una muestra de estudiantes de primer semestre académico, de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Pontificia Bolivariana y de los estudiantes de la Facultad de Ingenierías del Instituto Tecnológico Metropolitano, arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 1. Sistematización de resultados

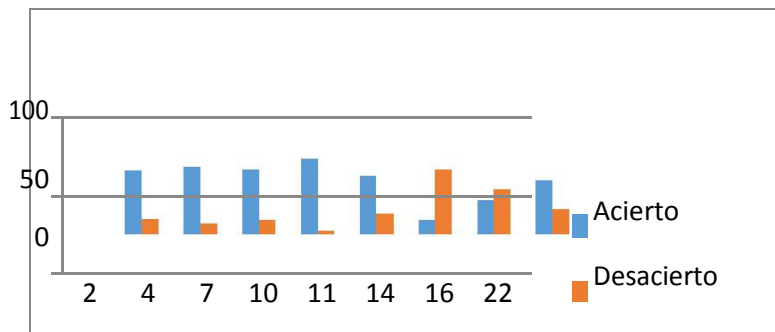


Se les entregó la encuesta diseñada para hacer un rastreo de información sociodemográfica. Esta encuesta además indagó sobre la composición familiar de los estudiantes, los sitios donde leen usualmente mientras están en la casa y en la universidad, el medio en que prefieren y usualmente leen, así como indagar si tienen o no biblioteca y qué libros recordaban tener en ella. Estos últimos cuestionamientos nos permitieron proponer un perfil del estudiante lector de la universidad, puesto que relacionamos los datos con el puntaje obtenido en la prueba de lectura y su aprobación o no de la misma.

En cuanto a los niveles de lectura que se indagaban, como era de esperarse el mejor desempeño se halla en el nivel literal. En cuanto al nivel inferencial, este fue satisfactorio y en las respuestas correspondientes al nivel crítico, los resultados cambiaron.

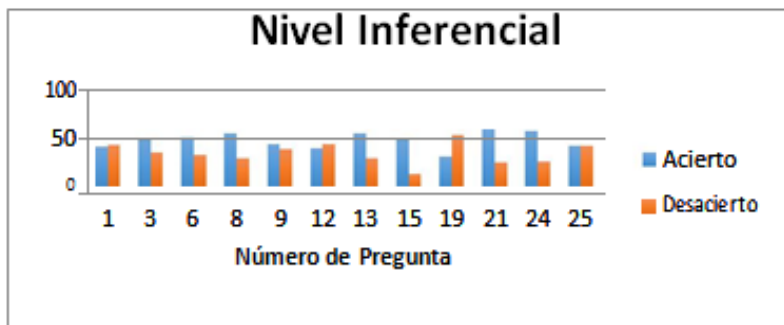
Tabla 2, 3 y 4.

Nivel Literal

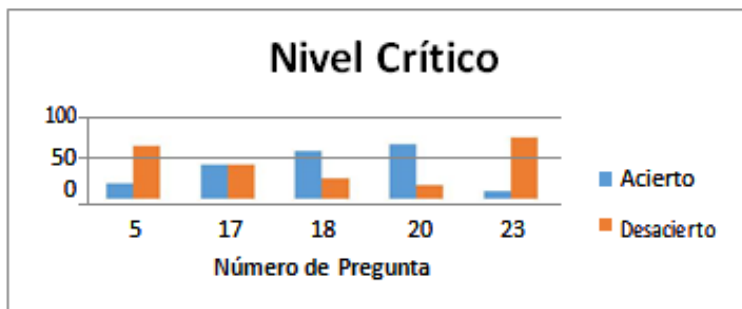


Número de pregunta

Nivel Inferencial



Nivel Crítico



Los estudiantes encuestados se encuentran entre los 16 y 28 años de edad. La moda de edad entre los estudiantes de universidad privada se encuentra en 17 años, mientras que la de quienes estudian en la universidad pública se encuentran en los 20 años. Cabe destacar que el mayor número de

estudiantes de la universidad privada se encuentra en el intervalo de 16 y 18 y representa más del 50% de la población estudiada.

Dentro de las ciudades de donde provienen los estudiantes de universidad privada se constató que los estudiantes residen en la ciudad capital del oriente colombiano y su área metropolitana. Algunos estudiantes provienen de pueblos del departamento de Santander un poco más alejados, sin embargo, su residencia se encuentra en el área metropolitana de Bucaramanga. Por su parte, los estudiantes de la universidad pública en la otra región los países viven en el área urbana, su procedencia es de zonas periféricas de la ciudad.

Ahondando en la procedencia de los estudiantes encuestados, se les pidió que enunciaran la institución donde habían cursado la primaria y la institución donde cursaron la secundaria y se clasificaron en pública y privada. Se encontró que el 75 % de la muestra proviene de institución escolar pública y solo un 25% de instituciones privadas.

Ante estos datos se puede evidenciar que hay mayor número de estudiantes procedentes de colegios públicos en la universidad privada, situación que no se presentaba diez años atrás. Esto a raíz de los programas de créditos y algunas becas que tanto la Universidad como el Gobierno Nacional, a través del ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Becas en el Exterior), viene impulsando en el sector educativo para aumentar la cobertura.

En cuanto a la calificación obtenida se puede indicar que el mayor índice de aprobación fue obtenido por los estudiantes de humanidades de la universidad privada, de 3.0 a 3.4; sin embargo, dichos resultados no superan en su mayoría la nota aprobatoria básica. Asimismo, se puede decir que no se encuentran diferencias sustanciales en la calificación entre quienes vienen de colegio público y colegio privado De manera que no importa de dónde provengan, su desempeño sigue siendo regular.

Como dato adicional, se puede mencionar que tanto la nota más alta, 4.4, como la nota más baja, 1.6, están en el grupo que viene del colegio público. Lo cual reafirma la inferencia de que la procedencia escolar no está determinando los resultados obtenidos.

En el ítem sobre si han realizado otros estudios, el 25% respondió que sí y el 80% respondió que no. Lo que indica que la mayoría no ha realizado estudios superiores diferentes a los que

actualmente cursa. Quienes los han realizado han sido ciclos complementarios de su básica secundaria, carreras técnicas o un par de semestres de carreras profesionales que no concluyeron.

La procedencia de los estudiantes se complementa con la revisión del núcleo familiar donde se encuentran los estudiantes. Quienes conviven en una familia nuclear son la mayoría de los estudiantes de los cuales aprueban el examen de comprensión. Quienes viven en una familia monoparental en este caso, conviven solo con la madre suman el 21.4%, de los cuales la mitad aprueba. Mientras que, aquellos que provienen de una familia alternativa, compuesta por tíos, o primos, o familiares cercanos, representan una quinta parte, en la mayoría de los casos porque su núcleo familiar vive en otros municipios, de ellos menos de la mitad aprueba el examen.

Desde esta perspectiva, vivir en una familia con roles definidos, mamá y papá, al parecer, aumenta los resultados positivos en las pruebas de comprensión. Sin ir muy lejos, la afirmación está basada en las consecuencias que vivir en una familia articulada lleva: no preocuparse, o preocuparse menos por el asunto económico, tener un soporte anímico, la motivación constante a pesar de los fracasos escolares, entre otras. Si bien, tener una familia nuclear no garantiza un mejor desempeño, sí, al parecer, está ayudando con los factores anteriormente mencionados, lo que trae consigo un ambiente más armonioso que permite un desarrollo académico positivo.

Para complementar el perfil, se recurrió a preguntar sobre ciertas condiciones de estudio en las que se ve involucrado el acto de leer. Fue entonces provechoso el cuestionamiento sobre si los estudiantes tenían o no biblioteca en su casa. Esta pregunta nos permitió ubicar el concepto de acceso y disponibilidad de materiales. Según Kalman, “la disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura y viceversa” (2003).

La mayoría de los estudiantes de universidad privada afirma que tienen biblioteca, mientras que los estudiantes de universidad pública no tienen bibliotecas en casa. Se puede inferir entonces que el acceso constante a la lectura cualifica su manera de comprender, por eso quienes tienen bibliotecas obtuvieron resultados satisfactorios en la prueba (universidad privada) y los que no aprobaron el examen (universidad pública) son aquellos que carecen de material bibliográfico en casa.

La diferencia porcentual entre quienes tienen biblioteca y aprobaron y no aprobaron es de 18 puntos, por lo cual más de 26% es la diferencia entre los estudiantes que tienen biblioteca y pasaron la prueba. Esto permite inferir que los estudiantes que en su casa tienen una biblioteca, del tamaño que sea y con libros de variadas temáticas tienen mejor rendimiento frente a sus compañeros que no tienen este espacio en sus casas.

Adicionalmente, lo anterior corrobora la afirmación de Kalman (2003) sobre la importancia de la disponibilidad de este material impreso en la casa. Puesto que la cercanía que se tiene con los materiales, en este caso de lectura (libros) genera, querámoslo o no, una puerta abierta hacia el conocimiento que, al parecer, muchos de quienes presentaron la prueba han decidido abrir. Es decir, los estudiantes que ingresan a la universidad quieren, en su mayoría obtener un buen desempeño que los convierta en profesionales. De ellos, quienes tienen biblioteca en casa llevan un paso adelante frente a quienes no la tienen.

La pregunta sobre si tenían o no un lugar de estudio en la casa complementa la pregunta sobre la biblioteca en casa. Los estudiantes de universidad privada cuentan con un espacio apropiado en sus casas para estudiar y hacer sus trabajos, por el contrario, los estudiantes de universidad pública solo cuentan con el espacio de su habitación para preparar sus responsabilidades académicas. Y otros de los encuestados prefieren utilizar lugares diversos de la casa como la cama, el comedor o el estante de computador, entre los más destacados. Hay quienes afirman que en casa no leen, solo en la universidad, y hay otros más osados que dicen estudiar en el patio o garaje de sus casas. Se puede decir que, de los estudiantes que dicen tener escritorio en la casa, el pasa la prueba de lectura, quienes dicen no tener escritorio reprobaron en su mayoría.

Estos resultados nos permiten inferir que los estudiantes que tienen un espacio definido en sus casas para leer y estudiar en general, es decir, poseen una disponibilidad espacial tiene mayores opciones de obtener un buen desempeño. Mientras que aquellos que estudian en otros lugares de la casa, aparentemente, no gozan de la suficiente concentración, y presentan por tanto un menor desempeño en las pruebas.

Finalmente, la respuesta sobre la preferencia que los estudiantes tienen por leer en papel sorprende: el 95.3%, prefiere los libros, las fotocopias, lo impreso. Solo un porcentaje muy limitado de estudiantes prefiere leer en digital. Los resultados llaman la atención, no solo porque estamos

viviendo ya la web 3.0 donde vivimos interconectados y más aun lo jóvenes, por lo que se podría presuponer que habría más estudiantes que se inclinaran por la lectura en medios electrónicos.

De manera que resultó importante ahondar en las razones por las cuales ellos prefieren leer en papel y no a través de las pantallas digitales. En la entrevista semiestructurada, los participantes afirmaron que la necesidad que tienen de subrayar, sobre todo los textos académicos, o la necesidad que tienen de extraer citas de los libros, así como la seguridad que sienten de llevar los documentos (fotocopias) entre otras son razones para preferir el material impreso y no el digital, en palabras de un estudiante: “tener las fotocopias te da la seguridad de tener ahí el documento mientras que si lo llevas en el celular o la tableta, puede que no cuentes con red wi-fi para poder descargarlo”.

Además, los estudiantes plantean que la lectura que realizan en Internet es de carácter superficial porque no les permite concentrarse, no solo por la publicidad que puede aparecer sino porque “me hablan por Face, sale un comercial en Youtube en medio de la canción que estoy escuchando o me llaman por Skype, entonces pierdo la concentración de lo que llevaba y entonces casi siempre dejo lo que estoy leyendo y ya” (Paula, diario de campo). Otros afirman que “leo solo noticias que otros comparten en el Face a veces” (Juan, diario de campo). Esto no lleva a inferir que la preferencia para lo que ellos consideran lectura académica sigue estando en los elementos impresos y aún no en la red.

CONCLUSIÓN

A partir del estudio sobre la comprensión de lectura de textos argumentativos se pudo hacer una evaluación de todos los niveles de lectura, desde el literal, pasando por el inferencial y el crítico. Escoger un texto argumentativo permitió hacer un análisis de todos los niveles de comprensión y evidenciar las falencias del proceso de lectura que han tenido los estudiantes.

El perfil del estudiante lector generado a partir del estudio sociodemográfico que se realizó nos permite reafirmar que un estudiante que está relacionado de forma constante con los libros, es decir, si tiene biblioteca, un espacio de estudio en su casa o por lo menos acude recurrentemente a la biblioteca de la universidad tiene un mejor desempeño en las pruebas.

Mientras que un estudiante que no tiene un espacio disponible para estudiar, no tiene biblioteca en casa que lee únicamente las guías de clase si bien no pierde la prueba, sí obtiene los resultados

mínimos para pasarla, en su mayoría. De manera que podríamos afirmar que un buen lector, o aquel estudiante que cuenta con las condiciones básicas para su ejercicio académico tiene grandes posibilidades de ser un buen estudiante.

El análisis realizado en cuanto al estrato socioeconómico y el tipo de colegio de procedencia, público o privado, nos permitió reconocer que indistintamente de la clase social, el contacto con la lectura pesa más en las pruebas. Sin embargo, no se puede negar que son los estudiantes de estratos más altos son aquellos que tienen un mayor acceso a las ventanas culturales, como por ejemplo tener biblioteca en casa.

Los resultados de las pruebas de lectura realizadas a los estudiantes de primer semestre de las dos universidades muestran que la mayoría de los estudiantes pasa. La mitad más uno, para ser más exactos sin embargo el desempeño es mínimo, regular y bajo. Pasar no es sinónimo de comprensión de lectura. Este resultado nos lleva a reflexionar sobre los nuevos presupuestos que ahora los colegios colombianos están realizando al interior de las escuelas: privilegiar los resultados de las pruebas Saber PRO (pruebas nacionales que evalúan en nivel de egreso de los estudiantes en de secundaria en todas las áreas) por encima del concepto real de aprender.

Si se siguen entrenando máquinas para responder pruebas, difícilmente tendremos estudiantes críticos, pues su entrenamiento educación en la escuela y en el colegio está siendo enfocado en responder preguntas literales y realizar inferencias básicas. Pero a la hora de analizar, interpretar y por tanto proponer, en el nivel crítico y proposicional, los estudiantes no tienen buenos desempeños. De manera que los resultados muestran la escasa respuesta que más se acerca a la vida real y en la resolución de problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. (2007) La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Bajtin, M. (1982) El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal. México, D.F: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.
- Cassany, D. (2006) Tras las líneas. Ediciones Paidós Ibérica, S.A, CEPAL. Resultados sobre deserción escolar.

- Cisneros, M. (2008) Comprensión lectura y escritura en el momento del ingreso a la educación superior. En: Narváez, E. & Cadena, S. (Comp.) Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles. Universidad Autónoma de Occidente.
- Navarro, F (2015) Entrevista <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n62-entrevista-a-federico-navarro-la-formacion-en-la-lectura-y-escritura-academica>
- Kalman, J. (2004) Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. México: UNESCO y Secretaría de Educación Pública.
- Martínez, M. (2002). Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona ICE/GRAÓ. 2000.
- Van Dijk, T. A. (1980). Estructuras y funciones del discurso. Madrid: Siglo XXI.



IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN ESCRITA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN ADMINISTRACIÓN HOTELERA

KENIA NATIVIDAD RODRÍGUEZ ALMÁNzar

**DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA,
REPÚBLICA DOMINICANA
KNRODRIGUEZ@PUCMM.EDU.DO**

RESUMEN

El presente estudio de investigación-acción está enfocado en la implementación de la escritura como proceso para el mejoramiento de la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución, al haberse identificado la necesidad de ayudar a los estudiantes con sus reflexiones y lograr escribir textos con mayor coherencia, criticidad y análisis. La estrategia es aplicada en la asignatura Turismo Sostenible, en el período académico 1-2014-2015. Se utiliza la corrección procesal para las retroalimentaciones de los estudiantes y una rúbrica para evaluar. En los resultados se presenta una mejora significativa en los textos finales redactados por los estudiantes y la mitad de éstos está de acuerdo en que el uso de esta estrategia los convirtió en mejores escritores.

PALABRAS CLAVE

Proceso de escritura, corrección procesal, textos expositivos.

INTRODUCCIÓN

El presente documento muestra los resultados del proyecto de investigación acción realizado en el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículum en el Nivel Superior, organizado por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE).

En este diplomado se trabajó profundamente el concepto de alfabetización académica, el cual es definido por Carlino (2013, p. 370) como “el proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”.

Este término está relacionado directamente con el desarrollo de las habilidades necesarias para lograr la reflexión dentro del ámbito universitario. Para conseguir estas habilidades son requeridas

una serie de acciones, implementadas por los docentes en las aulas, que conlleven a formar estudiantes con altos niveles de criticidad. La estrategia de la escritura como proceso es una herramienta significativa y de alto impacto en el estudiantado, contribuyendo a facilitarles su espacio en la comunidad discursiva de la universidad.

La escritura representa grandes dificultades para los estudiantes, como lo expresa Huerta (2012, pp. 117-118), “se encuentra la carencia de los estudiantes de educación superior, les falta una metodología o trabajo sistemático para abordar las actividades de escritura. Prueba de tal carencia son los innumerables proyectos de alfabetización o literacidad académica que algunas instituciones están implementado”.

En este sentido, es el rol del docente guiar en el proceso y facilitar los instrumentos claves para obtener mejores resultados y aprendizajes más significativos.

A partir de esta premisa, se desarrolló el presente proyecto de investigación acción, cuyo propósito general fue mejorar la producción de textos expositivos con la estructura problema-solución mediante la estrategia de la escritura como proceso según los autores Flower y Hayes (1981) en los estudiantes de Administración Hotelera.

Los objetivos específicos de la investigación incluyeron: implementar el proceso de producción escrita en sus cuatro etapas (planificación, textualización, examen y control) según el modelo de expresión escrita de Flower y Hayes (1981) para la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución, así como aplicar rúbricas para las evaluaciones.

DESARROLLO

Los egresados de la carrera de Administración Hotelera deben desempeñarse dentro de un ambiente con grandes exigencias y expectativas por parte de los turistas, lo que implica contar con profesionales que sean capaces de responder efectivamente a esas demandas, a través de un plan curricular diseñado para lograr tales fines. Sin embargo, ya que su contexto es mayormente práctico y operacional, los elementos teóricos sobre el campo de trabajo son poco valorados por los estudiantes, presentando debilidades al momento de elaborar ideas, analizar información y reflexionar para la propuesta de soluciones y mejoras significativas.

Dentro de este contexto, se encuentran los estudiantes de la asignatura Turismo Sostenible (ADH-335), la cual es electiva y se ofrece al menos en dos períodos académicos durante el año. Según el programa académico de la asignatura, contenido en el Plan de Estudios de la Carrera Administración Hotelera, el objetivo general de ésta es “aprender cómo el ecoturismo puede ser usado como una estrategia sostenible para generar positivamente impactos ambientales, sociales y económicos sobre las comunidades, la biodiversidad y las áreas protegidas o naturales” Plan de Estudios de la Carrera de Administración Hotelera (2012).

La base teórica usada en la asignatura es un Manual para el Ecoturismo dirigido a profesionales del mismo, elaborado por Nature Conservancy. Este manual contiene una gran cantidad de casos de estudio, a partir de los cuales los estudiantes deben realizar análisis y proponer recomendaciones.

Durante el desarrollo de la asignatura, se visita un proyecto ecoturístico del país donde los estudiantes pueden ver, aplicadas en la realidad, las estrategias de turismo sostenible que involucran a las comunidades locales. Sobre esta visita deben redactar un reporte donde reflexionan sobre la teoría vista en clase, con lo observado durante la misma.

Como proyecto final los estudiantes deben elegir un área protegida del país y proponer un Plan de Manejo del Ecoturismo en el cual apliquen estrategias de turismo sostenible que den respuesta las problemáticas presentes en esa zona.

Tanto en la resolución de casos en clase, como en los proyectos finales asignados, se evidenció la debilidad de los estudiantes para redactar coherentemente y proponer soluciones viables, razonadas y bien pensadas. Los estudiantes se enfocan sólo en la teoría de la clase, no logran elaborar recomendaciones apropiadas según el contexto y responden con información explícita, sin análisis, ni reflexión.

Tomando en cuenta la situación descrita anteriormente, se identificó la necesidad de ayudar a los estudiantes a mejorar sus reflexiones y lograr escribir textos con mayor coherencia, criticidad y análisis.

Antecedentes del estudio

El área de estudio de esta investigación es la escritura como proceso. A nivel local e internacional existen algunas publicaciones sobre estudios relacionados con este tema. Se seleccionaron tres

estudios para ser comentados por considerarlos los más relacionados con el presente proyecto de investigación-acción.

Jesús Caos Huerta Rodríguez, partiendo de la escritura como proceso según el modelo de Flower y Hayes (1981), aplicó estrategias en un grupo de 22 estudiantes de Educación Superior para ayudarles en la planeación de ensayos en un período académico. El estudio reveló que “escribir por proceso no es suficiente para hacerlos buenos escritores” y que “las prácticas de escritura exigidas por la escuela no están relacionadas con las actividades de escritura de los estudiantes”. (Huerta, 2012).

Otro estudio, a nivel de estudiantes de doctorado, fue el realizado por Castelló et al (2009), denominado “Hacia la escritura autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado”. El objetivo del estudio fue “conocer las dificultades y estrategias efectivas que 19 estudiantes de doctorado utilizan a la hora de regular el proceso de escritura de sus textos académicos”. Se hizo un análisis de sus concepciones sobre la escritura académica, estrategias de revisión en los borradores de los textos y la calidad de la versión final de los mismos. Los resultados revelaron que “la regulación y la calidad de los textos están relacionadas con la capacidad de los escritores para relacionar sus preocupaciones con soluciones y estrategias explícitas”. (Castelló et al, 2009).

Dentro del contexto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), se tomó como referencia la investigación realizada por la profesora Sonja Arias, en el marco de la primera cohorte del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior del año 2013, cuyo objetivo general era “mejorar la producción escrita de informes de Pasantía Empresarial mediante la estrategia de la escritura como proceso” Arias (2013, p. 4). La profesora Arias utilizó la explicitación de guías, preguntas de verificación, corrección procesal, corrección por pares y evaluación mediante rúbricas. Algunas de sus conclusiones fueron que “los resultados logrados mediante la implementación de las estrategias innovadoras de escritura son satisfactorios” y que “algunos de los estudiantes que participaron en el proyecto consideran que se convirtieron en mejores escritores” Arias (2013, p. 16).

Referentes teóricos

Al pensar en la definición de la palabra “escritor”, la mente humana normalmente recurre a aquel concepto enfocado en la capacidad de escribir libros de algún género literario como novelas. Sin embargo, este concepto va más allá, abarcando la habilidad de redactar efectivamente cualquier tipo de texto. Como expresan Cassany, Luna y Sanz (2002, p. 257), “...es un buen redactor o escritor quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”.

Tomando este concepto como referencia, se puede decir que, los estudiantes, en sentido general, deberían ser capaces de producir textos según los géneros discursivos en su área disciplinar de la forma más coherente posible. Los docentes suelen esperar un alto nivel de rendimiento en relación a este tema, teniendo altas expectativas sobre las producciones escritas de los estudiantes. Sin embargo, este proceso no es tan sencillo como parece, ya que, para poder escribir, es necesario contar con una serie de microhabilidades, agrupadas por Cassany, Luna y Sanz (2002) en conceptos (o saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes.

Debido a la importancia de estas habilidades, este proyecto se enfoca, dentro de los procedimientos, en los aspectos cognitivos como la planificación, generación de ideas, formulación de objetivos, redacción y revisión. Sobre el proceso cognitivo de la escritura, Flower y Hayes (1981) desarrollan una teoría en la que se rompe el paradigma tradicional de la escritura y se evoluciona a un modelo que involucra procesos mentales básicos como por ejemplo, la generación de ideas. En este trabajo se tratan también, de manera más general, elementos del concepto del texto como la coherencia, cohesión y gramática.

En este mismo sentido, se espera que, a través de la escritura, los estudiantes sean capaces de reflexionar, de generar ideas adaptadas a su realidad y al contexto en general. Cassany (1999, p. 16), considera que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión y que en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros”. Entonces, es válido preguntarse qué papel juegan los docentes en este proceso y cuáles serían sus principales funciones y responsabilidades para lograr la reflexión y el análisis crítico en los estudiantes.

Antes de abordar el rol desempeñado por el docente, es importante conocer en qué consiste el proceso de escritura más a fondo. Como citan Padilla, Douglas y López (2010), a pesar de que autores como Scardamalia y C. Bereiter (1987, 1992) han realizado aportes en relación a este tema determinando las diferencias en el proceso de composición de escritores novatos y expertos, “el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Flower y Hayes” (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 263).

El modelo de Flower y Hayes es bastante completo, explicativo, detallado y, además, “parte de la existencia de tres grandes unidades en el proceso global de producción escrita que interactúan y se retroalimentan constantemente de manera recursiva”. (Padilla, Douglas & López, 2010, p. 57). Las unidades del proceso son: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura propiamente dichos. Esta combinación de elementos no puede darse por separado. Estos aspectos deben integrarse mutuamente para poco a poco convertirse en un producto final con la mejor calidad posible. Además, hay que tomar en cuenta que este proceso no necesariamente es estático y lineal, sino que puede invertirse según la necesidad del escritor.

Otro concepto manejado en este trabajo, son los textos expositivos. Los textos expositivos, circulan en el ámbito educativo, su propósito es la comprensión y aprendizaje de aspectos disciplinarios del saber científico, teniendo como destinatarios estudiantes de todos los niveles y público en general. Siendo éstos los más comunes en el área de estudio de este proyecto, la estructura o modo de organización del discurso siempre trae muchas interrogantes para los estudiantes y es necesario orientarlos más a fondo sobre este tema. B. Meyer (1985), citada por Padilla, Douglas y López (2010), no postula una única estructura posible, sino cinco modos de organización expositiva que describe siguiendo el orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa: descripción, seriación, organización causal, problema/solución y comparación.

Como explica B. Meyer (1985), citada por Padilla, Douglas y López (2010, p. 24), dentro del modo de organización problema/solución “un vínculo causal puede ser parte del problema o de la solución. Los textos pueden tener indicadores de esta organización, tales como: *un problema que debe resolverse es...*, *las soluciones que se proponen...* La autora señala que esta forma de organización es habitual en textos sobre asuntos humanos: ciencias sociales o biología”.

Agregando a esto, dentro de esta estructura, “los problemas se plantean y se explican a través de relaciones de causalidad; es decir, los problemas se constituyen en causas que desencadenan un determinado efecto, el que a su vez provoca otro efecto” (Padilla, Douglas y López, 2010, p. 26).

A partir de esta descripción, se puede notar que la estructura problema/solución requiere un mayor nivel de elaboración de información y de reflexión, siendo apta para este proyecto, ya que colabora con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo, a través del análisis profundo y detallado para presentar soluciones, estableciendo relaciones de causalidad, haciendo propuestas de mejora en los estudios de caso y proyectos que se presentan en la asignatura en cuestión.

La gran variedad y diferencia de los escritos de los estudiantes enriquece grandemente el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, a pesar de contar con los mismos problemas dentro de un texto, las posibles soluciones pueden presentar gran diversidad, aportando nuevas perspectivas sobre un tema en particular. Está claro que “cada alumno tiene que desarrollar su propio estilo y su método de trabajo, de acuerdo con su carácter y sus capacidades personales” (Cassany, Luna & Sanz, 2002, p. 261). Es un compromiso del docente motivar y guiar al estudiante en este trayecto.

Por este motivo, aplicar el proceso de la escritura con la estructura problema-solución representa una oportunidad para la generación de ideas innovadoras y el aprendizaje significativo. A fin de cuentas, este es uno de los principales objetivos que todo docente debe tener dentro de la enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Para la realización de este estudio se seleccionó la muestra arbitrariamente, eligiendo un grupo control y un grupo experimental.

El grupo experimental estaba compuesto por los estudiantes de la asignatura ADH-335-T-002 Turismo Sostenible, en el período académico 1-2014-2015, con un total de 20 estudiantes, 13 mujeres y 7 hombres. En el grupo había 4 estudiantes cuyo idioma natal no es el español. El 80% de los estudiantes estaba cursando el último año de la carrera. Del total de los estudiantes, sólo se tomaron en cuenta aquellos que cumplieron con el tiempo de entrega del borrador para ser retroalimentados. También, se descartaron algunos trabajos que fueron plagiados entre estudiantes o entregados incompletos. El número final de estudiantes que aplicaron la estrategia fue de 11.

Se seleccionó como grupo control ADH-335-T-001 Turismo Sostenible en el período académico 1-2014-2015. Estaba compuesto por 19 estudiantes, 16 mujeres y 3 hombres. En el grupo había 1 estudiante cuyo idioma natal no es el español. El 50% de los estudiantes estaban cursando el tercer y cuarto año de la carrera.

La estrategia seleccionada para el estudio fue el proceso de producción escrita para la redacción de textos expositivos con la estructura problema-solución. Se aplicó de manera individual, en dos fases: borrador y producto final, durante las semanas 9 y 14 de clases. Se elaboró un documento guía con instrucciones específicas para la resolución de un caso de estudio y redacción de un texto con la estructura problema-solución, siguiendo los pasos del proceso de producción escrita.

Estos pasos son descritos por Cassany, Luna y Sanz (2002, p. 285), citando a Flower (1989): contextualización, gestación de ideas, planificación del texto, redacción del borrador y producto neto. En el primer paso, *contextualización*, el alumno debe interrogarse sobre el sentido del escrito que quiere producir. ¿Qué se sabe del tema? ¿Cómo es el lector? ¿Cómo quiere presentarse el autor? En el segundo paso, *generar ideas*, se deben buscar datos, informaciones, fuentes de consulta, ideas y observaciones. El tercer paso es la *planificación del texto*, organizar las ideas haciendo un esquema de lo que se va a redactar. El cuarto paso se trata de la *redacción del borrador* utilizando el esquema creado, asegurándose de que se está cumpliendo con el objetivo planteado, dirigido al público correcto y asumiendo el rol definido como escritor. Finalmente, se debe crear el producto neto revisando el borrador y valorando lo que se ha escrito, releendo críticamente.

La tabla 1 muestra un extracto de la guía entregada a los estudiantes, cuya versión completa incluye los pasos para el proceso de producción escrita, una descripción del caso a solucionar, un artículo de periódico como información extra sobre el caso, un ejemplo de un texto corto con la estructura problema-solución y la rúbrica de evaluación de textos expositivos.

La práctica se inició en el aula y luego los estudiantes redactaron los borradores en sus hogares. En el grupo control se solicitó a los estudiantes redactar el mismo texto, sin seguir los pasos del proceso de escritura, ni con el requerimiento de un borrador.

Para la revisión y evaluación de los textos se aplicó al grupo control y al grupo experimental la misma rúbrica que contenía los siguientes criterios: *problemática* (definir los problemas o dificultades del caso a solucionar y plantearla tomando en cuenta el contexto del mismo), *objetivo*

(definir el propósito a lograr en el texto y evidenciarlo claramente a través del mismo), *enunciador* (tener claro el rol de quién escribe el texto) y *destinatario* (tomar en cuenta el enunciatario, es decir, a quién va dirigido el texto), *superestructura global* (poseer una estructura canónica que incluye introducción, desarrollo y conclusión de manera articulada), *cohesión* (la manera de relacionar y unir las distintas palabras, oraciones y párrafos del texto), *coherencia y claridad* (mantener el sentido global de la macroestructura), *apego a la normativa* (respeto a la acentuación, uso de letras, puntuación y concordancia) y *soluciones propuestas* (responder a la problemática mostrando el pensamiento crítico, reflexivo y analítico).

Los estudiantes entregaron los borradores, los cuales fueron revisados y comentados para su mejora, usando como referencia las recomendaciones de Cassany (2002) sobre la corrección procesal, quien detalla las diferencias entre la corrección tradicional y procesal, aclarando que esta última hace énfasis en el proceso, en el escritor, en el contenido y la forma, destacando el papel del maestro como colaborador con el alumno y finalmente, viendo la corrección como revisión y mejora de los textos.

Los estudiantes fueron instruidos para mejorar los borradores dentro del lapso de tiempo de una semana y entregar un producto final a partir de la retroalimentación realizada.

Para el análisis de los resultados se utilizaron las siguientes herramientas de medición:

- Comparación de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el borrador y en el producto final, usando la rúbrica de evaluación.
- Comparación de las evaluaciones obtenidas en el caso asignado entre el grupo de control y el grupo experimental, usando la rúbrica de evaluación.
- Cuestionario aplicado a los estudiantes diseñado en base al objetivo de conocer su apreciación sobre la estrategia de la escritura como proceso.

Presentación y análisis de los resultados

Comparación de las evaluaciones obtenidas por los estudiantes del grupo experimental en el borrador y en el producto final, usando la rúbrica de evaluación.

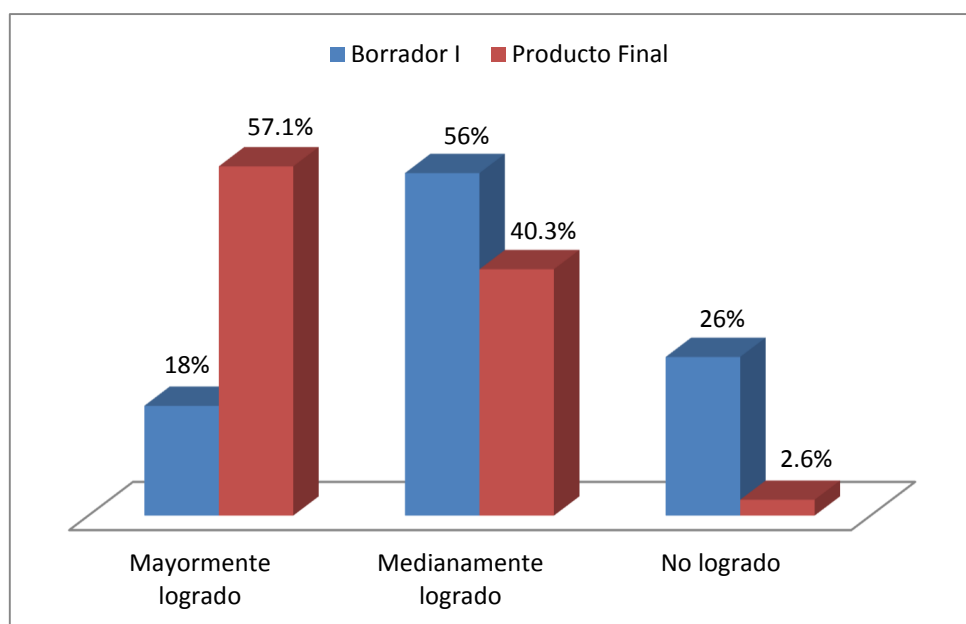
En la fase del borrador, las principales observaciones realizadas a los estudiantes se enfocaron en: mejorar la cohesión y coherencia, definir con mayor claridad la problemática y mejorar la conclusión y soluciones propuestas. Las principales dificultades encontradas por los estudiantes estuvieron enfocadas en los criterios de coherencia, cohesión y claridad, así como la normativa.

En cuanto al producto final, las correcciones realizadas a los textos incluyeron elementos de la normativa, como acentuación, puntuación y concordancia. Los estudiantes mejoraron las conclusiones y las soluciones propuestas en el caso analizado. También, algunos errores de coherencia fueron cometidos, aunque en menor cantidad que en el borrador.

El borrador del caso analizado sacó a relucir la problemática descrita en este proyecto: la debilidad de los estudiantes para proponer soluciones a los problemas presentados en clase de una manera coherente y analítica. Además, se puede decir que la aplicación de la escritura como proceso, combinada con el uso de la corrección procesal, ayudó a mejorar los textos escritos, la coherencia y habilidad de los estudiantes para proponer soluciones. Ver tabla 4 con ejemplo de borrador retroalimentado.

En un sentido más global, se pudo evidenciar una mejora significativa entre la evaluación del borrador y del producto final, ya que se pasó de un 18% a un 57.1% de estudiantes que lograron en su mayoría los criterios en base a los cuales fueron evaluados, como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1. Variación evaluaciones borrador y producto final del grupo experimental

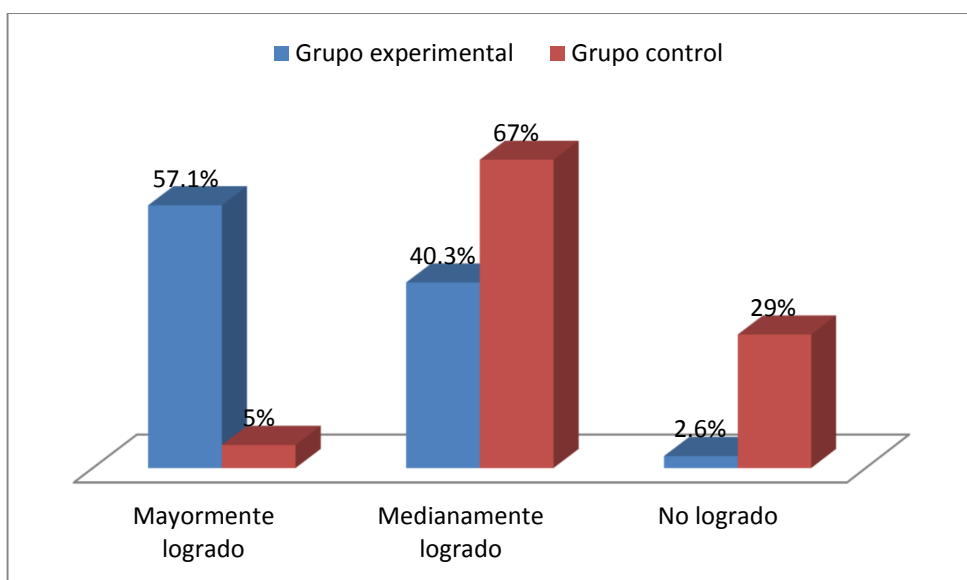


Comparación de las evaluaciones obtenidas en el caso asignado entre el grupo de control y el grupo experimental, usando la rúbrica de evaluación.

La mayoría de los estudiantes del grupo control obtuvo calificaciones entre medianamente y no logrado. Las principales dificultades encontradas estuvieron relacionadas con la superestructura global del texto, ya que muchos no presentaron una estructura canónica compuesta por introducción, desarrollo y conclusión. En adición a esto, se evidenciaron grandes debilidades en la redacción en cuanto a la coherencia, cohesión, claridad y normativa.

Al hacer una comparación entre las evaluaciones obtenidas por el grupo experimental y el grupo control, se observan grandes diferencias en los niveles alcanzados, ya que en el primero el 97.4% de estudiantes estuvo entre mayormente y medianamente logrado, mientras que en el segundo solo fue el 72% de los mismos, como se evidencia en el gráfico 2.

Gráfico 2. Comparación evaluaciones grupo experimental y grupo control



A partir de estos datos se puede deducir que la aplicación de la estrategia de escritura como proceso puede ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados en sus producciones escritas, ofreciendo los pasos clave para redactar con mayor coherencia y reflexión cualquier texto expositivo.

Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer su apreciación sobre la estrategia de la escritura como proceso.

En el cuestionario aplicado a los estudiantes para conocer su apreciación de la estrategia, se encontró que el 84% estuvo en la escala entre muy de acuerdo y de acuerdo con aspectos como: la claridad de las instrucciones, comprensión de la estrategia desde el inicio, tiempo y nivel de dificultad adecuados, la utilidad de los pasos del proceso de producción escrita, así como el uso de la rúbrica para revisar el texto.

Uno de los aspectos medidos fue la utilidad que los estudiantes le dieron a la retroalimentación recibida del borrador para mejorar el texto final, resultando en que el 72% estuvo de acuerdo con el beneficio de los comentarios recibidos. En otro orden, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el uso de esta estrategia les ayudó a reflexionar sobre las mejores soluciones para el caso y que les servirá para futuros trabajos.

Un elemento importante a destacar es que el 29% de los estudiantes estuvo muy de acuerdo en que el uso de esta estrategia para redactar el texto los convirtió en mejores escritores, el 50% de acuerdo, el 14% medianamente de acuerdo, mientras que el 7% estuvo de desacuerdo.

También se determinó que los pasos del proceso de la producción escrita que les parecieron más difíciles fueron los últimos tres: planificación del texto, redacción del borrador y el producto final, siendo la redacción del borrador el más difícil. Los primeros pasos, gestación de ideas y contextualización, los consideraron más fáciles de trabajar.

La mayoría de los comentarios de los estudiantes fueron positivos, expresando los beneficios de la estrategia y cómo les ayudó a ser más organizados y estructurados. También opinaron que aplicar el proceso de producción escrita les facilitó la búsqueda de soluciones y la reflexión. Sin embargo, se presentaron dificultades para algunos que no lograron comprender la estrategia porque implicaba muchas explicaciones y pasos. Otro elemento que salió a relucir fue el factor tiempo, ya que consideraron que ésta conlleva mucho esfuerzo y que en el aula se les complicaba expresar más libremente sus ideas.

Para futuras aplicaciones de la estrategia, éstos recomendaron expresar la guía con términos más comprensibles, mostrar más ejemplos a los estudiantes para aprender el estilo exigido, iniciar la práctica de manera progresiva y luego aumentar la dificultad, y que esta estrategia pueda ser aplicada en otro tipo de asignaciones para así lograr trabajos más estructurados y organizados.

CONCLUSIÓN

A través de los resultados encontrados en este proyecto, se evidencia que el uso de la estrategia de la escritura como proceso en la producción de textos expositivos con la estructura global problema-solución ayudó a mejorar en los estudiantes la capacidad para reflexionar y proponer soluciones de más calidad a las problemáticas presentadas en clase, como establece Cassany (1999, p. 16), “escribir es un poderoso instrumento de reflexión y que en el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros”.

Sobre la implementación del proceso de producción escrita en todas sus etapas fue gratificante ver cómo los estudiantes lograron gestar mejor sus ideas, planificar su texto con las instrucciones dadas y redactar los borradores, para luego concluir con un producto final con mejoras significativas, siguiendo un proceso cognitivo como es descrito por Flower y Hayes (1981).

Está claro que los docentes no deben esperar que los estudiantes dominen todas las áreas de la composición escrita, sino que su principal papel es el de guía y colaborador con el alumno a través de una corrección procesal cuyo objetivo no es calificar los trabajos como buenos y malos, sino retroalimentar con miras hacia las mejoras. Definitivamente, la corrección procesal es una herramienta válida para lograr avances en los estudiantes y “debe ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia” (Cassany, 2002, p. 28).

En cuanto a la apreciación de los estudiantes de la estrategia aplicada, se manifestó que la mayoría de éstos estuvo de acuerdo con los beneficios que les aportó la misma. Éstos valoraron como positivo haber recibido retroalimentaciones a través del borrador y la mitad de ellos expresó estar de acuerdo en que esta estrategia los convirtió en mejores escritores. Sin embargo, es importante resaltar que éstos demostraron tener mayor facilidad para pasos sencillos como la gestación de ideas y contextualización, presentado retos a la hora de pasar a procesos más elaborados y complejos. En este sentido, es el deber del docente ser facilitador aplicando estrategias que los lleven hacia un mayor grado de elaboración, como es el caso de este estudio, con textos con la estructura problema/solución.

Algunos retos presentados en el proyecto estuvieron relacionados con el factor tiempo, ya que las correcciones debían ser lo más específicas posibles, implicando mayor dedicación y minuciosidad en las retroalimentaciones. Además, una minoría de los estudiantes no logró comprender la

estrategia ni lo que se pretendía con ésta, lo que podría sugerir que, al incluir tantos pasos e instrucciones, en algunos casos podría generarse confusión. Se podría iniciar, como proponen los estudiantes en las recomendaciones, por niveles más bajos de exigencia del proceso e ir aumentando la dificultad según los avances de los mismos.

Definitivamente, la escritura representa grandes retos para el estudiantado y está en las manos del docente colaborar con estrategias que ayuden en este sentido. Escribir no es tan sencillo como parece, no se puede esperar que los estudiantes sean expertos en esta área. Es el deber de la comunidad académica la aplicación de estrategias que vayan encaminando hacia el aprendizaje significativo.

Recomendaciones

Para futuros proyectos de investigación-acción relacionados con la estrategia de la escritura como proceso a través de textos expositivos problema-solución, sería importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Reforzar en los estudiantes las habilidades de escritura, partiendo de la premisa de que éstos necesitan apoyo, ofreciendo espacios dentro de las asignaturas diseñados con criterio e implementando la corrección procesal.
- Iniciar la aplicación de la estrategia con tiempo suficiente para poder realizar una retroalimentación con mayor profundidad y guía.
- Explicar más detalladamente las instrucciones del proceso de producción escrita, para evitar confusiones en algunos estudiantes que requieren de un mayor seguimiento. Si es posible, mostrar mayor cantidad de ejemplos de textos expositivos problema-solución con anticipación para familiarizar a los estudiantes.
- Solicitar a todos los estudiantes que registren sistemáticamente los pasos que siguieron para la redacción y entregarlos junto con el borrador. De esta forma, se puede ayudar al estudiante a ser consciente de su propio proceso, es decir, lograr la metacognición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, S. (2013). *Mejoramiento de la calidad de las producciones escritas de estudiantes de Administración de Empresa en sus informes de Pasantía Empresarial*. Diplomado en lectura y escritura a través del currículo en el nivel superior. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización Académica Diez Años Después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Consejo Mexicano de Investigación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (2002). *Reparar la Escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Monereo, C. (2009). *Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes posgraduados en un entorno de aprendizaje situado*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3).b Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/new/index.php?n=19>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. National Council of Teachers of English. Recuperado de: <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Huerta, J. (2012). *Escritura por proceso: la planeación de lo escrito*. Memoria de Ponencias. III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales. México.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). *Yo Expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Plan de Estudios de la Carrera Administración Hotelera. (2012). *Programa Académico Asignatura ADH-335 Turismo Sostenible*. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

ANEXO

Tabla 1. Guía para el proceso de producción escrita entregada a los estudiantes.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRACIÓN HOTELERA
ADH-335-T-001 y 002 Turismo Sostenible**

Caso #6: Declaración del Archipiélago de Cabrera como Parque Nacional Marítimo

Terrestre

Contextualización:

Usted es un consultor que ha sido contratado por el futuro equipo gestor del parque para analizar y presentar posibles soluciones al siguiente caso.

Este lugar aún no ha sido formalmente declarado como parque nacional. Usted debe ayudar a que este proceso se haga de la mejor manera posible para todos los actores involucrados.

Deberá presentar un documento de 1-2 páginas resumiendo la problemática y presentado las mejores soluciones.

Instrucciones generales

1. Lea todas las instrucciones y el recuadro antes de leer el caso para tener una idea de lo que debe contestar.
2. Antes de escribir, siga los pasos que le ayudarán a la redacción del texto a través del siguiente recuadro que orientará sus respuestas.

GUÍA PARA REDACTAR TEXTO PROBLEMA-SOLUCIÓN	
PASO No.1: CONTEXTUALIZACIÓN	
Definir objetivo	Proponer soluciones a las problemáticas presentadas en la declaración del Archipiélago de Cabrera como Parque Nacional Marítimo Terrestre.
Definir tema o idea central	
Definir enunciador (quien escribe el texto)	
Definir enunciatario (para quien escribe el texto)	
PASO No.2: GESTACIÓN DE IDEAS: buscar datos, informaciones, fuentes de consulta, ideas, observaciones.	
Lea los datos que se anexan sobre las características particulares del Archipiélago de Cabrera	

<p>Busque las definiciones de las terminologías desconocidas por usted: actores, valores, uso público, comarca, tipos de zonificación, capacidad de carga, chárter, spots, pesca no reglada, etc.</p>	
<p>Observe el ejemplo anexo de un texto parecido al que se le está pidiendo con la estructura problema-solución.</p>	
<p>Identifique dentro del caso los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actores (<i>stakeholders</i>) • Valores del parque afectados por el uso público • Conflictos potenciales entre el parque y los actores • Conflictos potenciales entre los actores 	
<p>PASO No.3: PLANIFICACIÓN DEL TEXTO</p>	
<p>Haga un esquema del texto que va a redactar, incluyendo introducción, desarrollo y conclusión, recordando contestar los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategia de discusión que se pudieran usar entre el equipo gestor y los agentes locales. • Posibles soluciones a cada uno de los conflictos (realice una lluvia de ideas). • ¿Cuál será la estrategia de comunicación del plan a la comunidad? 	
<p>PASO No.4 REDACCIÓN DEL BORRADOR</p>	
<p style="text-align: center;">Redactar el borrador del texto tomando como guía el esquema realizado anteriormente, asegurándose de que está cumpliendo con el objetivo planteado, dirigido al público correcto y asumiendo su rol de consultor. Relea, revise y arregle el documento cuantas veces considere. Utilice la rúbrica dada por la profesora para evaluar la calidad de su producción escrita.</p>	
<p>PASO No.5 PRODUCTO NETO</p>	
<p style="text-align: center;">Evaluar el producto escrito. Prestar atención a la coherencia entre lo textualizado, los objetivos y los posibles destinatarios. No considerarlo como documento final hasta que no esté conforme 100%. Utilice la rúbrica dada por la profesora para evaluar la calidad de su producción escrita.</p>	



APLICACIÓN DE LA LÍNEA DE TIEMPO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE “HISTORIA DEL PERIODISMO DOMINICANO”

ALEJANDRO E. ESTEBAN

**DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA (PUCMM),
CAMPUS SANTIAGO
AESTEBAN@PUCMM.EDU.DO**

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo con el fin de lograr una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes que cursaron la materia Historia del Periodismo Dominicano en el período académico 1-2014-2015, mediante el uso de las líneas de tiempo como estrategia para graficar lo comprendido. Dentro de la familia de los organizadores gráficos, las líneas de tiempo son aquellas en las que se ubican los hechos de manera tal que la longitud de los segmentos resultantes sea proporcional al tiempo transcurrido (Padilla de Zerdán, C., Douglas, S. & López, E., 2010). La motivación para la realización de este proyecto, desarrollado en el marco del Diplomado de Lectura y Escritura a través del Currículo a Nivel Superior de la PUCMM, se basó en los conocimientos adquiridos en esta experiencia formativa, así como en las debilidades detectadas por el autor de este estudio en la aplicación realizada de las líneas de tiempo en anteriores períodos académicos, en los cuales le había tocado impartir la referida asignatura. La muestra estuvo compuesta por 26 estudiantes que efectuaron dos tareas y un proyecto final, las tres asignaciones consistentes en la construcción de líneas de tiempo a partir de la lectura de diversos textos y materiales bibliográficos. Los resultados demostraron que las líneas de tiempo fortalecen la comprensión lectora. Revelaron, además, que el uso de recursos multimedia, así como el contar con una rúbrica para la evaluación contribuyen a una mejor inserción de este tipo de organizador gráfico como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, Comunicación social, línea de tiempo, historia del periodismo dominicano, estrategia de lectura, organizador gráfico, rúbrica.

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una de las actividades fundamentales para que el ser humano pueda adquirir conocimiento (Brenda, Ianantuoni y de Lamas, 2006; y Moro 2003); de ahí que su praxis en el ámbito educativo sea de vital importancia. Esta función epistémica de la lectura es trascendental en el ámbito universitario.

En el caso de los estudiantes de Comunicación Social, la lectura representa una herramienta didáctica esencial (Camba, 2013) que debe ser enseñada en el marco de un proceso guiado por el docente, de tal manera, que el alumno de esa carrera adquiriera las competencias que le permitan asumir el leer como condición sine qua non para el procesamiento de la información disciplinar.

Este trabajo de investigación-acción se enfocó en la aplicación de estrategias de lectura, en este caso líneas de tiempo, para contribuir con la mejora de la comprensión escrita, a través de una efectiva apropiación de esta herramienta pedagógica. Se aplicó en los estudiantes del grupo 001 que cursaron la asignatura Historia del Periodismo Dominicano, dado el amplio volumen de datos que se maneja en el transcurso de esta materia. Fue impartida en el período académico 1-2014-2015 en el campus Santiago de la PUCMM.

La elección de las líneas de tiempo (Muñoz, 2009) para este proyecto se sustenta en el hecho de que, como estrategia para graficar lo comprendido, permite que el estudiante organice de forma sistemática, esquematizada y significativa una serie de acontecimientos que suceden en un espacio de tiempo determinado.

Márquez Rodríguez (2012) establece que la forma más sencilla y clara de entender el tiempo es “viéndolo”, de tal manera que si se plasma el tiempo en una imagen, se puede adquirir mayor conciencia del recurso temporal. Ese nivel de entendimiento, requerido para un aprovechamiento satisfactorio de una materia vinculada a la historia, se puede obtener mediante el uso de la estrategia de líneas de tiempo.

Padilla, C., Douglas, S. & López Esther (2010), en su libro “Yo expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos”, establecen que no hay acuerdo en la terminología empleada para designar estas alternativas para visualizar el conocimiento; sin embargo, sostienen que diversos autores establecen como referencia el vocablo “organizadores gráficos” (Fuentes Monsates, 2006; Jurado, 2001) para aludir a estas herramientas visuales.

DESARROLLO

En el proceso de aprendizaje que se produce en el marco de la enseñanza de asignaturas vinculadas a la historia, el alumno se enfrenta a la asimilación de una multiplicidad de datos e informaciones,

así como a la necesidad de relacionar y contextualizar los hechos que se le presentan, tomando en cuenta las circunstancias de su actualidad.

Y es que tal y como plantea Andrea Sánchez Quintanar (1995), si se entiende la historia como “ciencia del pasado”, se tendría que saber también que las conceptualizaciones contemporáneas hacen ver el pasado como un esquema muerto, como un bloque de granito, separado de nosotros y puesto ahí, para ser observado y estudiado; por el contrario, debe entenderse como el conjunto de la vida transcurrida que nos constituye, es decir, el pasado vivo, el hoy.

En ese sentido, es que desde hace varios períodos académicos, con el interés de implementar iniciativas renovadoras en la práctica didáctica en la materia Historia del Periodismo Dominicano, se comenzó a trabajar con las líneas de tiempo. Sin embargo, en el proceso de implementación, se presentaron una serie de limitantes que impactaron de forma negativa en la efectividad de esta estrategia. El problema básico concernía en la ausencia de guía para la elaboración del proyecto de líneas de tiempo por parte del docente que impartía esta materia. Esto incidía en que, de forma sistemática en cada período, muchos de los trabajos presentados se correspondían más bien con resúmenes, cuadros cronológicos o listados de hechos y no propiamente líneas de tiempo.

Otro factor detectado en lo referente a la evaluación de ese proyecto fue la carencia de una evaluación, lo que impedía una precisa, adecuada y justa calificación. Además, al estar los alumnos desinformados acerca de los parámetros bajo los cuales serían valorados sus trabajos, no podían clarificar las expectativas esperadas de su desempeño.

El interés para utilizar la estrategia de la línea de tiempo parte del hecho de que ésta permite al estudiante construir, de forma visual, lo comprendido a partir de la lectura de un texto o de un material didáctico determinado. Este proyecto se encaminó a lograr un impacto positivo en el quehacer docente del Departamento de Comunicación Social mediante el fortalecimiento de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, con una activa participación del profesor en calidad de acompañante y guía del alumno (Rué, 2009).

Como parte de este proyecto investigativo, se tuvo un objetivo general y cinco objetivos específicos. El objetivo general propuesto fue:

- Lograr un mejor desempeño en cuanto al uso de líneas de tiempo como una estrategia de comprensión para representar las informaciones relevantes de los textos.

Mientras que los cinco objetivos específicos fueron los siguientes:

- Implementar de forma efectiva las líneas de tiempo como estrategia para graficar y sintetizar los principales acontecimientos periodísticos acaecidos durante los últimos 200 años en la asignatura Historia del Periodismo Dominicano para colaborar con el proceso de la asignatura.
- Sistematizar el proceso de evaluación y valoración del proyecto final de la asignatura Historia del Periodismo Dominicano mediante una rúbrica.
- Conocer la percepción de los estudiantes, con respecto al uso de la estrategia para compartirla con otros profesores del Departamento de Comunicación Social.
- Desarrollar en los estudiantes estrategias metacognitivas de autoevaluación a través de una ficha de observación.
- Utilizar plataformas emergentes virtuales como recurso tecnológico para la elaboración de las líneas de tiempo.

En el caso de esta investigación se determinó, fruto de la revisión de literatura, que las líneas de tiempo como estrategia para graficar lo comprendido (Campos Arenas, 2005; Jurado, 2001) y mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en la enseñanza de Historia del Periodismo Dominicano no habían sido abordados, existiendo solamente algunas guías o referencias relacionadas con el tema del presente estudio (Caba y Yunén, 2013).

El proceso se inició con la presentación del proyecto a los estudiantes que cursaron la materia, explicándoles las motivaciones del docente, así como el impacto esperado con el mismo. Durante la sexta semana de clases se asignó la primera tarea respecto a líneas de tiempo, la cual se realizó con un nivel de guía mínimo por parte del facilitador de la asignatura, quien simplemente se limitó a explicar brevemente lo solicitado. El requerimiento consistió en una línea de tiempo sobre la vida del periodista dominicano Mario Guerra.

Posterior a la entrega de esta primera tarea, se procedió a realizar una jornada explicativa y de socialización, que contó con la presencia del docente acompañante del proyecto. En esta sesión, el

profesor de la materia compartió una presentación visual acerca de las líneas de tiempo que incluyó ejemplos, descripción detallada de las características y beneficios de este organizador gráfico en la enseñanza de la historia, así como muestras de algunos de los portales web que permiten crear líneas de tiempo virtuales. Además, se compartieron las principales debilidades detectadas a partir de una autocrítica de los trabajos, realizada por los mismos estudiantes, quienes contrastaron lo explicado en esa clase con el trabajo que habían entregado como primera asignación.

Luego se indicó una segunda tarea sobre líneas de tiempo, a partir de la lectura de un texto sobre la conformación de los oligopolios mediáticos en República Dominicana. Se analizó en clase y se compararon los resultados respecto a la asignación anterior. Posterior a compartir los resultados de la segunda tarea sobre líneas de tiempo, se aplicó una encuesta para conocer la percepción de los estudiantes respecto al uso de esta herramienta en la asignatura.

Durante las dos últimas sesiones de clase se mostró y debatió en el aula la rúbrica que sería utilizada para evaluar el proyecto final de la materia consistente en la elaboración, en equipos de trabajo, de una línea de tiempo sobre la historia del periodismo dominicano que abarcara el período 1800-2000.

Veamos cada uno de los instrumentos utilizados en este trabajo investigativo.

Cuadro No. 1: Criterios contenidos en la Ficha de observación

Fuente: Elaboración propia

Criterios			
1. El material presentado posee las características correspondientes a una línea de tiempo: dirección, escala, trazado vertical u horizontal.	2. Presenta un trazado con una direccionalidad que permite visualizar la secuencia de los acontecimientos de manera cronológica.	3. Existe una escala que permite identificar los intervalos de tiempo entre un acontecimiento y otro.	4. La información se presenta atendiendo a su grado de importancia: división entre información esencial o puntual (un hecho determinado) y sus respectivos detalles o complementos.

Estos criterios fueron aplicados a las dos primeras asignaciones sobre líneas de tiempo realizadas durante el período. Se pretendía determinar si esas asignaciones cumplían o no con las características propias de ese tipo de representación visual y así trabajar procesualmente este organizador gráfico con los estudiantes de Historia del periodismo dominicano.

Los criterios contenidos en la rúbrica (Ver cuadro No.2) fueron presentados en clase, tal como se mencionó anteriormente, y largamente explicitados a los estudiantes para que pudieran integrarlos a sus trabajos grupales finales.

El tercer instrumento utilizado en este trabajo consistió en una encuesta de percepción, llevada a cabo con los estudiantes de la asignatura, para conocer qué valor acordaron al organizador gráfico de las líneas de tiempo.

Cuadro No. 2: Rúbrica para evaluar los trabajos finales usando el organizador gráfico de líneas de tiempo

Indicador	Totalmente logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado	No logrado
1. Originalidad y creatividad (10%)	La presentación de la línea de tiempo es original y creativa. Se evidencia un uso de imágenes que refuerzan los textos escritos. El formato utilizado tiende a diferenciarse de lo tradicional y convencional. 10 puntos	La presentación de la línea de tiempo es original y tiende a ser creativa. Buen uso de imágenes de soporte y formato que evidencian un aceptable esfuerzo creativo. 6 puntos	La presentación de la línea de tiempo es convencional, con algunas imágenes y pocos detalles que evidencian un esfuerzo creativo. 3 puntos	La presentación de la línea de tiempo es tradicional y convencional. Se excluye indicios de esfuerzo creativo. El formato utilizado es simple.
2. Pertinencia del contenido (20%)	Todos los hechos incluidos son relevantes y esenciales. 20 puntos	Los hechos presentados son relevantes, pero no todos están incluidos. 10 puntos	Algunos eventos presentados son de una importancia menor y se excluye la mayoría de los hechos considerados claves. 5 puntos	Se excluyen los hechos principales, presentándose eventos de poca importancia o relevancia menor.
3. Secuencia de los hechos (20%)	Cada hecho aparece presentado en su debida ubicación y con un orden cronológico correcto. 20 puntos	Casi todos los hechos presentados están colocados de manera correcta y en el orden que corresponden. 10 puntos	Más de la mitad de los hechos presentados no están colocados en el lugar correcto y con el orden cronológico que ameritan. 5 puntos	La mayoría de los eventos presentados no responden a un orden cronológico adecuado y se ubican de forma indistinta, sin tomar en cuenta la ubicación que les corresponde.

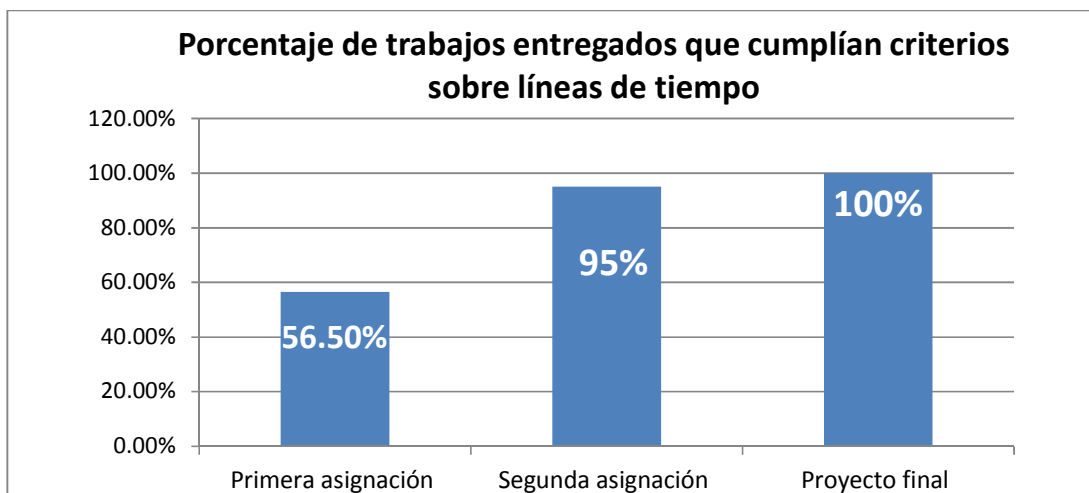
4. Precisión y coherencia en las ideas (30%)	<p>Cada uno los datos importantes y las ideas guardan relación lógica entre ellos y se presentan de forma breve y concisa.</p> <p>30 puntos</p>	<p>Aunque los datos se presentan de forma breve y concisa, la redacción de las ideas presenta algunas incoherencias.</p> <p>18 puntos</p>	<p>En la redacción de los datos se presentan algunas imprecisiones e incoherencias.</p> <p>8 puntos</p>	<p>Redacción imprecisa y confusa.</p>
5. Normativa (20%)	<p>Uso excelente de la normativa: acentuación, puntuación, uso de letras, de mayúscula y concordancia.</p> <p>20 puntos</p>	<p>Muy buen uso de la normativa, aunque algunos presentan errores de acentuación, puntuación, uso de letras, de mayúscula y concordancia.</p> <p>12 puntos</p>	<p>Se presentan varios errores ortográficos, de acentuación, puntuación, uso de letras, de mayúscula y concordancia.</p> <p>6 puntos</p>	<p>La normativa debe mejorarse. Abundantes fallas de acentuación, puntuación, uso de letras, de mayúscula y concordancia.</p>
Total				

Fuente: Elaboración propia

Resultados

En la siguiente tabla se presentan los resultados correspondientes a las tres asignaciones sobre líneas de tiempo.

Gráfico No. 1: Porcentajes de trabajos que respetaron los criterios correspondientes a líneas de tiempo contenidos en la Ficha de observación (Ver cuadro No. 1)



Fuente: Elaboración propia

Los resultados evidencian que, de manera procesual y progresiva, los estudiantes asimilaron el uso de las líneas de tiempo. En la primera asignación, solo poco más de la mitad de los trabajos entregados y evaluados (**56.5%**) correspondieron con los criterios de este tipo de organizador gráfico (trazado lineal, uso de una escala, direccionalidad, fechas relacionadas con hechos). En la segunda, la mayor parte de los trabajos consistieron en líneas de tiempo. El proyecto final, con **100%** de logro, demuestra la efectividad del proceso de acompañamiento del docente y de reflexión sobre la propia práctica vinculada con las líneas de tiempo que llevaron a cabo los alumnos.

Cabe señalar, como un elemento a resaltar, que, en el proceso de evaluación de los proyectos finales, el **80%** de los **10 trabajos entregados** se realizaron empleando una de las herramientas

digitales (páginas electrónicas, aplicaciones digitales) explicadas en clase y que ofrecen plantillas para la construcción de una línea de tiempo, lo que nos permite señalar que los estudiantes se sientieron cómodos usando recursos digitales.

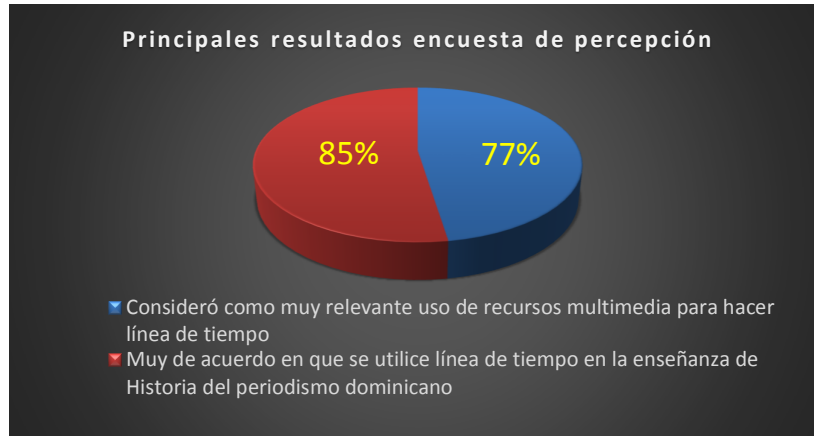
Tabla N. 1: Resultados de aplicación de la rúbrica de evaluación a los trabajos finales.

Indicador	Calificación promedio obtenida
1. Originalidad y creatividad	8.9/10
2. Pertinencia del contenido	17.4/20
3. Secuencia de los hechos	17/20
4. Precisión y coherencia	27/30
5. Normativa	16/20
Calificación promedio total	86/100

Fuente: Elaboración propia

Al aplicar la rúbrica para evaluar los trabajos finales se resalta, entre los resultados, la obtención de una calificación promedio de **17.4** y **17** sobre **20 puntos**, en los indicadores de pertinencia del contenido, y de secuencia de hechos, lo cual indica que los estudiantes evaluados presentaron mejoras en cuanto a la capacidad para sistematizar el compendio de información clave de la materia. En lo que concierne al indicador sobre la precisión y coherencia de las ideas, se evidenció el resultado promedio más alto con **27/30**, lo que muestra que los estudiantes presentaron un buen manejo de la lengua y del amplio volumen de datos requeridos para estructurar el proyecto final. Las menores calificaciones en los indicadores de normativa, originalidad y creatividad indican la posibilidad de complementar esta estrategia con otras que ayuden a los alumnos a alcanzar un mejor aprovechamiento en cuanto al dominio de aspectos clave de la normativa tales como: acentuación y puntuación. En cuanto a la originalidad y creatividad, los trabajos presentados se apegaron mayormente a plantillas o esquemas preestablecidos, por lo que pensamos que este aspecto debe reforzarse para lograr un mayor esfuerzo creativo.

Gráfico No. 2: Principales resultados encuesta de percepción aplicada a los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la encuesta de percepción aplicada a los estudiantes que participaron en este proyecto de investigación-acción indicaron que el uso de esta estrategia fue significativo, ya que validaron su implementación (77%). Además, (85%) destacaron como aspecto clave los recursos multimedia, lo cual debe, a raíz del resultado obtenido, ser un factor a tomar en cuenta para futuras experiencias.

CONCLUSIÓN

- La aplicación del organizador gráfico “líneas de tiempo” evidenció un cambio positivo en la comprensión de la asignatura, reflejado en el manejo, la organización y sistematización de la información de la misma.
- Esta estrategia resulta efectiva y apropiada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Historia del Periodismo Dominicano, pues permite al estudiante expresar su comprensión de la interrelación y vinculación de los acontecimientos tratados en la clase, de manera gráfica.
- La guía, explicaciones y acompañamiento del docente resultan fundamentales para que el estudiante pueda mejorar procesualmente el dominio de la estrategia.
- El uso de recursos multimedia y digitales o tecnológicos (aplicaciones, páginas web) especializados para desarrollar líneas de tiempo potencia una aplicación efectiva de esta estrategia por parte del estudiante.

- Contar con una rúbrica para evaluar la línea de tiempo hizo más objetiva y transparente la valoración del proyecto final y colaboró con el logro de los resultados.
- Las debilidades más frecuentes en el uso de líneas de tiempo como estrategia para graficar lo comprendido, detectadas en semestres anteriores y vinculadas al establecimiento de una escala adecuada, así como a la selección de la información relevante para colocarla en el gráfico, fueron mejoradas en el presente proyecto de investigación-acción mediante un trabajo procesual y sistemático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benda, A, Ianantuoni, E, de Lamas, G. (2006). *Lectura corazón de aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Bruno, M. y Moro, D. (2003). *Lectura y escritura: De la perplejidad a la reflexión*. Recuperado el 8 de diciembre de, <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/172.pdf>.
- Camba, M. (2013). Comprensión lectora. Recuperado el 11 de diciembre de 2014, de http://formacion-docente.idoneos.com/didactica_de_la_lengua/compcion_lectora/
- Campos Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales: Otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Caba, N. y Yunén, R. (2013). *Valoración de estrategias de comprensión lectora en la formación de Comunicadores Sociales*. Proyecto de investigación Especialidad en Pedagogía Universitaria. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santiago de los Caballeros, Rep. Dom.
- Fuentes Monsales, L. (2006). Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios, *10*, 137-154. *Estudios sobre Educación*. Recuperado el 2 de diciembre de 2014, de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MZB28NR9-1VZL0SC-88K/mapa%20comprension.pdf>
- Jurado, D. (2001). *Organizadores gráficos*. Recuperado el 30 de noviembre de 2014, de <http://www.scribd.com/doc/105308470/Lectura-sobre-Organizadores-Graficos>.
- Márquez Rodríguez, J. (2012). *El Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza "Líneas de Tiempo"*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf
- Muñoz, F. (2009). *Líneas de tiempo interactivas en el aula con Dipity*. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de <http://www.educacontic.es/blog/lineas-del-tiempo-interactivas-en-el-aula-con-dipity>.
- Padilla, C., Douglas, S. y López Esther (2010). *Yo expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. 1ra. Ed. Córdoba: Comunic-arte Editorial.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Sánchez Quintanar, A. (1995). Enseñar historia en la universidad y fuera de ella. *Perfiles Educativos*, (68). Recuperado el 2 de diciembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206809>.



EL RESUMEN COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DERECHO DE LOS CONTRATOS

SAHYLY WEHBE GARCIA

**DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA,
REPÚBLICA DOMINICANA
SAHYLY.WEHBE@YAHOO.COM**

RESUMEN

Este proyecto de investigación se enfoca en la implementación de la estrategia del resumen para incrementar la comprensión lectora, luego de comprobarse la necesidad de que los estudiantes de Derecho se perfeccionasen en esa competencia, al haber constatado en el desarrollo de las clases que, cuando procedieron a resumir diversos textos, no evidenciaron una adecuada comprensión.

La estrategia se aplicó a 27 estudiantes, 5 hombres y 22 mujeres en el período académico de agosto a diciembre del 2014 en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus de Santiago, en un proceso de cuatro fases: la primera, diagnóstica; la segunda, socialización con intervención pedagógica; la tercera, prácticas de los estudiantes y en la cuarta fase se incluyó un texto para resumir en el examen final del grupo. Se usó una rúbrica para evaluar los resultados, constatando que fueron satisfactorios.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, resumen, comprensión lectora

INTRODUCCIÓN

En la práctica universitaria resulta muy importante el desarrollo de competencias de lectura y escritura a través del currículo para que los estudiantes puedan empoderarse del saber disciplinar. En el caso específico de los estudiantes del área jurídica, es fundamental que comprendan de forma adecuada los textos con los cuales interactúan, debido a que constituyen una herramienta fundamental de trabajo. Sin embargo, frecuentemente esto no ocurre, pues muchos de ellos no logran construir un verdadero aprendizaje de lo estudiado, a partir de lo que comprenden. Frente a esta problemática, el rol del profesor resulta determinante en la tarea de colaborar con el desarrollo de la comprensión lectora mediante la implementación de estrategias adecuadas que lleven a los estudiantes a un mejor procesamiento de la información escrita.

Entre las diversas estrategias de estudio que permiten incrementar la comprensión lectora, se encuentra el resumen, pues a través de él se condensa y construye información a la vez. Tal como expresan Padilla, Douglas y López (2011), "Leer es una tarea compleja que no se limita al simple descifrado, sino que implica una actividad de gran coste cognitivo en la que interactúa la información que tenemos almacenada en la memoria con la que nos provee el texto (p.73)".

Con el interés de profundizar la comprensión de los contenidos de los textos en los estudiantes de Derecho, se trabajó la estrategia del resumen entre los estudiantes de la asignatura Derecho de los Contratos, grupo 001, en el período académico 1-2014-2015, en el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior impartido por el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la PUCMM, desde mayo a diciembre de 2014.

En el presente trabajo nos proponemos explicar las cuatro fases del proyecto de investigación-acción que llevamos a cabo, en las que la intervención pedagógica jugó un rol importante para apoyar el desarrollo de la jerarquización de la información escrita de parte de los estudiantes. Pretendemos demostrar que incluir el resumen como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de Derecho de los Contratos, proporcionándoles herramientas para discriminar las ideas relevantes de las que no lo son, a la vez que ayudándolos a reconocer los pasos específicos que se requieren para resumir textos, consiguieron mejorar sus competencias lectoras durante el transcurso del semestre.

DESARROLLO

Contextualización

La asignatura Derecho de los Contratos es una materia obligatoria para los estudiantes de la carrera de Derecho de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. El derecho sobre contratos forma parte del área de las obligaciones, ubicadas en el Derecho Civil, que es la rama del Derecho que estudia y reglamenta las relaciones particulares de las personas, sus compromisos, su estado y relaciones jurídicas privadas (Romero Butten, p.15 2001).

Esta asignatura presenta un contenido amplio y variado, pues se compone de diez contratos diferentes con sus propias particularidades. Estos son: la compraventa, la permuta, el arrendamiento, el contrato de empresa, el mandato, el préstamo, el depósito, los contratos

aleatorios, el contrato de seguro terrestre y la transacción. Los referidos contratos tienen aspectos comunes, pues todos son acuerdos obligatorios entre partes que deben de reunir condiciones específicas para su validez: consentimiento de las partes intervinientes, capacidad para contratar, un objeto cierto y una causa lícita (Código Civil Dominicano, 2013); sin embargo, cada uno de estos contratos también posee reglas individuales.

Por lo indicado anteriormente, se requiere que los alumnos inscritos en esta asignatura estudien textos con contenidos generales y específicos a la vez para poder entender y aplicar los conocimientos de esta útil e indispensable materia sobre contratos. Esto requiere de estrategias que, como la del resumen, faciliten el procesamiento de la información escrita de dichos textos. En este sentido, esta asignatura resulta ideal para la aplicación de esas estrategias debido al volumen de información que los estudiantes deben manejar en la misma.

Este proyecto de investigación en la acción se aplicó al grupo que cursó Derecho de los Contratos, en horario de 3:00 p.m. a 5:00 p.m. los martes y 3:00 p.m. a 4:00 p.m. los jueves desde el mes de agosto al mes de diciembre de 2014, correspondiente al primer ciclo del periodo 2014-2015. El curso contó con la participación de 27 estudiantes dominicanos, 5 hombres y 22 mujeres, todos los cuales estaban aproximadamente a un año de graduarse de la carrera de Derecho.

Principios teóricos

En lo que se refiere a la alfabetización académica, ésta se define como el proceso de enseñanza que puede o no ponerse en marcha para favorecer el acceso de parte de los alumnos a las acciones que han de realizar los docentes con apoyo de la institución a fin de que los estudiantes universitarios aprendan a manejar diversas estrategias, entre las que se encuentran argumentar, buscar información y resumir (Carlino, 2013). De modo que saber resumir constituye un tema clave de la alfabetización académica.

El resumen, definido de forma concisa, es aquel tipo de discurso que otorga una variante personal de una macro-estructura general del discurso que se procede a resumir (Van Dijk, 1980). En el mismo orden de ideas de lo expresado anteriormente, Padilla, Douglas y López (2010, p.46), expresan que el resumen "implica la construcción de un nuevo texto, a partir de los datos del texto fuente, los cuales pueden ser reorganizados y jerarquizados de distintas maneras de acuerdo con el propósito lector y el tipo de texto en cuestión". O sea, que los

resultados de un resumen dependen en gran medida de lo que conoce la persona que lo realiza y de su propósito.

Van Dijk (1980) ha establecido reglas que permiten llevar a cabo el proceso de resumir de forma idónea. Son las denominadas macrorreglas, las cuales constituyen operaciones intelectuales que realiza el lector con el fin de obtener las informaciones relevantes del texto. Las mismas reconstruyen formalmente las deducciones de la macroestructura del texto. Estas son: omitir y seleccionar, generalizar y construir. Este proceso implica excluir las informaciones no relevantes y repetitivas, escoger los datos que se consideren indispensables para la comprensión del contenido, generalizarlos y, a partir de estos pasos, elaborar un nuevo texto.

El resumen constituye una excelente estrategia para mejorar la comprensión lectora, pues luego de la identificación de las ideas principales y secundarias, de la omisión y selección de ideas a partir de lo que los estudiantes han comprendido, pueden construir un nuevo texto, fundado en el que usaron de base, sin desvirtuar la esencia de ese texto, pero incluyendo a la vez sus propios criterios.

Principios metodológicos

El proyecto de investigación en la acción que se realizó sobre el resumen como estrategia para optimizar la comprensión lectora se puso en práctica desde el inicio al final del periodo académico de agosto a diciembre de 2014, siendo el profesor el mismo investigador.

Durante el proceso se trabajó con resúmenes de diferentes textos sobre el tema de los contratos. Esto así debido al contenido de la asignatura en la que se llevó a cabo el proyecto, que requiere la comprensión de diferentes tipos de contratos, tal como se expresó anteriormente. La estrategia de resumen se aplicó, pues, a textos que representan cada tipología de contrato requerido.

El proceso constó de cuatro fases. La primera fase se realizó con un propósito diagnóstico, en la cual se asignó la realización de un resumen a equipos formados por varios estudiantes para trabajar un mismo resumen, con la idea de potenciar el trabajo colaborativo. La segunda fase consistió en una intervención pedagógica, en la que se proporcionó información a los alumnos sobre lo que significa resumir, se trabajaron en clase estrategias para seleccionar la idea principal de cada párrafo de un texto, de manera grupal e individual. Asimismo, se realizaron

ejercicios para aprender a omitir lo que no es necesario y para jerarquizar la información. También se realizaron prácticas sobre el uso de los conectores para apoyar la progresión temática y se compartieron los criterios para evaluar los resúmenes. En la tercera fase se trabajó con los grupos ya formados para realizar resúmenes diferentes, que fueron evaluados mediante una rúbrica (presentada en la fase anterior) y realimentados, y, en la última fase, se incluyó un escrito para ser resumido en el examen final que tuvo puntuación asignada. Los diferentes grupos estuvieron compuestos por los mismos estudiantes durante todo el proceso del proyecto de investigación-acción, quienes realizaron resúmenes sobre el contrato, eligiendo diferentes tipos del mismo. Se omiten los nombres de los alumnos por razones éticas.

En cuanto a la evaluación de los resúmenes, la rúbrica estuvo organizada alrededor de los siguientes criterios: presentación de la idea principal y de las ideas que la apoyan, aplicación de las macrorreglas en la elaboración del resumen, claridad y comprensibilidad en las informaciones expresadas, precisión y propiedad léxica, aplicación de procedimientos de cohesión en la construcción de las ideas, registro y extensión adecuados, dominio de la normativa.

Análisis de los resultados

En la primera fase del proyecto, se realizó el resumen diagnóstico en el curso dividido en cinco grupos y se produjeron igual número de resúmenes. A continuación, se transcribe un ejemplo del primer resumen para mostrar cómo se realizó el análisis del mismo con la finalidad de diagnosticar cuáles eran las habilidades de los estudiantes en esta competencia. Luego se presentan, en la Figura N. 1 los resultados de la evaluación diagnóstica de los cinco resúmenes.

Primer resumen de Estudiantes del Grupo I.

Historia de las compraventas

La compraventa tiene sus inicios en el derecho arcaico, culminando con el Justiniano y fue definido por las XII tablas como un negocio al contado; mientras que Goyo establecía que para transferir el dominio de las cosas emancípales era requerida la mancipación.

Compraventa primitiva: La cual se desarrolló en la monarquía y era confundida con la mancipación; La compraventa Arcaica: que fue desarrollada bajo dos formas: compraventa al contado y compraventa a crédito.

La evolución de la compraventa representa 5 etapas distintas:

El acto mancipatio

El acto mancipatio: ha reemplazado el lingote que se pesaba por ases que se cuentan.

El acto mancipatio/emptio se destina a transferir el precio a distancia contra cierto número de ases que se colocan sobre la balanza.

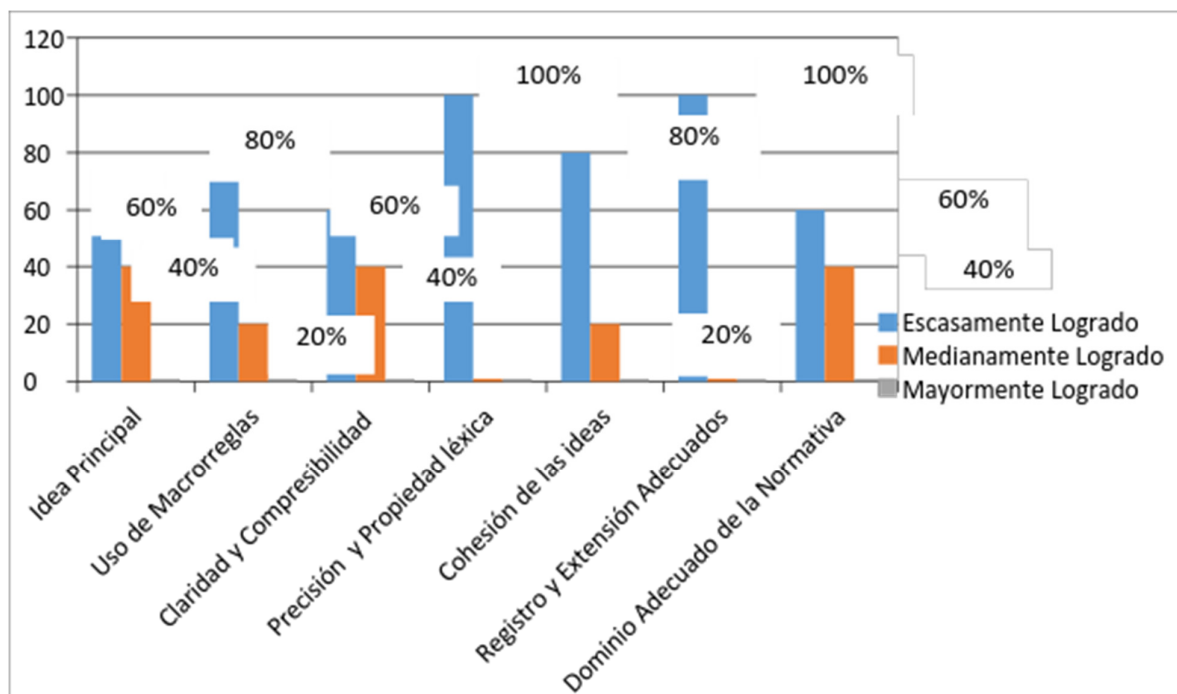
Las partes acuerdan la cosa y su precio.

Se extiende la compraventa a su concepto general.

A modo de conclusión, la compraventa ha evolucionado en todo el comercio, pero más complejo de cómo se manejaba antes, actualmente tiene muchas trabas en la recesión en la negociación a nivel mundial.

En el resumen anteriormente presentado, existe falta de cohesión entre las ideas y una reconstrucción muy literal del texto base. Se trata, más bien, de una labor de reproducción del texto original, lo que evidencia escasa comprensión. Los participantes utilizaron listas de ideas, sin suficientes conectores entre ellas. Este análisis demuestra la importancia de trabajar estrategias discursivas en la clase para lograr un mejor procesamiento de la información escrita.

Figura I
Evaluación Diagnóstica



Se puede observar que, en los resúmenes de esta primera fase, los estudiantes mostraron dificultad para señalar cuáles eran las ideas principales, no aplicaron las macrorreglas en la elaboración del resumen, ni mostraron cohesión entre las ideas. Aunque fueron bastante claros en lo que deseaban expresar y mostraron una normativa aceptable, la extensión del resumen resultó muy larga. Además, utilizaron frecuentemente listas de ideas y presentaron una reconstrucción muy literal con respecto al texto base.

La segunda fase fue formativa, tal como se indicó anteriormente. Se llevó a cabo durante dos semanas. Se realizó una intervención pedagógica, dando explicaciones y asignando lecturas a los estudiantes, que se analizaron colectivamente para distinguir ideas principales de secundarias, como base para saber qué omitir al realizar un resumen; se escribieron ejemplos en la pizarra de los ejercicios realizados por los mismos estudiantes y realimentados por el profesor, mostrando cuáles ejemplos jerarquizaban mejor la información; también se trabajaron los diferentes tipos de conectores y se analizó cómo permitían relacionar las ideas de manera

lógica. lo que sentó las bases teóricas y prácticas para el trabajo que se realizaría posteriormente.

En la tercera fase, los estudiantes se dividieron en igual número de grupos, con los mismos miembros para hacer igual número de resúmenes. El trabajo colectivo ayudó a avanzar en el procesamiento de la información escrita, pues conllevó un mayor número de análisis y transformaciones del texto base que los que se ponen en marcha en situaciones de revisión individual e incidió en la regulación del proceso de escritura (Castelló, 2008).

A continuación, se muestra un ejemplo de un resumen trabajado en la tercera fase del proceso y, en la Figura II, los resultados obtenidos por todos los grupos en esta fase.

Resumen de estudiantes del Grupo I

El depósito

Es el contrato por el cual una persona (depositario) se obliga para con otra (depositante) que le ha confiado una cosa mobiliaria corporal, a conservarle y a restituírle cuando le sea requerida. La finalidad del depósito es la conservación que se le impone a la parte que recibe la cosa.

Cuando el depósito es gratuito, este solo origina obligaciones con cargo al depositario, dado que el depositante no tiene obligación de entregar la cosa; sin embargo, cuando el depósito es retribuido, la retribución misma se convierte en la obligación del depositante.

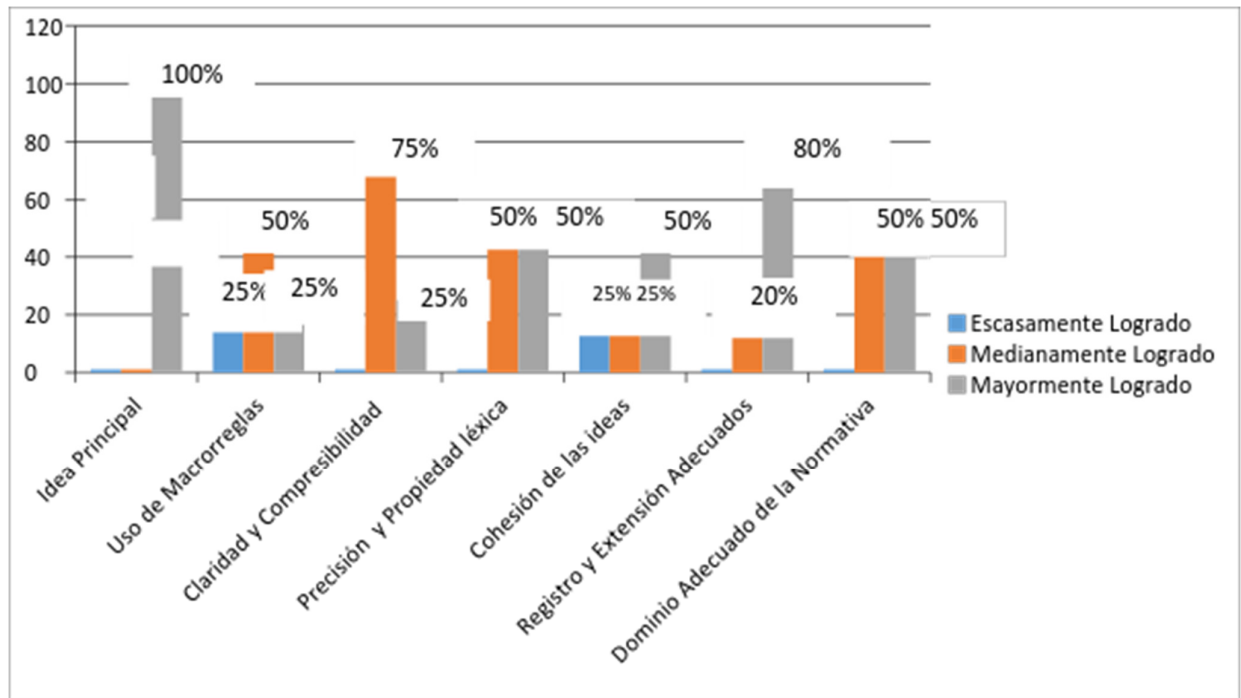
En este sentido, las obligaciones del depositario son la conservación y la restitución de la cosa cuando se extinga el contrato y las del depositante son, además de pagos la remuneración convenida, la de reembolsar los gastos hechos por el depositario y reparar los perjuicios que le haya causa la cosa.

Como medio de asegurar que el depositante cumpla, el depositario se beneficia de la garantía del derecho de retención, estipulado en el artículo 1948 código civil.

En el anterior resumen se aprecian avances con relación a la primera fase del proyecto, lo que denota que los estudiantes van comprendiendo que deben omitir, seleccionar y jerarquizar ideas para realizar un resumen. En efecto, este texto es más corto que el realizado en la fase diagnóstica, posee mayor cohesión y se han eliminado las listas de ideas. Sin embargo, aún se mantiene la literalidad con respecto al texto base, lo que demuestra la necesidad de continuar trabajando procesualmente en clase para lograr mejorar esta competencia.

Figura II

Durante el proceso



Se puede observar que, en esta fase, los alumnos escribieron los resúmenes presentando las ideas principales, mostrando ya la supresión de la técnica del listado y aplicando las tres primeras macrorreglas: omisión, selección y generalización, aunque aún falta un camino por recorrer para que cohesionen mejor sus ideas y dominen las macrorreglas de forma más competente.

Veamos ahora la cuarta y última fase del trabajo, en la que se incluyó un escrito para ser resumido en el examen final y de manera individual. En este caso, se decidió que esta tarea se haría individualmente como culminación del proceso de trabajo realizado durante todo el período.

Por asuntos de espacio y, a modo de ejemplo, a continuación, se transcribe un resumen de los realizados por los estudiantes durante la cuarta fase del proyecto de investigación. Luego se muestra la Figura N. 3, en la que se sintetizan los resultados de los resúmenes realizados por todos los estudiantes en esta última fase del proyecto.

Resumen de un Estudiante

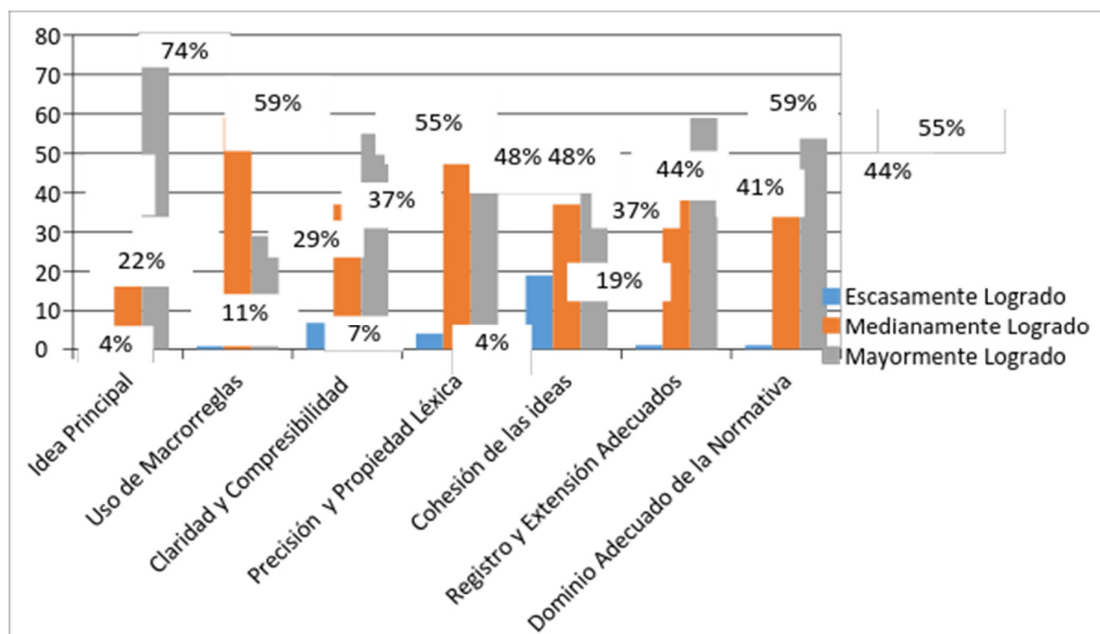
Contrato de Transacción

El contrato de transacción, contemplado desde el artículo 2044 al 2058 del Código Civil de la República Dominicana, es un convenio mediante el cual las partes evitan o ponen fin a una controversia haciéndose concesiones recíprocas. El mismo se caracteriza por ser sinalagmático, a título oneroso, conmutativo y consensual. Dicho contrato produce diversos efectos, entre los que se puede señalar que es declarativo y que no obliga a terceras personas.

El anterior resumen es coherente y tiene una extensión adecuada. Posee conectores y muestra las ideas principales; se utilizaron eficazmente las macrorreglas, con excepción de la construcción del nuevo texto, que es un aspecto que aún puede mejorarse.

Figura III

Evaluación Final



Como puede apreciarse en la Figura III, en los resúmenes finales existe notable mejoría en el manejo de esta estrategia por parte de los estudiantes. Hay grandes avances en la presentación de la idea principal e ideas que la apoyan. La aplicación de las macrorreglas de omisión y selección están muy bien logradas, al igual que la de la generalización, evidenciando un eje organizador de la información. Finalmente, se aprecia un buen dominio de la normativa. Falta por perfeccionar la aplicación de la regla de construcción, pues aún se mantiene literalidad del nuevo texto respecto del texto base, así como mejorar la cohesión entre las ideas, ya que algunos estudiantes no usan aún conectores apropiados y esto atenta contra la progresión lógica de las ideas.

CONCLUSIÓN

Luego de haber implementado la estrategia del resumen para mejorar la comprensión de los textos entre los estudiantes del área jurídica, se puede afirmar que los resultados han sido satisfactorios. En cada una de las cuatro fases de este proyecto de investigación en la acción,

resultó notorio que los estudiantes mostraron avances en la elaboración de los resúmenes, lo que potenció su conocimiento disciplinar.

Se pudo percibir, en cada una de dichas fases, la progresiva identificación de los estudiantes participantes con los propósitos del proyecto. Su interés fue más allá de simplemente cumplir con un requisito, pues valoraron que la estrategia del resumen les ayudó a mejorar la comprensión de los textos que debían estudiar en la asignatura.

Se pudo apreciar que la realización de resúmenes como instrumento para mejorar la comprensión lectora constituye una estrategia que puede ser mejorada en breve tiempo, cuando va de la mano de una didáctica constructiva. En efecto, la intervención pedagógica que se realizó durante un semestre académico fue de gran ayuda para que los estudiantes de la asignatura Derecho de los Contratos mejoraran en la competencia del resumen. Ahora bien, si los participantes avanzaron en el desarrollo de esta competencia en un sólo ciclo académico, pensamos que, si se incluye a lo largo de la carrera, se podrá profundizar más en la misma, sobre todo en lo que concierne al uso de las macrorreglas y de los conectores, con los que se lograría una mejor progresión lógica de las ideas, competencia esencial para un profesional del Derecho.

Para nosotros, como profesores, ha sido muy interesante comprender que el proceso de enseñanza- aprendizaje no debe de limitarse sólo al contenido disciplinar, ya que la implementación de estrategias de comprensión lectora, situadas en el área jurídica, permitió potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Aplicar el resumen como estrategia para mejorar la comprensión lectora en la asignatura Derecho de los Contratos posibilitó que los estudiantes comprendieran la importancia del procesamiento de la información escrita en la comunidad científica a la que aspiran a pertenecer y que aprender una asignatura tiene que ver con el dominio de los recursos discursivos de dicha asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, A. & Zamudio L. (2011). *La historia de la compraventa*.
Andres barrera.wordpress.com
- Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 57, 355-381.
- Castelló, M. (2008). From self- to socially regulation of writing: Different voices in graduate students 'writing. *International Journal of Psychology*, 43 (2-3), 356-366.

- Castillo, A., Santiago (2005). *Formación Del Profesorado En Educación Superior*. D Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Código Civil República Dominicana. Legislación Complementaria*. (2013) República Dominicana. Moca: Editora Dalis.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunicarte.
- Romero B. (2001). *Tratado Elemental De Derecho Civil*. República Dominicana: Ediciones Jurídicas Trajano Potentini.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Cognition and Interaction*. Hillsdale (Nueva



PRODUCCIÓN DE INFORMES Y MONOGRAFÍAS Y SU EVALUACIÓN COLABORATIVA EN LA ASIGNATURA DE QUÍMICA GENERAL

MARGARITA ROSA AQUINO MARACALLO

**DOCENTE DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA,
REPÚBLICA DOMINICANA
MARGAQUINO2004@YAHOO.COM**

RESUMEN

Se presenta la experiencia docente de una profesora de Química General del nivel superior, con un grupo de estudiantes de las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería Civil de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), del Campus Santo Tomás de Aquino (CSTA).

Al constatar las necesidades de los estudiantes de mejorar sus competencias de comunicación escrita, se diseñó y planificó un proyecto de investigación acción en dos etapas. La primera consistió en la resolución de ejercicios y problemas sobre temas de la asignatura, la redacción de informes y su evaluación colaborativa mediante listas de cotejo. En la segunda etapa se elaboraron, igualmente en equipo, monografías sobre temas relevantes para ambas carreras y se evaluaron colaborativamente mediante rúbricas. En ambas etapas se aplicó la escritura por proceso: planificación, producción y revisión, siendo la profesora facilitadora de dicho proceso, revisando y realimentando los trabajos escritos y ofreciendo tutorías vía correo electrónico.

Los resultados muestran mejoras cualitativas de los estudiantes en la comprensión de los temas de la asignatura y en la redacción de informes y monografías: uso de la intertextualidad (citas según el estilo APA), buen desempeño en la escritura de fórmulas y ecuaciones químicas y en el uso de la nomenclatura de los compuestos inorgánicos.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización académica en química, escritura por proceso, aprendizaje colaborativo, tutoría vía correo electrónico.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior del Programa de Alfabetización Académica del Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE) de la PUCMM, en su segunda cohorte, llevada a cabo en el año 2014.

Se realizó en la asignatura de Química General I (QMA-201), durante el cuatrimestre agosto-diciembre de 2014, en el campus de Santo Domingo. La materia, de corte teórico, se imparte

en las carreras de Ingeniería Industrial (primer periodo del segundo año) y de Ingeniería Civil (segundo periodo del primer año). Cabe señalar que la Química es una ciencia que moviliza las actividades cognitivas de los alumnos de manera creativa. Para aprender ciencia y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones y contextos distintos, se requiere tener dominio en cuanto a hablar y escribir ciencia. Sin embargo, los estudiantes universitarios presentan dificultades a la hora de comprender y producir textos científicos, lo que motivó nuestro trabajo, con la idea que, a través de la lectura y escritura de textos académicos en la asignatura de Química General, los estudiantes de la carrera de Ingeniería mejorarían sus conocimientos en la resolución de problemas y adquirirían competencias comunicativas que son valoradas en el campo profesional al que aspiran a pertenecer, lo que les facilitaría una mejor inserción laboral en él.

En este contexto, nuestro trabajo deseaba responder a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué presentan los estudiantes limitaciones para escribir fórmulas, ecuaciones, resolver problemas y redactar informes usando el discurso propio de la Química General?
- ¿Podrán los estudiantes de Química General I superar las limitaciones que les impiden entender y aplicar eficazmente los temas de Química, utilizando estrategias de escritura por proceso y evaluación colaborativa para presentar la resolución de ejercicios y problemas y así lograr un aprendizaje significativo?

Partiendo de estas preguntas, nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo General

Inscribir a los estudiantes en el razonamiento y el discurso científico propio de la Química General mediante la producción escrita de informes y monografías, utilizando las estrategias de la escritura por proceso y la resolución guiada de ejercicios y problemas.

Objetivos específicos

1. Implementar el proceso de escritura de informes y monografías teniendo en cuenta las diversas etapas de producción escrita, planificación, producción y revisión de los escritos.
2. Implementar estrategias didácticas que permitan al estudiante ser protagonista de su proceso de aprendizaje.

3. Incorporar voces en el discurso usando citas y referencias bibliográficas según el estilo APA.
4. Realizar la revisión procesual de los informes y monografías, desde los borradores individuales hasta las entregas finales, para que su estructura se adecue a este tipo de género discursivo.
5. Realizar la evaluación colaborativa de los informes finales mediante listas de cotejo y rúbricas.
6. Evaluar el proyecto al finalizar el curso mediante cuestionario.

DESARROLLO

Antecedentes

En la investigación documental realizada para el desarrollo del proyecto no se encontraron reportes bibliográficos de temas similares a éste. Por otro lado, la asignatura Química General I, antes de este proyecto, se impartía de manera tradicional, matizada por algunos intentos de innovación aislados, que incluyeron redacción de resúmenes e informes de lectura, trabajos monográficos en grupo y redacción de informes sobre videos proyectados en clase, los cuales no fueron sistematizados, a diferencia del trabajo realizado en el presente proyecto.

Principios teóricos

Aprender a escribir en el contexto universitario implica la producción de textos en función al destinatario y que tengan propósitos claros y definidos. Marta Marín (2006) y Paula Carlino (2003, 2005) coinciden en afirmar que la alfabetización es un proceso continuo el cual se va transformando y mejorando a lo largo de la vida; de esta manera los individuos desarrollan competencias comunicativas relacionadas con el procesamiento de la información para un mejor desempeño en sus actividades sociales y laborales.

En efecto, Marta Marín (2006) afirma: “La alfabetización es un desarrollo que dura toda la vida del individuo. Esta alfabetización en sentido amplio o conocimiento letrado, avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectoescritura más complejos.” Y Paula Carlino (2003) sostiene: “La diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre en quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir.”

Ya la UNESCO (1998, p. 9) realizó la propuesta que las instituciones de educación superior facilitaran “la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico” mediante prácticas pedagógicas innovadoras. La lectura y la escritura son un componente fundamental para dicha adquisición y para la formación universitaria porque constituyen ejes transversales en todas las asignaturas.

Reafirmando lo antes dicho, Castañeda y Henao (2004, p. 2) expresan:

La lectura y la escritura son procesos de interpretación y de producción textual que están íntimamente relacionados. El primero implica captar, discutir y reelaborar el pensamiento de otros. En el segundo, debemos poner en letra impresa nuestros pensamientos, experiencias y conocimientos; y decimos nuestros porque hacen parte del bagaje cultural y lingüístico adquirido a través de nuestra vida; pero no son exclusivamente nuestros, pues nos apropiamos de ellos en la convivencia diaria con el grupo social de pertenencia, a través de la lectura de los autores que nos han antecedido o que viven en nuestra época y con los cuales establecemos un diálogo a través, casi siempre, de los libros.

Cabe destacar que, para que los estudiantes universitarios refuercen sus habilidades de lectura y escritura a fin de desarrollar el conocimiento científico, necesitan ser apoyados por los docentes en sus labores de búsqueda, selección, comprensión, redacción y discusión de textos académicos. En este sentido, no deben usar la escritura como una herramienta para la producción de textos como resultado final de un ejercicio académico; todo lo contrario, deben reconocer la escritura como una estrategia cognitiva a través de la cual se logra transformar el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987). Según expresa Cassany (1994, p. 102): “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos”.

En referencia a la lectura y escritura en el nivel superior, Carlino (2005, p. 15-16) plantea lo siguiente:

Se debe integrar la producción y el análisis de los textos en la enseñanza de todos los cursos porque leer y escribir forma parte del quehacer profesional académico de los graduandos que esperamos formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduandos también deben conocer.

Este pensamiento también fue expresado por Olson (1998, p- 133):

Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un “paradigma”. Para ser letrado, no basta con conocer las palabras, debe aprenderse cómo participar en

el discurso de alguna comunidad textual. Y esto implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción.

La elaboración de informes y monografías introduce a los estudiantes en actividades de aprendizaje tales como: búsqueda de información, lectura comprensiva de textos, toma de notas, procesamiento de la información escrita, organización e interpretación de dicha información y redacción del texto, actividades todas en las que se resalta el valor epistémico de la lectura y la escritura (Cassany, 2006). De acuerdo con Botta (2002):

El informe consiste esencialmente en una descripción de los fenómenos observados y una interpretación de ellos en términos del conocimiento teórico con que cuenta el alumno. La monografía es el tratamiento por escrito de un tema específico estudiado e investigado. Con este nombre se conoce en la vida universitaria al primer intento de escribir un artículo científico.

En la redacción de informes y monografías por proceso aplicamos el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), quienes establecen que al redactar se ponen en marcha, de manera recursiva, los siguientes subprocesos: planificación, traducción o producción y revisión. En la planificación, el escritor se forma un esquema mental en base al conocimiento de aquello que quiere escribir y establece metas. Durante este proceso, tiene la posibilidad de recuperar información, además de organizarla en nuevos esquemas mentales; por lo tanto, la planificación, abarca la organización y la determinación de objetivos. En cuanto al proceso de producción, el escritor traduce sus ideas al papel. Aquí clasifica y revisa el significado de lo que se escribe, por lo que muchas veces puede volver al proceso de planificación. En la revisión, se le da forma al texto y se lo reformula en caso de necesidad. Durante este proceso, encontramos los subprocesos de examinación y de corrección, donde el texto es revisado por el escritor para encontrar errores de redacción (coherencia, cohesión, uso del léxico), como de ortografía y los corrige.

Principios metodológicos

Los 35 estudiantes del curso se dividieron en 7 grupos de 5 estudiantes cada uno y el proyecto se desarrolló en dos etapas.

En la primera etapa se estableció que la resolución de ejercicios y problemas de temas de la asignatura se hiciera en grupos y que la redacción de informes fuera guiada y luego evaluada colaborativamente mediante listas de cotejo. Los grupos se distribuyeron los ejercicios y problemas elegidos de un banco de temas específicos del contenido curricular de la asignatura.

Cada grupo debía resolver dos problemas distintos de naturaleza diversa y después redactaba un informe con el procedimiento seguido y resultados obtenidos, el cual era enviado por correo electrónico a la profesora para su revisión y realimentación. Los estudiantes revisaban las realimentaciones, efectuaban las ediciones de lugar y enviaban nuevamente el informe a la profesora, quien revisaba otra vez y realimentaba. Cuando los trabajos estuvieron listos, se expusieron en clase y se realizó la evaluación colaborativa.

En la segunda etapa se elaboraron en grupo monografías sobre temas relevantes para las dos carreras de los participantes (Ingeniería industrial e Ingeniería civil) y se evaluaron colaborativamente mediante rúbricas. Los grupos seleccionaron el tema de su interés de un banco de temas. Fueron así seleccionados los siguientes:

- Biomateriales poliméricos.
- Materiales superconductores.
- Corrosión del hierro y protección catódica de estructuras de acero.
- Películas delgadas o films.
- Desalinización del agua de mar para obtener agua potable.
- Materiales cerámicos compuestos.
- Pantallas de cristal líquido.

Los integrantes de cada grupo se dividieron las partes estructurales de la monografía para su redacción individual: Introducción, desarrollo, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas. Además, en cada grupo se seleccionó un estudiante enlace, el cual asumió la responsabilidad de enviar a la profesora el trabajo final elaborado por el grupo para su revisión y realimentación. Cabe destacar que algunos grupos realizaron la búsqueda de información en conjunto, pero otros la hacían por separado y luego se reunían para intercambiar impresiones sobre la información obtenida por cada integrante. Cuando tenían dudas sobre los tópicos relacionados con el tema elegido, pedían orientación a la profesora.

La escritura por proceso siguió los pasos de planificación, producción y revisión. Los estudiantes iban enviando a la profesora por correo electrónico sus escritos, primero por partes y luego el texto de la monografía completo. Con las realimentaciones se revisaba y editaba, hasta lograr una mejora significativa de los textos. Las primeras 35 redacciones individuales, enviadas a la profesora y realimentadas por ella, fueron proyectadas y comentadas en el aula, para que hubiera un trabajo colectivo y cada estudiante aprendiera de los aciertos y problemas

propios y ajenos. Los estudiantes volvían a redactar los textos individualmente y los enviaban nuevamente a la profesora. Una vez que los textos llegaban al nivel requerido, la profesora daba el visto bueno a los grupos para que redactaran el trabajo monográfico completo en base a los textos individuales. En esta fase del proceso, los 35 textos se redujeron a 7 monografías que eran enviadas por los estudiantes enlaces, quienes se encargaban de comunicar a sus compañeros de grupo las modificaciones sugeridas para mejorar el trabajo. Las monografías se expusieron en clase y se evaluaron colaborativamente mediante rúbricas.

Una vez terminado el curso y luego de la publicación de las calificaciones, se aplicó una encuesta a los estudiantes para que evaluaran la intervención docente en las dos etapas del proceso de investigación-acción.

Resultados

TABLA 1: Resultados generales en número de estudiantes

INDICADORES	Presentan mejoras sustanciales	Presentan mejoras, pero no son sustanciales	Presentan escasas mejoras	No presentan mejoras
Redacción de monografías	24	7	4	0
Citas al estilo APA	24	6	0	5
Introyección del discurso científico de la asignatura	25	4	6	0
Desempeño en escritura de fórmulas, ecuaciones químicas y uso de nomenclaturas	25	10	0	0
Evaluación colaborativa coherente y responsable	24	7	4	0

La evaluación presentada en la tabla respecto a cada indicador se efectuó en base al trabajo procesual. Las mejoras se midieron a partir de la primera entrega del trabajo escrito, considerando si los estudiantes efectuaban revisiones y ediciones según las diversas realimentaciones recibidas.

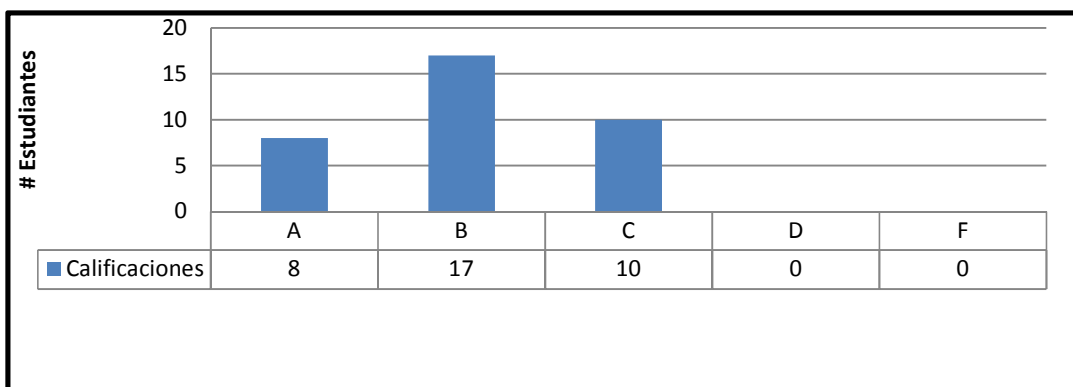
Como puede observarse, el mejor resultado fue en la escritura de fórmulas, ecuaciones químicas y uso de nomenclaturas. Pensamos que la lista de cotejos utilizada colaboró con estos logros, pues permitió que los estudiantes pudieran comprender lo que se esperaba de ellos en cuanto a la resolución de problemas y trabajar procesualmente para lograrlo. En efecto, la lista usó los siguientes indicadores: 1) Análisis del problema (identificación de variables y métodos a usar, 2) Planteamiento del problema (diagramas, dibujos y fórmulas), 3) Análisis de resultados (razonamiento matemático e interpretación), 4) Conclusión (conceptos e interpretación). También incluyó indicadores para la exposición de los resultados: 5) Organización de la exposición del problema y participación de los integrantes, 6) Habilidades comunicativas (seguridad, claridad, manejo del discurso científico, tono de voz), 7) Resolución de dudas.

En cuanto a la redacción de monografías, un alto porcentaje de estudiantes (69%) mejoraron notablemente y un 20% lo hizo, pero sin que fueran sustanciales en los siguientes indicadores: 1) Dominio del tema, 2) Organización estructural del trabajo (introducción, desarrollo, resultados conclusión, referencias bibliográficas), 3) Comunicación (coherencia, cohesión, vocabulario, respeto a la normativa). También aumentaron sus habilidades en la exposición del trabajo, según la aplicación de los siguientes criterios: 1) Trabajo cooperativo y colaborativo (distribución equitativa de las partes, integración y compromiso), 2) Creatividad (formas originales y atractivas de presentar, uso de esquemas, gráficos, videos), 3) Claridad en la exposición y 4) Asuntos actitudinales (manejo de emociones, empatía, respeto, tolerancia). Sólo un 11% de los estudiantes presentaron escasas mejoras, lo que demuestra que el trabajo procesual llevado a cabo dio frutos en la mayoría de los casos. Igual sucedió con los otros indicadores estudiados, en los que la mayor parte de los estudiantes mostró avances respecto a las primeras asignaciones. El único caso en que hubo 5 estudiantes (14%) que no presentan mejoras se refiere al uso de la intertextualidad, es decir, a la cita conforme el formato APA de las voces de otros autores, lo que nos lleva a reflexionar sobre el uso de otras estrategias metodológicas para conseguir mejores logros.

Un resultado inesperado fue que tres de los siete grupos, como consecuencia de todo el trabajo grupal realizado en el proyecto, formaron grupos de estudio para sus otras asignaturas del cuatrimestre y el estudiante que fungía como enlace, se erigió en tutor de los otros integrantes, practicando así la tutoría entre pares.

Cabe finalmente señalar que los 35 estudiantes del curso aprobaron la asignatura con promedios de 70 para arriba (situación que no es tan habitual en Química I, (Ver Gráfica 1), lo que nos confirma que, si se trabaja la resolución de problemas y la escritura de monografías procesualmente y de manera colaborativa, se logra mejorar el desempeño en los estudiantes.

Gráfica 1: Resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes del curso.



Veamos por último los resultados de la encuesta de opinión que, como lo expresamos anteriormente, se llevó a cabo luego de entregar las notas finales del período.

Las cuatro primeras preguntas presentaban la opción de sí, no y no sabe o no responde. Los estudiantes respondieron en un 100% de los casos positivamente a las siguientes interrogantes:

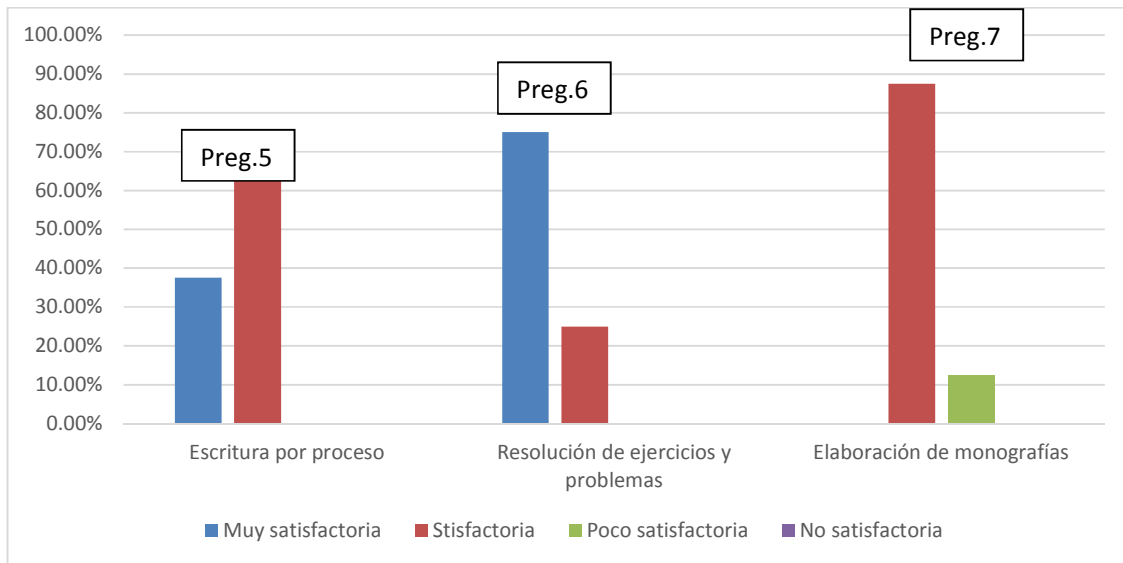
Las estrategias didácticas implementadas en el curso de Química General I:

- 1) Han contribuido a mejorar significativamente sus competencias de lectura y escritura de textos académicos y el lenguaje propio de la Química.
- 2) Han ayudado a lograr una mejoría significativa en sus competencias para el trabajo en grupo.
- 3) Han contribuido a crear conciencia y asumir su responsabilidad acerca de hacer una evaluación colaborativa justa.

En la cuarta pregunta, referida si han contribuido al logro de un aprendizaje significativo de los temas de Química General abordados, el 87.5 % de los estudiantes contestó positivamente y solamente un 12,5% negativamente. Estas respuestas son coherentes con los resultados de las calificaciones finales obtenidas, presentadas anteriormente.

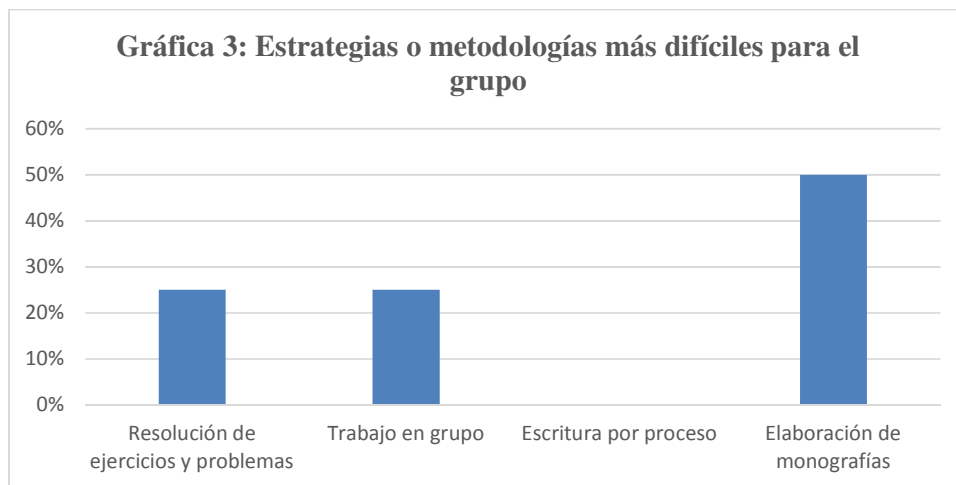
Veamos a continuación las respuestas a las preguntas 5, 6 y 7 graficadas.

Gráfica 2: Respuestas a preguntas 5,6 y 7



En las respuestas a la pregunta 5 sobre si la escritura por proceso le ha dado resultado, la estrategia demostró ser positiva, a pesar de lo trabajoso que resultó implementarla. A ningún estudiante le resultó poco satisfactoria tampoco la resolución de ejercicios y problemas (pregunta 6). En cuanto a la elaboración de monografías, un 87% de los estudiantes la valoró satisfactoria y un 12.4%, poco satisfactoria. Esta asignación fue una de las más difíciles de lograr para los estudiantes, pues implicaba un gran trabajo individual y grupal al que no estaban habituados.

Veamos ahora las respuestas a la pregunta 8, en la que los estudiantes debían decir cuál estrategia o metodología implementada fue la más difícil para su grupo.



El orden de dificultad: elaboración de monografías (50%), la resolución de ejercicios y problemas (25%) y el trabajo en grupo (25%) nos muestra las tendencias. Llama nuestra atención que ningún estudiante seleccionó la escritura por proceso, lo que significa que el reto fue fácil de sobrellevar para este indicador.

Un resultado interesante en cuanto a las preferencias fue identificar las estrategias didácticas que les gustaría volver a practicar en asignaturas posteriores. El 42% prefirió el trabajo en grupo, el 33%, la resolución de ejercicios y problemas, el 17%, la escritura por proceso y el 8% la evaluación colaborativa.

Finalmente, la pregunta 10 indagaba, desde el punto de vista de las calificaciones finales obtenidas en el curso, si la implementación de las estrategias les favoreció (62% de los casos contestaron afirmativamente) o si los perjudicó (ningún caso). Un 38% respondió que no le favoreció ni le perjudicó, lo que permite concluir que la tendencia fue positiva hacia la mejora.

CONCLUSIÓN

El proyecto llevado a cabo, significó un gran esfuerzo por parte de los estudiantes y de la profesora. Sin embargo, los resultados logrados permiten concluir que valió la pena y que varias de las limitaciones con las que llegaron los estudiantes a la asignatura (inclusive resistencia al trabajo procesual) fueron superadas gracias a la colaboración entre estudiantes y profesora y entre estudiantes en sus equipos, en cada uno de los subprocesos de escritura. Este tipo de esfuerzo colectivo logró trabajos escritos que se apegaron a los criterios establecidos. En efecto, en general gran parte de los estudiantes participantes demostraron que mejoraron la comprensión de los contenidos curriculares de la asignatura, lo que les permitió aprobarla.

Por otro lado, los estudiantes exhibieron mejoras cualitativas en sus producciones escritas de informes y monografías al aplicar las estrategias metodológicas descritas, lo que pudo verificarse en el manejo de la intertextualidad, citando apegados al estilo APA en gran parte de los casos. También se demostró en el uso del discurso propio de la Química, en cuanto al léxico y a la utilización de nomenclaturas, así como al razonamiento para la resolución de ecuaciones y fórmulas.

Como lo expresamos anteriormente, el trabajo colaborativo dio buenos resultados en general, de tal forma que incluso tres grupos se constituyeron como equipos de estudio para otras materias. Sin embargo, también se enfrentaron inconvenientes; el principal fue la falta de

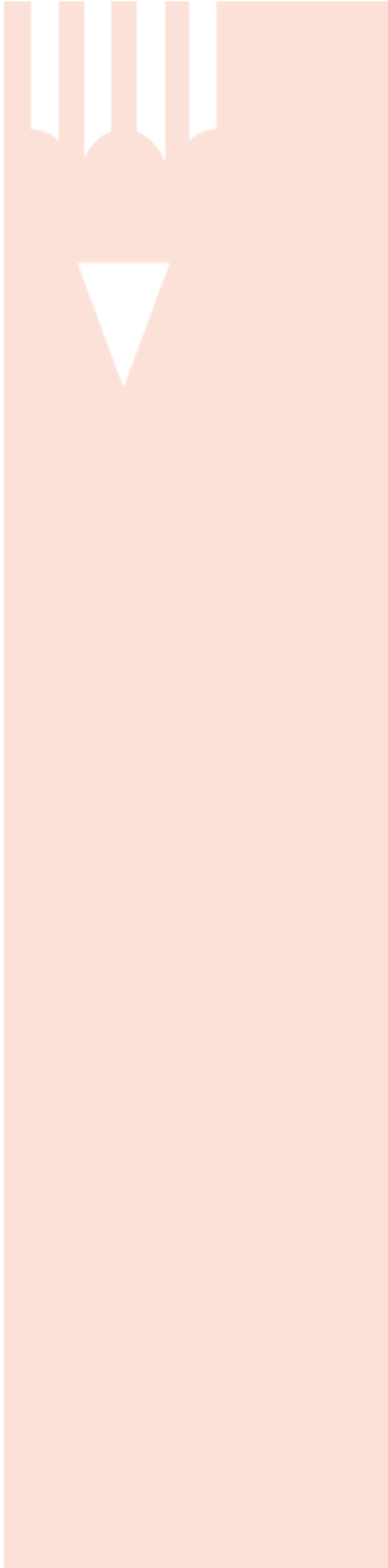
compromiso con su proceso de aprendizaje por parte de algunos estudiantes. De hecho, en la primera etapa del proceso, dos de los siete grupos tuvieron problemas de comunicación entre sus integrantes, lo que repercutió en que el trabajo no se llevara a cabo en equipo, presentando dificultades en la interpretación de las consignas de los problemas planteados. En la segunda etapa, también hubo problemas con dos grupos que no se organizaron con respecto a la distribución de la redacción de las diferentes partes del trabajo y, en la primera entrega de las redacciones, varias personas de un mismo grupo enviaron a la profesora la redacción de la misma parte, inconveniente que luego fue superado.

Por último, los resultados obtenidos del cuestionario de opinión aplicado a los estudiantes son coherentes con los resultados generales de la investigación, demostrando que ellos valoraron el trabajo procesual y entendieron que les aseguró mejores desempeños. Como profesores, pensamos que la experiencia fue satisfactoria, lo que nos anima a continuar aplicándola, afinando algunos aspectos tales como iniciar el trabajo desde el comienzo mismo del cuatrimestre, para disponer de más tiempo para su planificación, implementación y evaluación. Asimismo, pensamos que es conveniente llevar a cabo proyectos independientes, ya sea de resolución de ejercicios y problemas con redacción de informes o de elaboración de monografías, para que el trabajo pueda hacerse aún más procesualmente y dé mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Botta, M. (2002). *Tesis, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de investigación e información*. Primera edición. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos, leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, España. Paidós.
- Castañeda N; L. S. & Henao S; J. I. (2004). *La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365 -387.

- Marín, M. (2006). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos aires: Aique Grupo Editorial.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la Estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris, Francia: UNESCO.



EJE TEMÁTICO 4



PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LOS CIBERCAFÉS EN MÉXICO

**GUADALUPE LÓPEZ-BONILLA
CARMEN YÁÑEZ-KERNKE
GABRIELA VIDAURI GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
LOPEZBONILLA@GMAIL.COM**

RESUMEN

El término cibercafé se ha utilizado ampliamente para referirse a distintos espacios físicos, virtuales y sociales que ofrecen acceso a las computadoras y al Internet. Estos negocios han sido descritos en la literatura reciente como “tecnospacios”, esto es, lugares donde las tecnologías y la interacción social están estrechamente ligadas, y en donde se llevan a cabo una diversidad de actividades tanto en el espacio virtual como en la interacción cara a cara.

Mediante el uso de las tecnologías, los usuarios de estos espacios realizan actividades de lectura y escritura en distintos ámbitos y con fines escolares, de esparcimiento y de comunicación para cubrir sus necesidades cotidianas. En esta ponencia, analizamos las prácticas de lectura y de escritura en tres cibercafés en el norte de México, ubicados en tres zonas distintas: la zona comercial en el centro de la ciudad, una zona residencial y una zona en la periferia.

En concordancia con la literatura especializada sobre este tema, abordamos nuestro estudio bajo una perspectiva conceptual que considera estos espacios como lugares donde confluyen objetos, espacios físicos y virtuales, trayectorias específicas, redes y discursos. Nuestros datos provienen de observación participante, así como de entrevistas con usuarios regulares y el personal que labora en estos espacios. En los resultados abordamos los siguientes aspectos: la forma en que las tecnologías son evidentes, los servicios que se ofrecen y el tipo de actividades que se llevan a cabo, y los flujos entre lo local y lo global.

PALABRAS CLAVE

Cibercafés, prácticas letradas, alfabetización digital, tecnospacio, jóvenes.

INTRODUCCIÓN

Los “cibercafés” hacen referencia a una variedad de espacios sociales cuyo objetivo principal es proveer acceso a computadoras y a Internet. Estos lugares, concebidos en sus inicios como un fenómeno de consumo económico y transitorio que permitiría a las personas familiarizarse con Internet, han proliferado tanto en países desarrollados como en vías de

desarrollo, a pesar de la expansión del Internet en entornos privados y del acceso gratuito en algunos entornos públicos (Mancebo, 2003).

El primer cibercafé del que se tiene registro surgió en Santa Mónica en 1985 con el nombre de “Electronic Cafe Network Project” (Galloway & Rabinowitz, s/f), un proyecto comisionado a dos artistas locales por parte del Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad de Los Ángeles en el contexto del festival Olympics Arts de esa ciudad. Esa empresa, que operó inicialmente durante un período de siete semanas, echó a andar una red en línea sin fines de lucro cuyo propósito principal era la colaboración virtual para llevar a cabo investigaciones culturales y producciones artísticas. Desde sus inicios se concibió como algo más que un lugar de acceso a la tecnología (Galloway & Rabinowitz, s/f), y posteriormente evolucionó a una red internacional de telecomunicaciones multimedia con espacios afiliados en distintos lugares del mundo, conocida como “Electronic Cafe International” (Hanley, 2002).

A partir de la experiencia del “Electronic Cafe International” se ha seguido utilizando la metáfora del café para denominar estos espacios como lugares de encuentro virtual y físico, la mayoría de ellos como empresas con fines de lucro. No obstante, como señalan Puel y Fernández (2011), el uso genérico del término “cibercafé” puede hacer referencia tanto a sitios que ofrecen acceso a Internet en un ambiente de café pero que no cuentan con equipo (los cafés tipo *Starbucks*), como a aquellos que ofrecen equipo sin vender café e incluso, sin ofrecer acceso a Internet (es el caso de algunos lugares en México donde, además de vender artículos de índole diversa, se ofrece acceso a computadoras y a servicios de impresión). En años recientes se designa también con este término a espacios de encuentro enteramente virtuales en donde la gente se comunica a través de mensajes en línea. En estos casos, el sufijo CAFE se convierte en un acrónimo que indica “*Communication Access For Everybody*” (Mancebo, 2003).

Los cibercafés han sido, en general, pequeños negocios particulares que ofrecen como beneficio inmediato el acceso rápido, fácil y económico a la información. Se establecieron primero en las grandes ciudades como un medio de acceso al mundo virtual, en particular para la gente de nivel socio-económico bajo y medio (Best, Garg y Kollanyi, 2013), aunque también se crearon algunos en hoteles, grandes restaurantes y hasta en prisiones (Gómez y Barrón-Porras, 2011; y Ruelas y Ramírez, 2008). Más tarde, formaron parte del paisaje de muchas poblaciones rurales (Liff y Laegran, 2003). Con mayor frecuencia

referidos en la literatura como cibercafés, se les ha designado también como cafés internet o locutorios, sin una definición única ni consensuada. Para Becerra Sánchez (2011), se trata de espacios públicos, físicos y digitales que, en general, proporcionan recursos humanos y tecnológicos para el acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación.

DESARROLLO

Principios teóricos

Wakeford (2003) describe estos negocios como espacios sociales y materiales que pueden combinar distintos objetos y experiencias, de las cuales solo algunas son virtuales. A partir de sus observaciones en los cibercafés independientes de Londres, esta autora ofrece un repertorio de artefactos y recursos combinables que ilustran la diversidad de experiencias posibles. Estos son: un equipo como una computadora aislada, un equipo como parte de una red local al interior del café, un equipo como parte de una red global, los sistemas y la infraestructura técnica tales como la velocidad de la conexión, el personal y sus conocimientos, la atmósfera de 'café' y la ambientación, la decoración, la ubicación geográfica, comida y bebidas. A este repertorio de artefactos y recursos nosotros añadiríamos los siguientes: bienes y servicios diversos, y espacios de trabajo y de socialización.

En efecto, aunque la función original del cibercafé -un lugar público con la infraestructura tecnológica con conexión de banda ancha, impresoras y escáneres, y con el apoyo técnico necesario (Jensen, 2014)- permanece, estos adquieren distintas modalidades según las características de cada lugar y las necesidades de los usuarios. Ruelas y Ramírez (2008) refieren los clubes de tareas, el servicio de escritorio público, la venta de papelería y accesorios de cómputo, así como servicios especializados de mantenimiento y grabación de software y video. Fuentes (2006) menciona el servicio de apoyo técnico en el uso de las computadoras y programas de la red. Por su parte, Barón y Gómez (2012), Fuentes (2006), Hernández Tapia (2004), y Peñaranda et al. (2011) aluden también a la venta de abarrotes, bebidas, alimentos, dulces, fotocopias, servicios de telefonía fija y móvil, y paquetería en estos lugares.

Tres elementos son esenciales para entender la configuración de estos espacios: los aspectos sociales, la tecnología y el espacio. En este sentido, afirma Lægrand (2002), en los

cibercafés es prácticamente imposible distinguir entre el espacio virtual de Internet y el espacio social y físico donde se sitúa el equipo. Se trata, añade la autora, de “tecnoespacios”, o espacios que son el resultado de la confluencia entre la interacción humana y la tecnología, que pueden adoptar distintas formas (desde una máquina de café hasta las computadoras). Por su parte, Wakeford (2003) destaca la relación entre las culturas locales y la comunicación global. Por ello, aunque cada espacio adopte formas específicas según el entorno, es importante poner atención a la forma en que los cibercafés hacen visible la interconexión entre los procesos locales y los globales, ya que cada empresa presenta una versión particular de acceso a internet como algo que puede ser comprado y consumido por una diversidad de usuarios locales. De ahí que surjan distintos repertorios, tanto experimentados como imaginados, sobre los flujos y la movilidad global y urbana (Wakeford, 2003), aún en contextos rurales (Lægrand, 2003).

Por lo que respecta a la ubicación de estos negocios, algunos estudios señalan la estratificación espacial que resulta de la ubicación de distintos tipos de cibercafés en zonas geográficas distintivas. Por ejemplo, Puel y Fernández (2012) distinguen, para el caso particular de China, cinco modelos de cibercafés que contribuyen a una estratificación mayor entre el contexto urbano y la periferia, a saber: el modelo *Starbucks*, más costoso y localizado principalmente en los centros urbanos, el cibercafé local o del vecindario, el modelo multiservicios, el modelo comunitario, y el modelo alternativo, que puede carecer de permisos para realizar ciertas actividades y que se ubica principalmente en la periferia.

En suma, para entender los cibercafés es importante partir de una noción de espacio y de lugar que considere los vínculos entre lo local y lo global, y entre la tecnología y las relaciones humanas. Massey (1991, 2005) ofrece dicha perspectiva, al concebir el *lugar* como el resultado de “una constelación de relaciones sociales que se encuentran y se conectan en un sitio específico. Cada ‘lugar’ puede ser visto como un punto único y particular en la intersección [es decir...] un lugar de encuentro” (Massey, 1991, p. 28, en inglés el original). Massey propone rebasar la noción de lugar como áreas delimitadas para concebirlo como momentos articulados en redes de relaciones sociales, entendimientos, historias y experiencias específicas con sus flujos hacia entornos más amplios. De igual manera, Leander, Phillips y Taylor (2010) propone superar el concepto de lugar como “contenedor” para pensarlo como el encuentro de prácticas específicas y de relaciones con otros entornos similares.

En este trabajo analizamos tres cibercafés ubicados en dos zonas urbanas y una zona periurbana con el fin de identificar la configuración de estos espacios como tecnoespacios, atendiendo a los procesos de construcción social del espacio y tecnologías específicas (Lægrand, 2003), y, siguiendo a Massey, como sitios donde confluyen objetos, personas, redes sociales, discursos, y trayectorias particulares. En la descripción de los sitios observados abordamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de actividades son evidentes? ¿Qué tipos de textos circulan? ¿Cómo se hace visible la tecnología en estos lugares? ¿Cómo se construye la relación entre lo local y lo global?

Principios metodológicos

El contacto inicial en los cibercafés se dio en una primera fase del proyecto donde levantamos datos sobre la ubicación de estos lugares en distintas zonas de la ciudad, los servicios que ofrecían, y la posibilidad de llevar a cabo el trabajo de investigación. Adicionalmente, en la segunda visita informamos con mayor detalle a los operarios y, en su caso, a los dueños de los fines específicos de la investigación y solicitamos su autorización mediante la firma de su consentimiento informado.

El trabajo de campo consistió en realizar observaciones periódicas en los establecimientos que ofrecieron mejores condiciones de observación, y en cuyos espacios observamos actividades que los distinguían de alguna manera de otros espacios similares. Los tres establecimientos cuyas actividades reportamos en este artículo se distinguen por la zona donde están ubicados, por el tipo de actividades que predominan, por los servicios que ofrecen y por el perfil de los usuarios. Un establecimiento se ubica en el primer cuadro de la ciudad, una en una zona residencial del perímetro urbano, y uno más en una zona residencial en la periferia.

Las observaciones se llevaron a cabo a largo de cuatro meses, con un promedio de dos visitas semanales a cada establecimiento. Durante las observaciones se llevó un registro de los usuarios, las funciones del operario, las actividades observadas, las rutinas de participación, y en su caso, las transformaciones de los establecimientos observados. En los casos en los que los usuarios observados nos los permitieron, grabamos su actividad en pantalla mediante video o a través del software Camtasia.

Resultados

Un cibercafé está ubicado en una zona urbana cercana a escuelas públicas de primaria, secundaria y bachillerato. La mayoría de los usuarios del cibercafé son estudiantes que acuden en grupo a imprimir trabajos o a grabar en una memoria externa información específica para cumplir con las tareas escolares; cabe decir que muchos hacen *copy-paste* de las primeras páginas que arroja su búsqueda en Google, llegan de prisa y se van de la misma forma. Al preguntar a algunos de ellos si entregaban la tarea tal como la copian, algunos sonrieron y contestaron que sí, mientras otros dijeron que en casa revisaban y resumían. En el caso de las adolescentes, observamos que muchas son acompañadas por uno de sus progenitores (la madre, en la mayoría de las veces); cuando esto ocurre la visita se limita exclusivamente a imprimir tareas ya hechas en casa o información que necesitan para hacer tareas pendientes. La permanencia en el cibercafé, en esos casos, no les toma más de 20 o 30 minutos.

Algunos usuarios permanecen más tiempo en las computadoras después de terminar sus búsquedas para completar el tiempo que pagaron (6 pesos por 30 minutos); el tiempo que les sobra –según hemos podido observar– lo dedican a comunicarse con amigos mediante el servicio de *chat* de redes sociales (Facebook) y ver videos en Youtube, aunque el tiempo de permanencia no se extiende más de una hora. Los textos visibles a un lado de la computadora son impresiones de trabajos escolares, libretas y libros de textos; y quienes trabajan en la sala aledaña al espacio de las computadoras suelen usar cartulinas, plumas y marcadores de colores para preparar presentaciones para sus clases.

En otro cibercafé en una zona residencial, el horario de mayor afluencia es por las mañanas cuando los estudiantes de secundaria, chicos y chicas de entre 11 y 15 años aproximadamente, entran o salen de alguna clase. Por ejemplo, en visitas al lugar durante este horario fue posible observar hasta 30 jóvenes en uniformes escolares ocupando todos los espacios de las computadoras o sentados en las mesas de trabajo. Además, el sitio parece ser también un lugar de reunión para los jóvenes, ya que algunos de ellos van ahí a observar a sus compañeros mientras juegan algún videojuego o realizan una tarea, o a esperar en las mesas a que suene el timbre de la campana que anuncia el inicio de clases. También asisten estudiantes más pequeños que cursan la primaria, quienes acuden en compañía ya sea del padre o de la madre, y permanecen hasta su horario de clases.

Hay varios videojuegos instalados en las computadoras, tales como Battlefield 3, un juego de estrategia que puede ser jugado por uno o varios jugadores. Aunque en nuestras observaciones esta actividad estuvo presente, fue posible observar también a muchos de los usuarios haciendo tareas escolares en distintos horarios, ya fuera en grupo o de manera individual. Las rutinas observadas consistían en llegar, solos o en grupo, solicitar una máquina, buscar información para realizar alguna tarea (eran visibles las cartulinas y algunos cuadernos) mientras simultáneamente consultaban Facebook, o veían a ratos un video en Youtube, y posteriormente solicitaban la impresión de su trabajo. Otra rutina observada fue la de los jóvenes que asisten a hacer trabajo en equipo. En estos casos, generalmente uno o dos de ellos consulta internet, o solicitan a la operaria alguna estampa con ilustraciones, mientras otros recortan, dibujan, pegan o escriben en sus cuadernos o en las cartulinas.

En ocasiones, el trabajo en equipo lo hacen sin utilizar las computadoras, pero con algún tipo de consumo de los productos que ahí se ofrecen. Generalmente, antes del inicio de clases los estudiantes se aglomeran en el mostrador pidiéndole a la operaria las impresiones de su trabajo, para pagar por su consumo o para otro tipo de consulta. En este sentido, la operaria cumple varias funciones además de las esperadas en un establecimiento como este. Según sus propias palabras, ella apoya asignando las máquinas y ofreciendo pistas de dónde y cómo buscar la información que necesitan. No obstante, hay estudiantes que le indican en qué consisten las tareas escolares y le piden a ella que las realice. Aunque la operaria parece no tener mucho respeto por los estudiantes que solicitan este tipo de servicio, accede porque esto representa un ingreso adicional para ella, pues cobra por el tiempo de dedicación y el diseño del trabajo, además del uso del equipo y el costo de las impresiones. Según afirma, ella ofrece mostrarles a los estudiantes cómo realizar sus tareas y, aunque algunos lo agradecen y aceptan la ayuda, otros parecen no tener interés alguno en aprender. Sin embargo, se trata de casos aislados que atiende cuando surgen.

En el cibercafé ubicado en la periferia acuden personas de diferentes edades: niños de entre 4 y 9 años suelen ir a jugar videojuegos y usar programas para colorear dibujos en la pantalla. Estos niños acuden en parejas o pequeños grupos, normalmente llegan solos, es decir, sin la compañía de un adulto; por el contrario, aunque hay niñas pequeñas que también llegan solas con una amiga de su edad, es más frecuente que lo hagan con su mamá, o por lo menos que ésta las acompañe hasta el lugar y después regrese por ellas. La mayoría

son hijos de vecinos conocidos, por lo que el trato con la operaria es familiar. Los niños y jóvenes de entre 10 y 14 años o más, van sobre todo a jugar los videojuegos instalados en algunas computadoras. Pueden ir solos, pero es más frecuente que se acompañen de un hermano o un amigo, o que se den cita con varios amigos para participar en juegos de competencia de hasta cuatro jugadores. Asimismo, niños y niñas de la primaria del barrio y de una secundaria, que está unas cuadras de distancia, van a hacer tareas o a imprimir las que llevan ya hechas de su casa o de la escuela, guardadas en una memoria portátil.

En menor número, pero de manera frecuente van también algunos estudiantes de un bachillerato y un centro tecnológico que se encuentra sobre la avenida principal, y hasta de la universidad pública ubicada como a tres kilómetros. Algunos hacen tareas de manera colectiva en línea, con compañeros que están en otra parte, a través de Facebook o alguna plataforma escolar. Suele tratarse de estudiantes que viven en la comunidad. También acuden algunas señoras de entre 30 y 40 años que son madres de familia y van a hacer tareas con sus hijos, algún trámite de inscripción, sacar cita para algún proceso administrativo, o simplemente a participar en su Facebook; hay uno que otro hombre y varias mujeres jubiladas, de entre 50 y 60 años que revisan sus correos, buscan recetas o música para escuchar o bajarla y que también usan Facebook para estar en contacto con amigos y familiares. Entre los niños hay más hombres, pero entre los estudiantes y las personas adultas asisten más mujeres.

Los operarios parecen, para la mayoría de ellos, personas familiares a quienes conocen de tiempo atrás y les tienen confianza. La operaria es muy amable. Además, atiende el negocio sobre todo por las mañanas o cuando se ofrezca. Cobra, asigna máquinas y despacha dulces y papelería. Pero además disfruta de ayudar a quien lo necesita, especialmente a algunas personas mayores que encuentran difícil lidiar con cuestiones tecnológicas, pero que en ocasiones tienen que hacer algún trámite, buscan aprender a usar tecnologías como Facebook para estar en contacto con sus familiares, y les ayuda a descargar música de su gusto. A veces les ofrece, o le piden ayuda las madres de familia que requieren hacer trámites de inscripción de sus hijos, en primaria y secundaria, o bien les ayuda a escribir un oficio, o a enviar un correo. En otras ocasiones, los estudiantes le piden asesorías de español y matemáticas, así como en el uso de programas como Word, Excel y plataformas de estudio como *Blackboard*. El otro operario, aunque más serio, trabaja el turno de la tarde y parte de la noche. Realiza funciones similares a las de la operaria, pero además

repara computadoras y celulares, y a veces da asesorías más técnicas a los usuarios, por ejemplo, en el uso de algunos programas. La labor de ambos como apoyo técnico y académico de algunos de sus usuarios es significativo; por eso a la operaria le parece que su proyecto de un “Internet-escuela” puede llegar a funcionar.

CONCLUSIÓN

Los cibercafés son espacios en los cuales confluyen trayectorias particulares, objetos físicos y virtuales. En ellos se llevan a cabo distintos tipos de prácticas sociales que suceden ya sea por las demandas del entorno, por las historias de los participantes, por la confluencia de objetos físicos y virtuales, así como por demandas económicas; de ahí que la mayoría de estos establecimientos adopte un modelo de negocios mixto en donde el acceso a las tecnologías suele ir acompañado de otro tipo de servicios y bienes que se ofrecen a la venta. Los negocios observados ofrecen espacios tanto para participar en actividades haciendo uso de las tecnologías como lugares destinados a la colaboración en tareas escolares fuera de línea o simplemente para la socialización. Los usuarios hacen uso de estos espacios como lugares de encuentro así como para llevar a cabo tareas de diversa índole, ya sea lúdicas, de trabajo, escolares o de gestión de servicios, entre otras. La interacción que se lleva a cabo se da tanto de manera presencial como a través de las tecnologías.

Una actividad presente en todos los espacios son prácticas de lectura y escritura, tanto en línea como con textos impresos. Para la población estudiantil, estos espacios parecen ser un lugar intermedio entre el hogar y la institución escolar, en donde, similar al papel que desempeñan las bibliotecas, pueden obtener información necesaria para cumplir con sus obligaciones escolares. En este sentido, los operarios de los cibercafés adoptan identidades semejantes a las de un bibliotecario que sabe navegar los espacios digitales y que en ocasiones funge como tutor de los estudiantes. En las prácticas de lectura y escritura fue posible observar lo que Jenkins llama la “cultura de la convergencia” (Jenkin, 2006) en prácticas de lectura y escritura con textos transmediáticos que van del cuaderno de notas al texto en pantalla, al texto reescrito en la cartulina con lápices de colores, por ofrecer un ejemplo. Se trata de una cultura en la que, como afirma Jenkins, convergen distintas prácticas sociales, más o menos interactivas, y en donde se traslapan los medios digitales con los impresos, mientras que los flujos de información pueden ser más locales o más globales.

No obstante, al observar la participación de adolescentes y jóvenes estudiantes en distintas prácticas culturales fue notorio observar una mayor interactividad en las prácticas lúdicas que en las prácticas con fines escolares. En estas últimas, los estudiantes parecían reproducir patrones aprendidos en la institución escolar de prácticas que conciben los textos como estáticos y reproducibles (de ahí la práctica de copiar y pegar) sin mayor cuestionamiento.

De igual manera, los flujos de información eran más locales (del cuaderno de notas a la primera página de una búsqueda en algún explorador tipo Yahoo o Google y de vuelta al cuaderno de notas) en las prácticas escolares que en las prácticas lúdicas (por ejemplo, al participar en redes sociales). Por lo anterior, este primer análisis de las prácticas de lectura y escritura que realizan los jóvenes en los cibercafés muestra que en estos espacios convergen prácticas de lectura y escritura arraigadas en culturas institucionales y trayectorias particulares, como las realizadas en tareas escolares, con prácticas más dinámicas que aprovechan la interactividad de los medios y que les permiten experimentar novedosas formas de comunicación, colaboración, y aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barón, L. F. y Gómez, R. (2012). *Relaciones sociales y sensación de conectividad. Usos de cibercafés, telecentros y bibliotecas en Colombia*. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”. 5(1), 105-128.
- Becerra Sánchez, G. M. (2011). *Los cibercafés en Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara Sistema de Universidad Virtual.
- Best, M., Garg, S. & Kollanyi, B. (2013). *Understanding & rethinking shared access: How people collaborate & share knowledge & technologies in Ghanaian Cybercafes*. Global Impact Study Research Report Series. Seattle, WA: Technology & Social Change Group, University of Washington Information School.
- Fuentes, M. C. (2006). *El cybercafé popular en México y la formación no convencional*. En Memorias del III Congreso Online-Observatorio para la cibernsiedad.
- Galloway, K. & Rabinowitz, S. (S/F). *Electronic Cafe. Not just another cybercafe*. Disponible en <http://www.ecafe.com/about.html>
- Gómez, R. y Barón-Porras L. F. (2011) Does public access computing really contribute to community development? Lessons from libraries, telecentres and cybercafés in Colombia. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries* 49(2): 1–11
- Hanley, J. (2002). Women, art, and technology. A brief history. En D. B. Fuller & D. Salvioni (Eds.) *Art, women, California 1950-2000* (pp. 311-319). Berkeley y Los Angeles, CA: University of California Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and New Media collide*. New York: New York University Press.

- Jensen, M. (2014). *El acceso público apoya la inclusión digital para todos. Maximizar el impacto de las tecnologías de la información y comunicación para el desarrollo social y económicamente incluyente*. Reseña informativa sobre Acceso Público para la decimoséptima sesión de la Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo. Association for Progressive Communications, International Federation of Library Associations and Institutions, y Technology and Social Change Group, University of Washington.
- Lægrand, A. S. (2002). *The petrol station and the Internet café: rural technospaces for youth*. *Journal of Rural Studies* 18, 157-168.
- Leander K. M, Phillips N. C. and Taylor K. H. (2010) *The changing social spaces of learning: Mapping new mobilities*. *Review of Research in Education* 34: 329–394.
- Liff S and Lægrand A. S. (2003) *Cybercafés: debating the meaning and significance of internet access in a café environment*. *New Media & Society* 5(3): 307–312.
- Mancebo, F. (2003). *Cybercafés*. En K. Christensen & D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community. From the village to the virtual world. Vol. I*, (pp. 368-370). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications, Inc.
- Massey D. (1994) *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Massey D. (2005) *For space*. London: Sage.
- Peñaranda M.C., Vitores A, Martínez L.M., Muñoz Justicia J. and Iñiguez-Rueda L. (2011) *El acceso público a las tecnologías de la información y la comunicación: el lugar de los locutorios en los procesos migratorios Papeles del CEIC* 1(70): 1–37.
- Puel, G. y Fernandez, F. (2012). *Socio-technical systems, public space and urban fragmentation: The case of ‘cybercafés’ in China*. *Urban Studies* 49(6), 1297-1313.
- Ruelas A. L. y Ramírez, A. E. (2008) *Internet y cibercafés en Culiacán. Enfoques y realidades. Razón y Palabra* 13(64).
- Wakeford N. (1999) *Gender and the landscapes of computing in an Internet café*. In: Crang M, Crang P., May J (eds) *Virtual Geographies: Bodies, space and relations*. London: Routledge, 178–202.
- Wakeford, N. (2003). *The embedding of local culture in global communication: Independent internet cafés in London*. *New Media & Society*, 5(3), 379-399.



PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA PROMOVER LA LITERACIDAD DIGITAL EN LAS AULAS DE UNA ESCUELA NORMAL MEXICANA

**MARÍA ELIZABETH LUNA SOLANO
JOSÉ GABRIEL MARÍN ZAVALA
ISELA LÓPEZ GONZÁLEZ**

INTEGRANTES DEL CUERPO ACADÉMICO IJTB-CA-2 “APRENDIZAJE Y TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN NORMAL” DE LA ESCUELA NORMAL “INSTITUTO JAIME TORRES BODET” CUAUTLANCINGO, PUEBLA, MÉXICO

LIZLUNASOLANO@GMAIL.COM

RESUMEN

El desarrollo de la literacidad digital en el ámbito educativo es cada vez una necesidad que el docente debe incorporar en su práctica cotidiana, sin embargo, este tránsito no ha sido sencillo, ya que leer y escribir en la era digital implica serias transformaciones en la mirada que los docentes tenemos del mundo y de las necesidades de los futuros docentes.

En este trabajo se muestran los resultados de un proceso de análisis del desempeño de las prácticas docentes en relación con el desarrollo de su literacidad digital y su utilización en el aula. A partir del mismo se incorporó a los docentes en cuatro categorías: en la primera ubicamos a los docentes cercanos a la didáctica y alejados de la tecnología. En la segunda aparecen los cercanos a la didáctica y a la tecnología. En la tercera categoría los alejados de la didáctica, pero cercanos a la tecnología mientras que en la cuarta categoría concentramos a los docentes alejados de la didáctica y de la tecnología.

También se establecieron tres ámbitos de aplicación para su literacidad digital: el primero fue el uso de dispositivos móviles y herramientas, el segundo relacionado con el uso de servicios de alojamiento de datos y el tercero las aplicaciones y programas informáticos y la forma como se usan en el aula. Finalmente, en las conclusiones se enlistan los retos para una adecuada promoción en las aulas de la literacidad digital.

PALABRAS CLAVE

Literacidad digital, prácticas docentes, uso de dispositivos móviles, uso de servicios de datos, aplicaciones y programas informáticos, trabajo colaborativo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo en el aula está determinado por las necesidades de los estudiantes que cada año, semestre o ciclo escolar se presentan, lo que nos lleva a describir algunas de las prácticas educativas que promueven la literacidad digital en las aulas de la Escuela Normal como ejemplo para el trabajo en educación básica.

Leer y escribir en la era digital implica transformaciones en las miradas del mundo de los docentes para que a su vez puedan modelar ante los futuros docentes las estrategias de enseñanza requeridas en la educación básica. El tránsito hacia prácticas digitales no ha sido sencillo; leer de forma digital ha constituido una adaptación, pero escribir en formatos digitales significa revisar, adecuar, modificar los patrones y los códigos con los que aprendimos a escribir; sin embargo, al mismo tiempo, resulta un proceder cotidiano en nuestra vida extraescolar. Lo anterior es relevante además por el hecho de que el desarrollo de la literacidad digital incluye tanto a sujetos como actores del proceso educativo con el fin de estar en condiciones de participar activamente en el espacio social de la actualidad. En este sentido Torres (2006) apunta sobre la importancia de relacionarse con la información y el conocimiento con la finalidad de que la persona pueda aprender a investigar y producir su propio conocimiento. El reto consiste en traer al aula las formas de lectura y escritura en formatos digitales y documentar las metodologías que resultan exitosas para reproducirlas con otros grupos de estudiantes o bien con otros docentes.

Antecedentes

La Escuela Normal Instituto Jaime Torres Bodet se ubica en el Municipio de Cuautlancingo, en el estado de Puebla, a 120 km de la capital mexicana. Es una institución pública que inició actividades en agosto del año 2000 y su oferta educativa es de tres licenciaturas: Educación Inicial, Educación Preescolar y Educación Secundaria con especialidades en Biología, Español, Inglés y Matemáticas. La comunidad educativa está conformada por 55 docentes, 12 administrativos y actualmente cuenta con una matrícula de 340 estudiantes.

En la última década los cambios en la educación han superado los procesos de actualización docente, teniendo hoy en nuestra escuela hasta tres generaciones de maestros, cuyas edades están entre 72 y 26 años, que están impartiendo clases a los futuros docentes para educación básica. En México, al menos en las escuelas Normales (formación de docentes), todavía no estamos acostumbrados a sistematizar las prácticas educativas, entendiéndolo por esto al proceso de ir revisando las estrategias y metodologías que van funcionando. Sin embargo, existe una necesidad apremiante por evidenciar el trabajo profesional en las aulas. En efecto, estas posturas en la actualidad se encuentran en función de dos formas de ver la incorporación tecnológica al aula. Por un lado, se encuentran los docentes que han decidido incorporarse a las TIC como una estrategia para mejorar sus prácticas. Y, por otro, se ubican aquellos que se resisten de manera sistemática a la utilización de las mismas.

DESARROLLO

Conceptos y construcciones de referencia

“La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos.” (Gómez López, 2008; p. 30). Atendiendo a esta definición y a partir del análisis que se llevó a cabo en la Escuela Normal, apreciamos, de acuerdo a las características que muestran en su desempeño (Luna, Marín y López, 2015), cuatro tipos de docentes que fueron clasificaron de la siguiente manera:

A. Cercanos a la didáctica y alejados de la tecnología.

Son docentes que se formaron para enseñar contenidos de educación básica, lo que les permite combinar estrategias de enseñanza, pero que dentro de sus intereses no está actualizarse en TIC y prefieren seguir enseñando de forma tradicional.

B. Cercanos a la didáctica y cercanos a la tecnología.

A diferencia de los docentes del tipo A, éstos se han adaptado a una sociedad tecnificada, han realizado estudios de posgrado en los últimos cinco años, tienen una actualización continua y eso les permite brindar alternativas de enseñanza a sus estudiantes, incluyendo herramientas digitales.

C. Alejados a la didáctica y cercanos a la tecnología.

Los docentes de este tipo generalmente recibieron una educación con herramientas digitales, pero su formación no está directamente relacionada con la enseñanza; en la mayoría de los casos no tienen estudios de posgrado y su experiencia docente es mínima.

D. Alejados de la didáctica y alejados de la tecnología.

Son docentes que han tenido la oportunidad de obtener una plaza para ser docentes, pero no han concluido su formación; en los últimos diez años no han realizado ningún tipo de estudios y tampoco se han incorporado al uso de la tecnología.

El ámbito educativo, sin duda, ha sido uno en los que más ha impactado la tecnología, haciendo que los cambios sean notorios e inminentes. Cabero (2000) señala que el rol del profesor deberá ser modificado de manera que frente al transmisor de información, se impulsen otras funciones, como son el de consultor de información, facilitador de información, diseñador de medios adaptados a las características de sus estudiantes y potencialidades de la tecnología utilizada, evaluador continuo y asesor-orientador.

Al respecto, Cuban (2001) afirma que las perspectivas tradicionalistas de la enseñanza, entre las que destacan el uso y la dependencia que tienen los maestros de los libros de texto, de las conferencias magistrales, las pruebas de opción múltiple o las clases dictadas a grupos numerosos resultan obsoletas en la era de la información.

Por su parte Belshaw (2011) caracteriza la literacidad digital en tres niveles a desarrollar. El primero se relaciona con *la competencia digital* (habilidades, conceptos, aproximaciones y actitudes); el segundo, con *el uso digital* (aplicación profesional o aplicación disciplinar) y el tercero, con *la transformación digital* (innovación y creatividad).

La promoción de la literacidad digital en las aulas de la Escuela Normal está íntimamente ligada con el nivel de literacidad digital de cada docente, entendiendo con ello la posibilidad no solo de manejar la tecnología sino la posibilidad de comunicarse con el mundo a través de la misma de manera efectiva y eficiente.

Aplicaciones y experiencias

Consideramos que el objetivo como profesionales de la docencia es establecer el puente generacional entre los alumnos de educación inicial, inmersos en la generación de gadgets y medios digitales, y los futuros docentes, quienes todavía se encuentran construyendo sus propios modelos de prácticas educativas y avanzando en los niveles de literacidad digital requerida para la docencia en la educación básica.

A partir del análisis realizado en las aulas, se muestra un resumen de las prácticas educativas de los docentes tipo B, que promueven la literacidad digital con sus estudiantes y que a su vez sirven de modelo para sus prácticas en la escuela de educación básica.

Con la finalidad de comprender mejor el trabajo en el aula, realizamos la clasificación del uso de herramientas y/o aplicaciones en el salón de clases como se describe a

continuación:

1. *Uso de dispositivos móviles y herramientas:*

Entendidos como los aparatos y mecanismos a través de los cuales se tiene acceso a información digital (teléfonos inteligentes, tabletas, laptops y PC). Independientemente de la facilidad para transportarse, estos equipos permiten el uso de servicios de alojamiento y aplicaciones con los que se trabaja en diferentes asignaturas.

2. *Uso de servicios de alojamiento de datos:*

Entendidos como los recursos disponibles en la red para almacenar, procesar y compartir información de manera personal o conjunta. Entre los servicios cuyo uso se identificó en la Escuela Normal se encuentran el DRIVE de Google, Evernote, Youtube, Dropbox y redes sociales. Estos servicios han ayudado a iniciar repositorios personales y por asignatura para organizar y clasificar temas y autores.

3. *Aplicaciones y programas informáticos:*

Entendidos como los recursos y apoyos para mejorar, desarrollar, capacitar, ejercitar una o varias habilidades cognitivas en línea como diccionarios, traductores (fonéticos y semánticos), localizadores de lugares, para reforzar vocabulario, mejorar la pronunciación y la escucha en otro idioma que apoyan por la inmediatez de las respuestas a dudas en casi todas las asignaturas sobre lugares, significado de palabras, sinónimos y antónimos para la redacción de informes o ensayos. Cabe destacar que las metodologías utilizadas a partir de los recursos y/o aplicaciones empleadas para promover la literacidad digital permiten observar el avance hacia la enseñanza con nuevas generaciones de alumnos.

Respecto a los *dispositivos móviles y herramientas* registramos un uso generalizado y cada día mayor de los mismos en las aulas. Algunos docentes usan y han empezado a promover que los estudiantes escriban, fotografíen, busquen información y se conecten para la realización de los trabajos en clase a través de estos dispositivos. Sin embargo, para que los esfuerzos rindan un fruto de calidad se requiere una red que soporte a muchos usuarios conectados a la vez.

Para el *uso de servicios de alojamiento de datos* se ha hecho énfasis en la especialidad de

Español a través particularmente del DRIVE que es una de las pocas herramientas cuyo uso hemos sistematizado para revolucionar el trabajo en equipo y como medio de autorregulación para escribir fuera de las aulas, principalmente en la escritura de los documentos recepcionales (Luna, Marín y López, 2014) en donde se demuestra, a través de varias experiencias, que es posible generar beneficios para redactar fuera del aula dando seguimiento a distancia para asegurar que los estudiantes cumplan con la escritura regularmente y no solo cerca de las fechas de entrega.

Asimismo, cada vez más son los maestros que usan y promueven el almacenamiento de archivos en plataformas como el DROPBOX, el EVERNOTE o el MENDELEY entre muchas que se encuentran en expansión.

Finalmente, en las *aplicaciones y programas informáticos* observamos que los docentes utilizan el video en varias especialidades. Las ventajas más recurrentes se relacionan con el hecho de que se trata de un soporte que permite contextualizar cualquier situación de comunicación y sensibilizar al aprendiz sobre los patrones que se requieran para la asignatura (Corpas, 2000).

En el área de español se han venido utilizando programas informáticos para contextualizar las variantes lingüísticas, en aspectos de semántica, fonética y sintaxis. Además de que, a través de aplicaciones informáticas, el sonido permite modelar los diferentes tipos de fonación que la lengua experimenta diacrónicamente o sincrónicamente en diversas zonas geográficas del mundo. En los cursos del seminario de apreciación literaria y la del conocimiento y uso de medios y fuentes de información se solicita a los estudiantes que produzcan videos para apoyar y modelar los contenidos de dichas materias.

En el área del idioma inglés estos recursos han sido utilizados para escuchar la pronunciación, para contextualizar y diferenciar los aspectos fonéticos del inglés utilizado en el Reino Unido y los de Estados Unidos. Asimismo, aplicaciones como Duolingo o Babel han sido muy útiles para autorregular el aprendizaje por parte de los estudiantes ya que, independientemente del lugar en el que se encuentren, pueden estar practicando fundamentos de listening o de speaking sin la necesidad de estar presente su asesor.

También en el área de matemáticas, estas aplicaciones se han venido utilizando para la proyección de tutoriales y explicaciones videograbadas de ciertas leyes, principios y teorías,

o bien para el desarrollo explícito de utilidad práctica en las que las matemáticas están involucradas (arquitectura, mecánica, deporte...).

De igual manera, el uso del video ha permitido repetir, regresar, pausar o adelantar la información durante las clases y las veces que han sido necesarias con el fin de lograr la apropiación por parte de los alumnos. Al respecto ha sido evidente cómo, durante la elaboración de videos se han puesto de manifiesto habilidades cognitivas básicas de los estudiantes como la observación, clasificación, jerarquización, análisis, síntesis, etc. Asimismo, ha contribuido a mejorar los procesos de docencia asegurando que lo que se está impartiendo es comprendido al aplicarlo gráficamente por medio de programas informáticos. Además, este recurso se complementa con el uso de rúbricas cuya finalidad formativa es que los estudiantes puedan identificar sus propios niveles de avance en el aprendizaje ya que el video permite llevar a efecto estrategias de micro enseñanza para los estudiantes de 7° y 8° semestre de la especialidad de español.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de la literacidad digital en el ámbito escolar no es una tarea sencilla, ya que se trata de un cambio de orden conceptual y actitudinal al mismo tiempo, en el sentido de que permea la vida social y no únicamente en el terreno académico. De acuerdo con Pajares (1992) los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener la certeza de que la tecnología de la era digital se acepta y se convierte en una herramienta de trabajo en todos los docentes y ello limita la promoción de la literacidad digital en todos los estudiantes.

Es claro que la necesidad de incorporar estos elementos a la docencia en la era digital plantea grandes ventajas, por lo que es necesario tomar en cuenta los siguientes elementos:

- a. Es indispensable contar con la infraestructura necesaria con el fin de poner al alcance de estudiantes y maestros los beneficios de una red que les permita trabajar adecuadamente desde sus propios dispositivos y equipos.
- b. Garantizar el trabajo docente a través de políticas que promuevan el uso de herramientas y dispositivos digitales, comprendiendo que el tiempo destinado a estas actividades no se observa únicamente en las horas de oficina.
- c. Probar y sistematizar los beneficios de herramientas o dispositivos digitales

para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior implica la agilidad y la disponibilidad con que se debe contar para tal efecto. En este sentido es importante recalcar que el desarrollo de la literacidad digital puede promover también el desarrollo de una docencia centrada en el estudiante haciendo más flexibles las clases o bien personalizar las clases con base en las diferencias individuales.

- d. El desarrollo de la literacidad digital en el aula puede, además, promover el trabajo colaborativo entre estudiantes, actividades de coevaluación y la socialización de las ideas sin la necesidad de estar en un salón de clases.
- e. Estar abiertos a nuevas posibilidades aun cuando no se conozcan por completo los beneficios, es decir, permitir que los alumnos también prueben y sean capaces de ser críticos respecto a la incorporación de otras posibilidades digitales para el aprendizaje.

Finalmente, podemos asegurar que nunca una herramienta, aplicación, programa o servicio podrá sustituir la cercanía de un profesor en el aula, la experiencia para transmitir los saberes de la especialidad o los consejos para mejorar la práctica educativa en las aulas. Por este motivo, la relación entre la docencia y la tecnología debe estar siempre en favor del proceso de enseñanza, contextualizando las realidades tanto de estudiantes, docentes e instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belshaw, D. (2011). *What is “digital literacy”? A pragmatic investigation*. United Kingdom: Durham University’s e-thesis repository
- Cabero, J (2000). Las nuevas tecnologías al servicio del desarrollo de la Universidad: las teleuniversidades. En ROSALES, C. (Coord) (2000): *Innovación en la Universidad*, Santiago de Compostela, NINO. pp. 187-216
- Corpas, J. (2000). *La utilización del video en el aula de E/LE. El componente cultural*. España: Centro Virtual Cervantes. ASELE Actas XI. pp. 785-791
- Cuban, L. (2001) *Oversold and underused: computers in the classroom Cambridge, Massachusetts*. London: Harvard University Press
- GómezLópez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. En Universidades. UDUAL, México, n. 38, julio-septiembre, pp. 29-39
- Luna, E., Marín, G. y López, I. (2014). El uso del drive como herramienta para la autorregulación de los documentos recepcionales. En *IV Congreso Internacional La Formación por Competencias*. Chiapas, México: Memorias de congreso ISBN: 978- 607-8363-54-4
- Luna, E., Marín, G. y López, I. (2015). Los formadores de docentes en la era de las

- herramientas digitales. En *CINDU 2015*. España: Memorias CINDU
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In *Review of Educational Research*, 62. pp. 1-35
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. N° 28. pp. 25-38. Recuperado en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/ried-2006-1/mirador2.pdf>



CARACTERIZACIÓN DE LA COMPETENCIA INFORMATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JOSÉ LUIS BONILLA ESQUIVEL
ENRIQUE MANUEL LUENGO GONZÁLEZ

CETYS UNIVERSIDAD, TIJUANA, MÉXICO / ITESO, GUADALAJARA, MÉXICO.
JOSELUIS.BONILLA@CETYS.MX / LUENGO@ITESO.MX

RESUMEN

La competencia informativa se refiere al conjunto de habilidades necesarias para el análisis, evaluación, elaboración de inferencias y generalizaciones a partir de la información que se ha identificado (Lau y Cortés, 2009) y, como tal, se considera una aptitud que debe caracterizar a los estudiantes universitarios. No obstante, el desarrollo de esta competencia está impregnado de las condiciones y características personales, de vida y aprendizaje del individuo, lo cual hace que no sea un proceso neutral (Marciales, González, Castañeda y Barboza, 2008).

Con estas consideraciones se realizó un trabajo de investigación cuya finalidad era explicar cómo es el acceso, evaluación y uso de información en los estudiantes de reciente ingreso de una universidad privada en el norte de México. Este trabajo cualitativo utilizó la etnografía enfocada (Knoblauch, 2005) como método para caracterizar la competencia informativa. Para ello se recurrió a la observación no participante, en la elaboración de tareas académicas a través de registros de pantalla en computadora, análisis de trabajos académicos, y entrevistas de seis estudiantes universitarios de carreras distintas elegidos por oportunidad.

Los principales resultados indican: a) que el acceso y uso del Internet en la elaboración de tareas académicas ha provocado en los estudiantes universitarios una reducción significativa en la utilización de textos impresos y la consulta en bibliotecas; b) que los estudiantes no tienen elementos suficientes para valorar la calidad de las fuentes de información que utilizan y c) que los recursos electrónicos son subutilizados para la generación de conocimiento, entre otras razones, por falta de capacitación.

Lo anterior sugiere que los docentes universitarios deben ocuparse de formar para el uso adecuado de información mediada por la tecnología, lo que implica guiarlos de manera cercana para garantizar la construcción de la estructura y el desarrollo del pensamiento crítico, y con ello, logren ir más allá del conocimiento superficial.

PALABRAS CLAVE

Competencia informativa, estudiantes universitarios, evaluación de fuentes de información.

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios actuales, a diferencia de los de hace 10 ó 20 años, tienen la posibilidad de encontrar una infinidad de información a través de distintos recursos, ya sean

impresos, electrónicos o digitales que, utilizados adecuadamente, pueden ayudarles a resolver problemas de su vida ordinaria, de lo laboral y, por supuesto, a lo largo de su trayecto formativo en la etapa universitaria. Sin embargo, ser competentes en el acceso, uso y evaluación de la información requiere, como otras competencias, de la ejercitación constante, así como del asesoramiento y acompañamiento para pulir, corregir y mejorar aquellos aspectos en los cuales existan deficiencias. Por ser la universidad el espacio donde se privilegia el uso de la información, así como la generación del conocimiento a través de la investigación en las diferentes áreas académicas, distintos organismos, entre los que destaca la Association of College and Research Libraries (ACRL) (ACRL, 2000), han establecido las *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*, las que han sido orientadoras e incluso adaptadas por otros organismos internacionales. Específicamente en México, se establecieron las *Normas sobre alfabetización en educación superior*, las cuales guían el trabajo en habilidades informativas de los estudiantes universitarios. Bajo este panorama general, este trabajo pretendía reflejar un acercamiento al desarrollo de la competencia en información que están alcanzando los estudiantes de una universidad en México.

DESARROLLO

Principios teóricos

A continuación presentamos los dos momentos en los que se dividió la construcción de este trabajo. En un primer momento se estableció una recuperación que va del concepto de *alfabetización informativa* al de *competencia informativa*. En un segundo momento se recupera lo relativo a las condiciones personales en el desarrollo de la competencia informativa.

De la alfabetización informativa a la competencia informativa. Los términos que se utilizan en relación al uso y manejo de información son diversos, tanto en el campo de la información como en el de la comunicación. En México y en otros países aún existe la discusión, según señala Cortés (2011: 35): “sobre el alcance y validez de los diferentes términos empleados para referirse a las actividades, experiencias, o estados relacionados con el desarrollo de las capacidades para manejar información”. Owusu-Ansah (2005: 366) explica que en diferentes momentos de la historia se ha puesto énfasis en algún elemento o descriptor, pero aún no se determina una definición aceptada como única y contundente”, ante lo cual sugiere no discutir más. A pesar de ello, Lau (comunicación personal, 08 de mayo, 2013) sostiene que “es

importante que las organizaciones de bibliotecarios, los países y las instituciones educativas establezcan su forma particular de entender esta realidad”.

Desde los espacios bibliotecológicos se utilizan los términos *formación de usuarios*, *educación de usuarios e instrucción bibliográfica*, lo cual refiere al trabajo que realizan bibliotecarios y referencistas para incentivar el uso de las bibliotecas. El concepto de *desarrollo de habilidades informativas (DHI)*, como traducción de *information skills*, ha sido promovido y fortalecido en México por la Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez. Este concepto coloca énfasis en aspectos prácticos del desenvolvimiento de habilidades y destrezas del usuario, incluso ligado a la utilización de herramientas tecnológicas, pero no explicita los conocimientos y las actitudes que juegan parte del proceso formativo-educativo.

La conceptualización inicial de *alfabetización informativa* propuesta por Paul Zurkowski fue revisada y adoptada por la American Library Association (ALA) (Martí, 2006). Según presenta Martí (2006: 26), en 1989, dicha organización caracteriza a los alfabetizados informacionalmente:

“como aquellos que han aprendido cómo aprender, y que saben cómo hacerlo porque conocen cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar la información y cómo usarla de forma tal que otros puedan aprender de ellos. Son capaces de reconocer cuándo necesitan información y tienen la habilidad para localizarla, evaluarla y usarla eficientemente en el punto de la necesidad.”

Se aprecia que para la ALA fue importante agregar lo referido a la localización y evaluación de información. Ahora bien, en la actualidad, el manejo y localización de información no se puede desligar del uso de las herramientas tecnológicas, en especial de las computadoras y el Internet, para lo cual se requiere una alfabetización particular. Si bien lo informacional y lo tecnológico están íntimamente ligados, hay distinción entre ambos, pues lo informacional enfatiza primordialmente las habilidades para el uso y la reflexión crítica de la información, la naturaleza de esta, así como la consideración de su impacto en un contexto determinado. En este sentido, Campbell (2004: 2-4, 6-7) señala que: “la tecnología y los medios de comunicación empujan al concepto de alfabetización informativa, transformándolo en *information competence* (competencia informativa) o *information fluency* (fluidez informacional o informativa). Esta conceptualización se orienta más a la formación en el pensamiento consciente y crítico de la información, así como a la decodificación de formatos

en los que se muestra la información. Esto exige habilidades para interpretar datos estadísticos, cartográficos, numéricos, visuales y espaciales que posibilitan el empleo adecuado de información.”

García (2010: 59) señala que “la alfabetización informativa encuentra respaldo en los proyectos educativos expresados en términos de competencias”. El Proyecto *Tuning* para Europa y América Latina, hace referencia a la capacidad para utilizar el saber y la información de forma interactiva, lo mismo que de la habilidad para buscar, procesar y analizar la información obtenida de diferentes fuentes. El manejo de información también es considerado dentro del proyecto de *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)* como una competencia genérica para desempeñarse adecuadamente en la sociedad actual. Otros proyectos, como la Comisión Europea y Eurydice, se refieren a la capacidad digital y a la capacidad para acceder, seleccionar y administrar datos relevantes.

Lau y Cortés (2009: 25) señalan que el uso del término *competencia informativa* es causado por: “la influencia de los nuevos modelos de educación que toman como referente las competencias que deben demostrar los estudiantes al terminar sus estudios.” Por otro lado, para Castillo (2005: 4), la competencia informativa es:

“la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de manera efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida.”

Para Lau y Cortés (2009: 25) “la diferencia entre alfabetización y competencia informativa es que el primero coloca el énfasis en el trabajo de los bibliotecarios y los formadores de usuarios, mientras que el segundo privilegia y pone atención en las acciones que la persona realiza como parte de su proceso de aprendizaje.” Algunos autores (Marciales, González, Castañeda y Barbosa, 2008; Area, 2010) y organismos, como la ACRL (2000) hablan de competencias informativas o informacionales, en plural, vinculadas a indicadores y conductas observables.

Las características personales y el desarrollo de competencias. A partir del trabajo realizado en estudiantes universitarios, algunos autores (Marciales et al. 2008) proponen ampliar el concepto de competencias informacionales. Sostienen que la definición de la ACRL tiene fuerza instrumental y pragmática, pero no ayuda a comprender cómo es el desarrollo de las

competencias. En consecuencia, proponen incorporar la perspectiva social e histórica en relación al proceso de acceso, apropiación, transformación y comunicación de la información. En otras palabras, sugieren observar de manera situada el contexto de aprendizaje, ya que el desarrollo de la competencia informativa dista de ser neutral y está permeado de las características y condiciones personales de vida y aprendizaje. De acuerdo con Marciales et al. (2008: 645):

“los diferentes contextos donde transcurren las historias personales de maestros y de aprendices reales [...] dan sentido a las destrezas construidas por ellos para la apropiación y uso de fuentes de información, y explican las prácticas que tienen lugar en los espacios académicos.”

Principios Metodológicos

Contexto

El presente trabajo se llevó a cabo con la participación de estudiantes universitarios que cursaban el tercer semestre de distintas carreras universitarias en una universidad privada localizada en el noroeste de México. Los seis estudiantes (tres hombres y tres mujeres) que aceptaron participar voluntariamente en el proyecto ingresaron a la universidad en agosto de 2013 y se encontraban cursando diferentes carreras. De acuerdo a la organización académica de la institución, dos de los estudiantes estudian en el área de Administración y Negocios, dos en el área de Ingeniería y dos más en el área de Ciencias Sociales.

Esta institución exige a los estudiantes, como requisito de ingreso, obtener 1100 puntos o más en la *Prueba de aptitud académica* (PAA), elaborada por el College Board (2006). Obtener este puntaje significa que el alumno puede utilizar material verbal por medio de la lectura y su interpretación, así como lograr la comprensión de las palabras dentro de un contexto y emplear el razonamiento analógico (College Board, 2006), lo que alude a las habilidades en lectura y escritura favorecedoras para desenvolverse o construir la competencia informativa (Catts & Lau, 2008).

Una característica más de los participantes es que todos ellos obtuvieron calificaciones consideradas como buenas en los estudios antecedentes a la universidad, las cuales van del 8 al 9.5 en una escala del 0 al 10, en un sistema que considera el 7 como mínimo aprobatorio. La

tabla 1 refleja lo dicho anteriormente. A fin de respetar el anonimato de los participantes se han cambiado sus nombres.

Tabla 1. Características de los antecedentes académicos de los estudiantes

<i>Participante</i>	<i>Carrera que estudia</i>	<i>Puntaje en PAA</i>	<i>Promedio en Preparatoria</i>
Jacob	Cibernética Electrónica	1471	9.4
Jade	Administración de Empresas	1153	9.3
Nohemí	Psicología Clínica	1271	9.5
Alexia	Negocios Internacionales	1219	9.4
Marco	Derecho	1279	8.6
Emanuel	Ingeniería Industrial	1337	8

Objetivos

Si bien este trabajo forma parte de un proyecto más amplio para el que se utilizaron técnicas y herramientas tanto cuantitativas como cualitativas, aquí solamente se da cuenta de lo recabado desde un enfoque cualitativo. En ese sentido nuestros objetivos fueron: 1) describir el desempeño que los estudiantes universitarios tienen en la competencia informativa al ingresar a la universidad y 2) indagar cuáles son las razones que explican su desempeño en esta competencia.

Metodología

Con la intención de obtener un acercamiento al desempeño que los estudiantes universitarios tienen en relación a la competencia informativa se recurrió a la etnografía enfocada. Concretamente se realizaron entrevistas con cada uno de los seis estudiantes, observaciones no participantes en las elaboraciones de tareas y trabajos obtenidas a través de registros digitales en los equipos de cómputo de los participantes, así como revisión y análisis de trabajos académicos elaborados por los mismos estudiantes. Para el análisis de los resultados obtenidos de entrevistas, observaciones y productos se utilizó el cruce de información para establecer la consistencia entre lo dicho por los participantes, lo observado en la elaboración del trabajo y lo logrado como producto académico terminado.

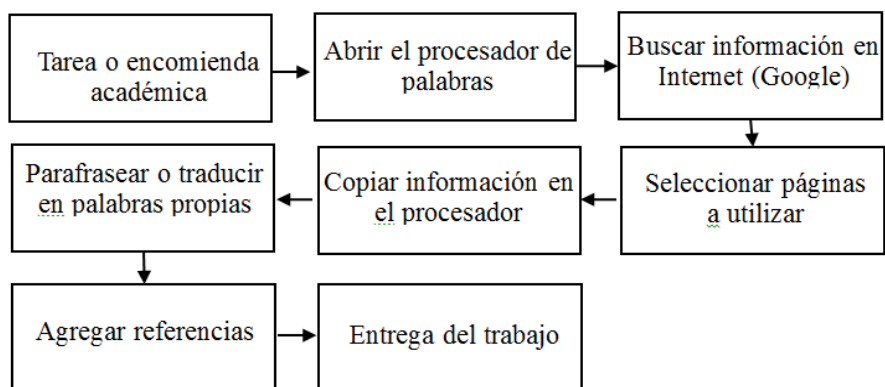
Resultados

Acceso a la información. Una de las características de los estudiantes que participaron en este trabajo fue que todos ellos provenían de familias cuyo estatus socioeconómico era medio alto. Lo anterior se traduce en que todos ellos cuentan con equipo de cómputo y tienen un uso constante de ellos y el Internet. Sin embargo, relacionado al acceso de información, así como la posible diversificación de fuentes, se descubre que los estudiantes son conscientes de la necesidad de utilizar y recurrir a más de una fuente para realizar sus tareas académicas, pero en cuatro de los estudiantes no se lograron identificar criterios en relación a determinar cuáles son los tipos de fuentes pertinentes para la actividad por elaborar. En el caso de Alexia ella expresó que *“no buscaría más de una fuente si los profesores no se lo indicaran”*, además de tener como meta sacar tres fuentes, pues así se lo enseñaron en el nivel académico previo a la universidad. El único criterio que sostiene para quedarse o eliminar un recurso de Internet es si es aquel donde *“toda la gente puede poner información”*. Ella, al igual que sus cinco compañeros, recurre al Internet como fuente de información, pero sin diferenciar por tipo o categoría de recurso, sino de manera simple, discrimina en función de si lo que ha encontrado le es de utilidad o entendible: *“si es de investigación, pues el Internet; siempre empiezo metiéndome al Internet... [lo uso] demasiado, yo creo que noventa y ocho por ciento”*.

Lo que se puede rescatar de manera positiva es que para ellos la solución de dudas, carencia de información y desconocimiento de algún tema no es preocupante, debido a su constante recurrencia al Internet. Sin embargo, destacan los casos de Nohemí y Jacob. Para la primera, el Internet le permite acceder a bases de datos y libros electrónicos a través de la biblioteca digital universitaria. Ella misma explica que esto se debe a la influencia, revisión y exigencia de los profesores de los primeros semestres de la universidad. Jacob se toma con más seriedad el acceso a la información cuando son tareas académicas: *“muchos links se van, ni siquiera les pico, me voy directo a universidades, si se puede, o instituciones”*. Al preguntarle la razón de su proceder explica que era la forma de trabajar en el *Bachillerato Internacional* (IB, por sus siglas en inglés), programa que cursó como nivel previo a sus estudios universitarios, aunque, a diferencia de Nohemí, no refiere la utilización de libros electrónicos, bases de datos o biblioteca digital. De los 16 trabajos revisados en los seis estudiantes, solamente en los de Nohemí se pudo identificar textos impresos, todos los demás trabajos utilizaban recursos electrónicos disponibles en línea.

Evaluación de la información. Marco y Jade explican que los recursos informativos que encuentran son los que determinan el contenido de las tareas y actividades académicas, lo cual fue consistente con lo observado en la elaboración de sus trabajos. Si bien no se realizó una comparación entre el mismo tipo de trabajo y encomienda de dos estudiantes de la misma clase que permita asegurar las diferencias, los comentarios de los estudiantes coinciden en que los profesores establecen una temática general y son ellos quienes se dan a la tarea de precisarlo. Sin embargo, para los estudiantes no parece existir más criterios que aquellos resultados que arrojan los motores de búsquedas y las ventanas del navegador que ellos decidan abrir. Tanto por lo observado, como por los comentarios, se reconoce un movimiento de ida y vuelta que va de la información identificada en alguna página de Internet, copia de la misma a un archivo en Word, la traducción del mensaje o idea en las palabras de quien escribe y el regreso a la misma página o a otra que ya se tenga previamente abierta. Por tanto, es la tarea la que se ajusta a la información encontrada, y no necesariamente a una idea o estructura de búsqueda de información orientadora. La gráfica 1 refleja este proceso.

Gráfica 1. Proceso de elaboración de tareas académicas



Uso de la información. En relación a la utilización de información, hay que decir que Jacob expresó su inquietud por ir más allá de lo que los profesores le solicitan y enseñan, incluso, manifestó su interés por generar conocimiento por encima de dedicarse a la solución de problemas prácticos: *“quiero estar en el área de ciencia e investigación... buscar nuevos conocimientos”*. Agrega que hasta cierto punto se siente insatisfecho, pero que entiende que es

el enfoque profesionalizante de la Institución. Por ello busca la forma de complementar su formación a través de cursos abiertos y en línea (MOOC, por sus siglas en inglés).

En contraparte, ninguno de los cinco estudiantes restantes manifestó interés alguno por la investigación y generación del conocimiento, lo cual es entendible en este tipo de universidad que tradicionalmente ha enfatizado la docencia y difusión de la cultura, y ha dejado de lado la investigación. En consonancia con esto, los estudiantes se preocupan por resolver tareas que son marcadas por la búsqueda de información básica para generar reportes de lecturas, al estilo de una monografía, sobre los temas encomendados. Al menos así se pudo apreciar en la revisión de los 16 trabajos generados por los seis estudiantes.

En el caso de Nohemí, la utilización de información extraída de bases de datos y libros electrónicos se vincula a dos realidades, por un lado, a la exigencia de los profesores, y por otro lado, el reforzamiento a través de rúbricas como guías de las instrucciones y criterios de evaluación. Esto contrasta por lo dicho por los demás estudiantes, que si bien reconocen que los profesores les ofrecen recomendaciones, al mismo tiempo expresan que si los profesores no les exigen, entonces ellos tampoco se ocuparán por utilizar recursos informativos más formales.

En este sentido, Alexia dice:

“para hacer un trabajo, la verdad sí te fijas si el profe lo revisa o no, por ejemplo, a mí en la prepa me tocaba que ni te revisaban...y ahorita en la Uni como que ya poquito más, pero como quiera, hay profesores que te dejan un trabajo y luego nunca te lo piden, entonces ya sabes como que ‘ay, este nada más hago copy-paste, ni lo va a revisar’, y hay profesores que sí, entonces ahí ya empiezas a analizar bien la información.”

Por último, hay que señalar que para este grupo de estudiantes el conocimiento y reconocimiento de autores desde la óptica académica es poco relevante, pues mayormente interesa el contenido y si este es útil y entendible para los fines de la actividad por realizar. No obstante, cabe reconocer que para Emanuel, Marco y Jacob, al menos es importante que el autor esté respaldado por una institución de renombre. Lo cierto es que, desde la revisión de los trabajos, solamente en el caso de Jacob se identifican autores e instituciones académicas, no así en los trabajos de Emanuel y Marco.

CONCLUSIÓN

A partir de lo indagado y expuesto en líneas anteriores en relación al desarrollo de competencias informativas en los estudiantes universitarios es posible establecer algunas conclusiones. En primer lugar, los recursos tradicionales como los libros impresos y las consultas a expertos en el tema, son claramente sustituidos por la accesibilidad e inmediatez del Internet. En consecuencia, la biblioteca como espacio privilegiado para la identificación y uso de información también va quedando en clara desventaja frente al recurso tecnológico. En este sentido, vale la pena preguntarse si los docentes universitarios están conscientes de lo que está sucediendo, pues de ser así, habría que actuar en consecuencia. Queda claro que tener las posibilidades para acceder a la información no determina un mejor uso de esta y, mucho menos, que se esté cerca de generar conocimiento, lo cual es una finalidad propia de la institución universitaria.

De acuerdo con lo reflejado por los estudiantes, es necesario dotar a los estudiantes universitarios de elementos y criterios que los ayuden a buscar, valorar y utilizar recursos de diferente índole a fin de obtener una mayor calidad en sus fuentes de información, bajo la consideración de que cada vez hay más recursos informativos sin restricciones. Las habilidades informativas no se desarrollan de manera natural o espontánea, por lo que la institución educativa tiene que fortalecer los esfuerzos de manera intencionada para que los alumnos desarrollen su competencia informativa, incluso como una característica del ciudadano que requiere nuestra sociedad actual.

Según los resultados, parece ser que una institución que ha favorecido mayormente la docencia, debe modificar las prácticas educativas para ayudar al desarrollo de la competencia informativa. Quizá es necesario incorporar la figura de un profesor que alienta, guía y forma cada vez más para el uso de la información y la investigación, a la par de incorporar estrategias para la capacitación de los mismos docentes y los estudiantes. Convendría impulsar este esfuerzo desde los primeros semestres, a fin de que los egresados se caractericen por su manejo de información y conocimiento, así como por su fortaleza en este conjunto de herramientas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. 7(2), pp. 2-4. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>

- Association of College and Research Libraries (2000). *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Chicago, Estados Unidos: ACRL, ALA. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards>
- Campbell, S. (2004). Defining Information Literacy in the 21st century. En *IFLA 70th Conference*. Recuperado de <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf>
- Castillo, E. (agosto, 2005). Alfabetización en información y participación ciudadana. *Tercer seminario de bibliotecas y centros de documentación gubernamentales: las bibliotecas en el contexto del gobierno electrónico y la participación ciudadana*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/recursos5/docs/eco/alfaben.pdf>
- Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- College Board (2006). *Guía de estudio para presentar la nueva prueba de aptitud académica*. Mexicali: College Board/CETYS Universidad.
- Cortés, J. (2011). *Construcción de normas para evaluar competencias informativas en los estudiantes universitarios mexicanos*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de http://132.248.9.195/ptb2011/septiembre/0672767/0672767_A1.pdf
- European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) (2013) Red Eurydice.
- García, M. (2010). *Competencia informacional de los estudiantes de enfermería del campus terres de l'ebre para buscar y seleccionar información académica en internet*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/8952>
- González, J; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe I*, <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- González, J; Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II, Universities' contribution to the Bologna Process*, <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de la información y comunicación. *Revista científica de educomunicación*, 16(32) 21-30. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2813/b15488615.pdf?sequence=1>
- Marciales, P., González, L., Castañeda, H. y Barboza, J. (septiembre-diciembre, 2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*. 7(3). Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/sccs/articulo.php?id=383>
- Martí, Y. (2006). *Alfabetización informacional. Análisis y gestión*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Owusu-Ansah, E. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 55(6). Recuperado de <http://www.glib.hcmus.edu.vn/hiep/baiviet/il1.pdf>



LITERACIDAD DIGITAL FUERA DE LA ESCUELA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN AGUASCALIENTES, MEXICO

CECILIA MARTÍNEZ ROMO
DANIEL EUDAVE MUÑOZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.
CECIMROMO@GMAIL.COM, DEUDAVE@CORREO.UAA.MX.

RESUMEN

El uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha originado nuevas formas de leer y de escribir. Las prácticas sociales de comprensión de textos y de capacidad de razonamiento asociadas al empleo de TIC, llamadas *literacidad digital* (LD) se han establecido como un recurso nuevo, con potencial de mejorar significativamente el aprendizaje y el rendimiento escolar.

La LD ha originado nuevas prácticas letradas en los entornos escolares (PLE) y fuera de la escuela (FDE). Las PLE son dominantes y se deciden en los planes educativos. Alternativamente, las prácticas letradas vernáculas (PLV) son realizadas y aprendidas FDE, autogeneradas y autorreguladas por el alumno. Por ello, parece conveniente comprender y explicar la forma en que la LD, PLE o FDE, configura las prácticas letradas de los estudiantes e influye en su aprendizaje.

El objetivo fue caracterizar la disponibilidad, apropiación y uso de prácticas de literacidad digital (LD) fuera de la escuela (FDE) en alumnos de educación primaria. Se realizó (2011-2012) un estudio con diseño mixto (cuantitativo - cualitativo de casos múltiples). En la parte cuantitativa se exploró la LD-FDE mediante un cuestionario en 127 alumnos (11-12 años) de dos escuelas públicas mexicanas. En la parte cualitativa: se entrevistó individualmente a 12 alumnos durante ejercicios de lectura (Libro de Texto Gratuito de Ciencias Naturales, versiones impresa y digital) en una laptop con acceso a Internet.

Se encontró que los alumnos dedicaron espontáneamente una gran cantidad de tiempo (25.5 ± 5.3 h/s) en el uso de la computadora e Internet FDE y emplearon hábilmente herramientas electrónicas en las tareas escolares, como el panel de navegación, palabras clave y búsqueda simultánea en el ciberespacio. Estos resultados sugieren que es posible aprovechar el interés de los alumnos e integrar los aprendizajes FDE mediante el diseño de experiencias educativas atractivas y mejorar el logro educativo.

PALABRAS CLAVE

Literacidad digital, aprendizaje fuera de la escuela, tecnologías de la información y comunicación, prácticas letradas dominantes, prácticas letradas vernáculas, educación.

INTRODUCCIÓN

El uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha originado nuevas prácticas y habilidades letradas o usos sociales de la lectura y la escritura para propósitos comunicativos, por lo que se puede hablar de una nueva literacidad digital (LD) con potencial de mejorar significativamente los aprendizajes y el rendimiento escolar (Cassany, 2006; Barton, 2007; Lankshear y Knobel, 2008; Poveda y Sánchez, 2010; Warschauer y Matuchniak, 2010).

La LD establece nuevas formas de comunicación, construcción y de investigación de la información mediante la integración del uso de artefactos electrónicos (*PC, laptop, webphone, i-pad, i-pod, etc.*), con géneros y protocolos de interacción nuevos (*e-mail, chat, blog, red, sitios web, motores de búsqueda, etc.*), así como un sistema alternativo de formas de cortesía entre iguales, registros, estructuras discursivas, fraseología y códigos de comunicación (emoticones, abreviaturas, estructura sintáctica, hipertextos, multimedia, co-construcción de textos, etc.). Todo esto requiere objetivos, estrategias y destrezas nuevas para interactuar con las personas y sus textos a través de los medios electrónicos (Shetzer y Warschauer 2000; Cassany, 2008; Area, 2005, 2009). Especialmente se requiere desarrollar la capacidad de localizar, seleccionar, interpretar y evaluar la información y mantener el propósito de búsqueda (OCDE-PISA, 2011; Monereo y Badia, 2013). Por lo cual, la LD sólo puede desarrollarse si existe disponibilidad, acceso y uso de la infraestructura y materiales educativos, además de que los alumnos participan habitualmente en prácticas lectoras con TIC, de manera que logra darse una apropiación adecuada (Kalman, 2008).

La LD ha originado nuevas prácticas letradas fuera de la escuela (FDE) como prácticas letradas vernáculas (PLV), realizadas y aprendidas fuera de la escuela, autogeneradas y autorreguladas por el alumno; estas PLV se han venido desarrollando simultáneamente con las prácticas letradas escolares (PLE) implementadas por el sistema educativo por lo que son decididas en los planes educativos y se consideran prácticas letradas dominantes (Barton, 2007). En general, la LD puede desarrollarse como PLV si las prácticas son destinadas a propósitos no académicos, o bien como PLE, cuando migran para la realización de tareas académicas, aun sin la presencia, mediación o supervisión de un profesor (Scribner y Cole, 1981; Barton, 2007). Diversos autores (Adell et al., 2007; Coiro y Doler, 2007; Poveda y Sánchez, 2010) señalan que en las PLV los jóvenes de educación primaria, secundaria y universitaria son usuarios cotidianos de las TIC en

diferentes actividades escolares y de la vida familiar, mientras que una proporción significativa no tiene acceso o bien carece de las habilidades necesarias para su uso eficiente (Warschauer y Matuchniak, 2010). Por consiguiente, el objetivo del estudio fue caracterizar la disponibilidad, apropiación y uso de prácticas de LD FDE en alumnos de educación primaria.

DESARROLLO

Se realizó un estudio descriptivo, mediante un diseño mixto (Creswell, 2013) en dos escuelas públicas de educación primaria ubicadas en la ciudad de Aguascalientes, México, seleccionadas mediante el método por conveniencia (Kerlinger y Lee 2002), durante el ciclo escolar 2011-2012. Estas escuelas contaban con sala de cómputo y el software educativo *Enciclomedia*, como apoyo a las actividades docentes. Participaron los 127 alumnos inscritos en los cuatro grupos de sexto grado, con edades entre 11 y 12 años de edad.

Los alumnos fueron clasificados en tres grupos de acuerdo al nivel de dominio (Elemental, Bueno y Excelente) obtenido en la prueba estandarizada de Español de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicada en el ciclo escolar anterior. Este criterio de clasificación de los alumnos asume que hay capacidad diferencial de conocimiento estratégico entre diferentes tipos de alumnos (Coiro y Doler, 2007; Voss, 2010; Ramos y Vidal-Abarca, 2013).

Se elaboró un cuestionario para identificar las variables relacionadas con disponibilidad, acceso y uso de TIC en la casa para el aprendizaje (frecuencia de uso, tipos de uso, cantidad de tiempo al día, lectura en pantalla, uso de Internet, lectura de materiales escolares y otras actividades académicas extraescolares), así como preguntas acerca de su percepción como lectores y usuarios de las TIC (Coiro y Doler, 2007; Poveda y Sánchez, 2010; OECD-PISA, 2011). El cuestionario fue presentado al Consejo Técnico Escolar de cada escuela, a los profesores de grupo, a los padres de familia (consentimiento) y a los alumnos (participación voluntaria). La información se codificó, se capturó y se analizó con ayuda del software *Statistical Package for the Social Sciences*. Se realizó análisis de varianza, comparación de medias por la prueba de rango de diferencia mínima significativa de Fisher y la prueba de Kruskal-Wallis para medianas de los subgrupos de nivel de ENLACE. También se empleó la prueba de chi cuadrada (χ^2) para comparar las proporciones de alumnos de cada nivel de logro de la prueba ENLACE que

presentaban percepciones características como usuarios de las TIC. Cuando el valor-P fue menor que 0.05, se consideró que existió una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos con un nivel del 95.0% de confianza.

Para el análisis de los procesos de lectura de material electrónico se seleccionaron los primeros 12 alumnos que aceptaron voluntariamente continuar su participación en el estudio, hasta conjuntar un alumno de cada nivel de ENLACE por cada uno de los cuatro grupos. Este análisis se realizó por medio de una entrevista semiestructurada individual (Albert, 2007) en base a la resolución de la tarea “*Aprovechamiento de la Energía*” (Libro de Texto Gratuito de Ciencias Naturales de Sexto Grado, SEP, 2009a), en versión electrónica (PDF). Como evidencia de los procesos de los alumnos se registraron los eventos mediante la transcripción de la grabación de los diálogos y también con la captura e impresión de la imagen de la pantalla *in situ*. Las respuestas de los alumnos se analizaron para sistematizar la información e identificar patrones de ideas y explicaciones similares; los resultados fueron puestos a consideración de evaluadores externos mediante la técnica de jueceo (Delval, 2001).

Resultados

En este estudio se encontró que la mayoría de los alumnos tenían acceso extraescolar a la computadora ($97.7 \pm 2.6\%$) e Internet ($88.2 \pm 6.1\%$), así como experiencia en el uso de las TIC desde edades tempranas (7.9 ± 1.8 años). Sin embargo, la experiencia en el uso de la computadora fue diferente en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba ENLACE, ya que los alumnos clasificados como Excelentes o Buenos reportaron mayor experiencia que los de nivel Elemental (Tabla 1).

Tabla 1. Experiencia de los alumnos en actividades computacionales y disponibilidad de computadora e Internet fuera de la escuela, por nivel de ENLACE.

ENLACE	Alumnos (No.)	Experiencia computacional	Uso de computadora	Uso de Internet
(Nivel)		(Años)	(h/s)	(h/s)
ELEMENTAL	53	2.0 ^b	11.4 ^a	14.2 ^a
BUENO	59	3.7 ^a	14.5 ^a	16.2 ^a
EXCELENTE	15	4.5 ^a	9.9 ^a	10.3 ^a

a – b Literales diferentes entre promedios de niveles de ENLACE de una misma categoría representan diferencias estadísticamente significativas a la prueba de Fisher ($P < 0.05$).

Los alumnos reportaron que el uso de las TIC dentro del entorno escolar se restringió a facilitar las actividades docentes; ya que en su experiencia dentro de la escuela no tuvieron acceso directo a la sala de cómputo, ni a algún otro equipo, conectividad o al software educativo Enciclomedia. El equipamiento electrónico escolar lo emplearon únicamente para la presentación de proyectos escolares específicos, elaborados en casa empleando algún software apropiado para procesar textos y recursos multimedia. En esos casos, reportan que utilizaron su dispositivo portátil de memoria (USB) y la maestra proyectaba su trabajo en la pantalla del aula. El acceso a las TIC se puso de manifiesto cuando los alumnos informaron que se dedicaron voluntariamente a diversas PLV durante una gran cantidad de tiempo cada semana (25.5 ± 5.3 h), mediante el uso de la computadora e Internet en ambientes extraescolares (Tabla 1). Se encontró una variación amplia del tiempo empleado en la computadora e Internet (11.3-39.7 h/s), por lo cual no se apreciaron diferencias significativas; además, fue notorio que el grupo de alumnos de nivel Excelente dedicaron significativamente menos cantidad de tiempo a esas actividades que los estudiantes de los otros niveles.

Los alumnos participantes reportaron que la mayoría del tiempo extraescolar ($85.2 \pm 2.2\%$) fue dedicado a diversas actividades comunicativas realizadas con la navegación en Internet (Figura 1). Reportaron que utilizan ocasionalmente el Internet como herramienta educativa (2.0 ± 0.5 h/s), solamente para cumplir con las tareas escolares asignadas, desarrollar temas de investigación, complementar la clase o para cumplir con los proyectos de las diferentes

asignaturas escolares. Sin embargo, a estas PLE les dedican mucho menos tiempo ($14.8 \pm 2.3\%$) que a las PLV de comunicación libre.

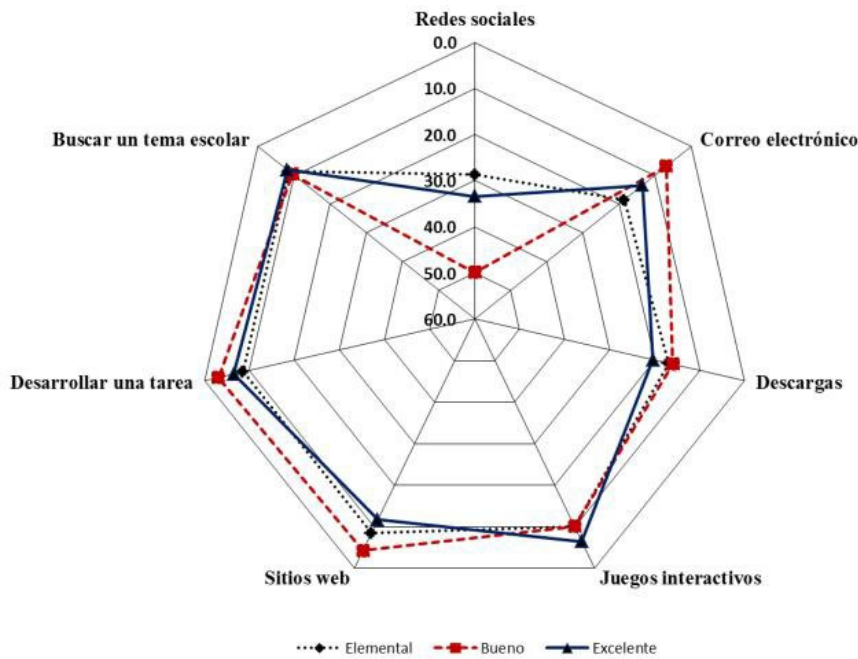


Figura 1. Prácticas de literacidad digital por los alumnos de educación primaria de acuerdo al nivel de ENLACE. (Porcentaje del total de horas dedicadas al uso de TIC (Elemental 25.6, Bueno 30.7 y Excelente 20.2 h/s).

Cuando se interrogó a los alumnos acerca de su percepción como usuarios de las TIC las respuestas no variaron en puntuación y no se encontraron diferencias significativas. Todos los alumnos se percibieron como muy buenos usuarios de las TIC e incluso mostraron agrado al responder las preguntas comunes. Los alumnos informaron que desde hace varios años les gusta "descargar" videojuegos, usar sitios web para redes sociales, servicios de "microblogging" y correo electrónico. Informaron también que sus familiares o amigos les han enseñado a utilizar la computadora e Internet, disponibles en su casa o en algún sitio cercano. Informan que a veces usan Internet para investigar temas de las asignaturas escolares.

Durante las entrevistas personalizadas, los estudiantes expresaron que han aprendido fuera de la escuela a emplear el hardware, el software y la conectividad, así como también se han adiestrado FDE en hacer uso de los textos digitales. Durante el ejercicio de lectura se

identificaron patrones de ideas y explicaciones similares que describen al grupo de niños. Los alumnos leyeron en voz alta y verbalizaron las dudas que les surgieron, por lo que trataron de resolverlas y generalizar las estrategias que empleaban en situaciones semejantes. Al responder las indicaciones del investigador, los alumnos tomaron decisiones autónomas de acuerdo a la duda surgida durante la lectura en texto digital y utilizaron Internet como estrategia para resolver un problema de comprensión, mostrando la aplicación de habilidades lectoras de búsqueda y evaluación de la información ante los procesos de lectura en pantalla.

Discusión

En este estudio se encontró un uso generalizado de las TIC, lo que posibilitó las prácticas de LD y el aprovechamiento de la lectura multimodal en pantalla de los alumnos de sexto grado de educación primaria, debido tanto a la ejecución de PLV así como a una amplia dedicación a la LD en ambientes FDE. Estos resultados son coincidentes con los resultados de la encuesta del INEGI (2013) acerca de la Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información en el Hogar en México, en la que se cuantifican 49.4 millones de usuarios de computadoras y 46.0 de Internet, de un total de 118.4 millones de mexicanos, con un incremento anual del 12.5%; especialmente los jóvenes (62.6%), de entre 12 y 34 años de edad, emplean estos recursos con fines comunicativos o recreativos.

También se encontraron diferencias entre las PLE en comparación con las PLV. Los alumnos dedicaron una gran cantidad de tiempo (25.5 ± 5.3 h/s) a PLV mediante el uso de la computadora e Internet en ambientes FDE.

En este estudio, no se encontró una asociación entre la dedicación al Internet y a la computadora en los alumnos con la puntuación obtenida en la prueba ENLACE ($p > 0.05$). Un aspecto que pudiera estar asociado es el escaso tiempo (2.0 ± 0.5 h/s) que dedicaron los alumnos a la construcción e investigación de temas escolares.

Este hallazgo es parecido a las conclusiones del estudio realizado por Adell *et al.* (2007) en el que informan que los niños españoles en los ambientes fuera de la escuela dedican más tiempo a jugar con la computadora que el tiempo empleado para las tareas escolares. Al igual que en nuestro estudio, la mayoría de los niños dedican su tiempo a actividades poco productivas,

desde el punto de vista académico. Otros resultados similares han sido descritos por Poveda y Sánchez (2010) en 2,283 estudiantes de secundaria de la ciudad de Madrid, España. Estos autores tampoco encontraron una relación clara entre las prácticas de LD y la trayectoria académica de los alumnos.

Sin embargo, se ha argumentado que algunos videojuegos y el uso de las TIC pudieran influir positivamente en las capacidades académicas y aportar ventajas académicas claras a los alumnos (Gee, 2004; Whitebread, Coltman, Jameson y Lander, 2009; Holmes, 2011 y Homer et al., 2014). En este estudio fue claro que los alumnos pudieron emplear las habilidades lectoras aprendidas FDE e hicieron una transferencia de las PLV hacia las PLE, por lo que se muestra un posible impacto benéfico del uso las TIC en condiciones extraescolares, siempre que se oriente la actividad hacia objetivos claramente académicos (Corrin, Lockyer y Bennett, 2010).

Un hallazgo importante en nuestro estudio fue que el aprendizaje de la LD no ha sido incluido de manera real en las instituciones, ya que las acciones y las habilidades de la lectura en pantalla con soltura y eficacia de los estudiantes no se adquirieron de manera formal en la escuela. Aunque se señala oficialmente (SEP, 2009b) como aprendizaje esperado, los alumnos expresaron que siempre lo han aprendido FDE en distintos entornos y con diferentes mediadores: en la casa con familiares, en su barrio con amigos, con los abuelos, en el cibercafé con el encargado, etc. Este aprendizaje informal prevalece ampliamente a pesar de que las competencias de búsqueda, organización y construcción de información mediante TIC, están señaladas como aprendizajes esperados en el Programa de Estudios vigente (SEP, 2009c).

Aunque ha existido un esfuerzo oficial continuado (PND 2007-2012; PND 2013-2018) para difundir más ágilmente los libros de texto mediante su conversión en formatos electrónicos portátiles (PDF) y su incorporación dentro de plataformas educativas integrales (Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Estrategia Digital Nacional), en el diálogo con los niños se identificó que en el aula ellos no utilizan directamente esos materiales, cuyas características incluyen herramientas muy útiles para la lectura como panel de navegación, búsqueda de información de textos mediante el uso de palabras clave, hipervínculos, hipertextos, etc. Especialmente es relevante porque la LD es mucho más activa, el lector hace barridos visuales amplios y búsquedas rápidas de fragmentos de interés, lo cual incrementa su eficacia lectora

(Lamarca, 2006). Por tanto, los resultados presentados sugieren que es posible el aprovechamiento del interés de los alumnos en la LD desarrollando PLV en ambientes FDE, de tal forma que se mejore su competencia lectora transfiriendo la apropiación de prácticas lectoras.

CONCLUSIÓN

En este estudio se puso de manifiesto que los alumnos de educación primaria tienen un conocimiento suficiente y un gran interés en el uso de las TIC, por lo que emplean voluntariamente una gran cantidad de tiempo extraescolar y alcanzan niveles convenientes de dominio de la literacidad digital. Este dominio fue transferido con facilidad y eficacia en la resolución de un problema académico habitual en los contenidos escolares.

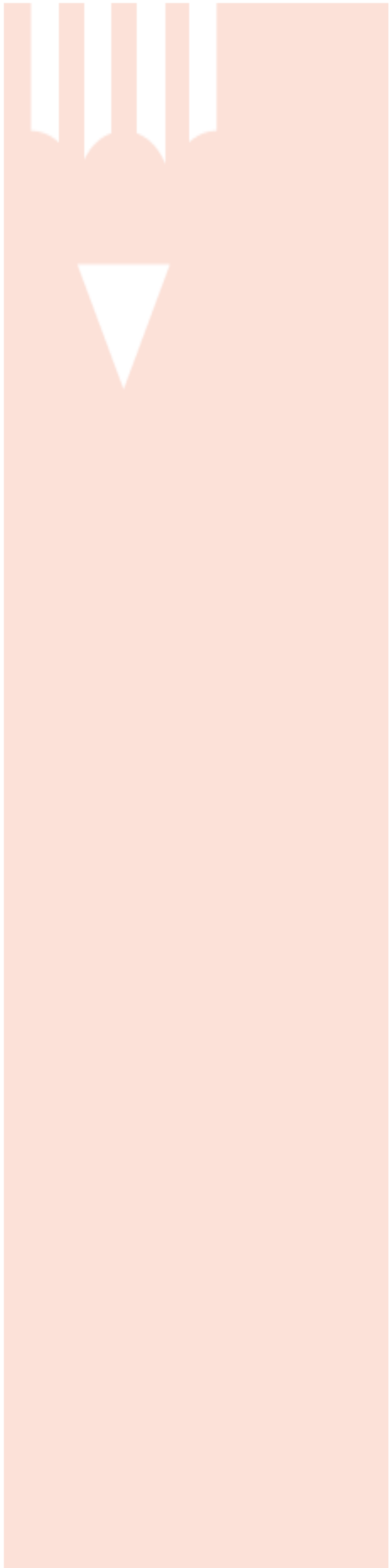
No se encontraron diferencias significativas del tiempo de uso de computadora e internet entre los niveles de logro académico de ENLACE obtenido por alumnos de educación primaria, aunque los alumnos utilizaron poco las TIC para desarrollar actividades con propósitos académicos (2.0 ± 0.5 h/s); por lo que no pareció impactar significativamente en la mejora del dominio de los objetivos educativos señalados en el currículo oficial. De lo anterior puede deducirse que la enseñanza debiera hacer hincapié en la planeación del desarrollo de las competencias necesarias para el aprendizaje en entornos electrónicos extraescolares. Es importante que en estudios futuros se pueda explorar si las PLV modifican las competencias de aprendizaje académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J., Area, M., De Pablos, J. Gétrudix, M. González, E. López, C. Romero, S. Segura, M. (2007). *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. España: Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Albert, M. J. (2002). *La investigación educativa. Claves teóricas*. España: McGraw-Hill/ Interamericana.
- Area, M. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. *Relieve*. 11(1): 3-25.
- Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. España: Universidad de La Laguna.

- Barton, D. (2007). *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Second edition. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Sevilla Editores.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Coiro, J. y Doler, E. (2007). *Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet*. *Reading Research Quarterly*. 42(2): 214–257.
- Corrin, L., Lockyer, L., y Bennett, S. (2010). *Technological diversity: An investigation of students' technology use in everyday life and academic study*. *Learning, Media & Technology*, 35(4): 387-401.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. USA: SAGE.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. España: Paidós.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. España: Ediciones Aljibe.
- Holmes, W. (2011). *Using game-based learning to support struggling readers at home*. *Learning media and technology*. 36(1) 5-19.
- Homer, B. D., Kinzer, Ch. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D., Bromley, M., Hayward, E. O., Turkay, S., y Kornak, Y. (2014). *Moved to learn: The effects of interactivity in a Kinect-based literacy game for beginning readers*. *Computers & Education*. 74, 37- 49.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2013). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH)*. México: INEGI.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(1): 107-134.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill,
- Lamarca-Lapuente, M. J. (2006). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. España: Morata.
- Monereo, C., y Badia, A. (2013). *Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: una revisión crítica*. *TESI*. 14(2): 15-41.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). PISA (Programme for International Student Assessment). (2011). *Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Poveda, D., y Sánchez, J. J. (2010). *Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar*. *Sociolinguistic Studies*. 4(1): 85-114.

- Ramos, L., y Vidal-Abarca, E. (2013). *Diferencias entre estudiantes con alta y baja competencia lectora. Un estudio con metodología de pensar en voz alta*. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. 25(3): 295-308.
- Scribner, S. Y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Massachusett: Harvard University Press.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2011). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE. Básica. Manual Técnico*. México: Autor. Dirección General de Evaluación de Políticas.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2009a). *Libro de Ciencias Naturales, Sexto grado*. Versión electrónica. Educación Básica Primaria. México: Autor.
- SEP. (Secretaría de Educación Pública). (2009b). *Plan de Estudios. Educación Básica, Primaria*. México: Autor.
- SEP. (Secretaría de Educación Pública). (2009c). *Programas de Estudios. Educación Básica, Primaria*. México: Autor.
- Shetzer, H. y Warschauer, M. (2000). *An electronic literacy approach to network-based language teaching*. En: Warschauer, M., y Kem, R. (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice (pp. 171-185)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Voss, A., Blatt, I., Bos, W., Goy, M., Kraska, L., y Pfeifer, M. (2010). *Reading competencies of fourth-grade students: comparing print and hypertext literacies*. *Journal of Cybernetics, Systemics and Informatics*. 7(4): 62-65.
- Warschauer, M y Matuchniak, T. (2010). *New technology and digital worlds: analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes*. *Review of Research in Education*. 34(1): 179-225.
- Whitebread, D., Coltman P., Jameson, H. y Lander, R. (2009). *Play, cognition and self-regulation: what exactly are children learning when they learn through play?* *Educational & Child Psychology*. 26(2): 40-52.



EJE TEMÁTICO 5



LOS GRUPOS DE APOYO A LA CULTURA ACADÉMICA - GRACA- COMO ESTRATEGIA INSTITUCIONAL PARA ABORDAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE LAS DISCIPLINAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

KARINA ALEJANDRA ARENAS HERNÁNDEZ

**DOCENTE ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE Y ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA
KARINA.ARENAS@CORREOUNIVALLE.EDU.CO**

ALEJANDRO RODRÍGUEZ CAMPO

**DOCENTE ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
UNIVERSIDAD DEL VALLE, CALI, COLOMBIA
ALEJANDRO.RODCA@CORREOUNIVALLE.EDU.CO**

RESUMEN

En la actualidad, una de las discusiones más frecuentes en la educación superior es la relacionada con el acompañamiento a los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes. Como referentes teóricos fundamentales de esta ponencia, se retoman la Alfabetización Académica, la Escritura a través del Currículo y sus actuales retos, y la perspectiva del trabajo colaborativo, como algunas propuestas que han surgido para dimensionar y ofrecer posibles respuestas a la complejidad que implican comprender y producir textos en el ámbito universitario

A nivel latinoamericano, se han reportado avances significativos en cuanto a la implementación de propuestas institucionales para hacerle frente a la situación esbozada (otro de los marcos referenciales que guían el análisis en este trabajo) y la Universidad del Valle en Colombia no ha sido ajena a discusiones y formulación de estas estrategias. Una de ellas está relacionada con la orientación de tareas de lectura y de escritura entre pares desde los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA-.

En la ponencia nos ocupamos de contextualizar cuál es el funcionamiento de estos grupos, los roles que desempeñan sus integrantes, la gestión de recursos financieros, la formación a los tutores y el trabajo entre estudiantes tutores expertos en lenguaje y estudiantes de otras disciplinas. Esto último es una de sus principales particularidades porque se intenta favorecer no sólo el abordaje de aspectos formales y retóricos de los textos, sino también la construcción de sentido en las diferentes disciplinas.

Al final de nuestra intervención, compartiremos los retos que implica la implementación de este programa piloto que hace parte de una política institucional sobre lectura y escritura, en términos de cómo se está pensando en la universidad la construcción de estrategias de apoyo a estos procesos desde una perspectiva descentralizada que se ubica en un paradigma de reflexión disciplinaria.

PALABRAS CLAVE

Lectura, escritura, educación superior, grupos de apoyo.

INTRODUCCIÓN

Desde los planteamientos de la Alfabetización Académica, es necesario comprender que la lectura y la escritura en el contexto universitario se relacionan con posibilidades no solo de acceso sino también de construcción y divulgación del conocimiento; en este sentido, se reconoce que albergan un potencial epistémico, que no es conocido de manera explícita por los estudiantes. Lo anterior, hace visible la necesidad de que a nivel institucional se asuman alternativas de manejo de lo que implica la cultura académica en la universidad (Carlino, 2013).

De acuerdo con Castelló (2014), si nos situamos en una línea de evolución histórica del abordaje de la lectura y la escritura en la educación superior, es posible identificar un paso de la corriente de *Escritura a través del Currículo* (WAC por sus siglas en inglés), en la que hubo una preocupación por configurar la escritura como una herramienta para el aprendizaje en cualquier área de conocimiento y no solo en las que involucrasen lenguaje, hacia la *Escritura en las Disciplinas* (WID por sus siglas en inglés), en la que se priorizó la caracterización de los géneros y discursos predominantes de las disciplinas para analizar qué tipo de prácticas subyacen a la circulación de conocimientos en las áreas específicas y, de esta manera, tener insumos para orientar propuestas didácticas situadas y vehiculizadas a través de la lectura y la escritura.

El movimiento entre las dos corrientes descritas dio origen a los denominados Centros o Programas de Escritura, en los que, de manera general, se pretende hacer una sensibilización sobre la complejidad del proceso de escritura, de tal manera que se ofrece acompañamiento e interlocución a los estudiantes, que conlleven a la reflexión sobre su rol como lectores y escritores (Carlino, 2004; Castelló, 2014). En este punto es importante resaltar que estas asesorías no necesariamente son ofrecidas por docentes, sino que cada vez más tienen cabida las tutorías entre iguales.

Esta modalidad de trabajo implica altos niveles de colaboración entre tutores y tutorados, dado que permite un aprendizaje recíproco. Sobre esta forma de trabajo, Alzate-Medina y Peña-Borrero (2010) reconocen que:

...en algunos casos, la mediación de un igual puede resultar más efectiva que la de una persona mayor. Esto puede atribuirse a que el alumno tutor ha pasado por la experiencia de aprendizaje más recientemente, utiliza un lenguaje más directo y más cercano al del tutorado y puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos.

Ahora bien, los elementos descritos hasta el momento alrededor de los ideales de trabajo en los Centros o Programas de Escritura y de la tutoría entre iguales como una posible forma de darles vía pueden resultar insuficientes para describir la manera en la que se harían cambios a la cultura académica en una institución desde un trabajo que involucre lo mencionado. Por ejemplo, la tendencia en la que actualmente se ubica el contexto latinoamericano refleja una transición de la comprensión y la producción de textos como asuntos remediales y de solución a través de cursos específicos, hacia una visión más compleja que implica la formulación de alternativas para hacer frente a estos procesos y para que se involucre a los docentes, a los estudiantes y a las instituciones, en general (Ávila, González y Peñaloza, 2013). Precisamente, este fue el marco que se tuvo en cuenta en la Universidad del Valle, Cali, Colombia, para orientar la construcción de la política curricular de lectura y escritura.

A través de la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica, dicha institución creó el Diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria” para docentes de toda la institución; de manera general, la propuesta pretende, en dos niveles de formación, orientar la redefinición de la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en el contexto de educación superior, y acompañar el diseño y la ejecución de una propuesta de aula que formulan los participantes para poner en práctica las reflexiones que construyen a lo largo del diplomado. Durante el trabajo con los docentes desde el año 2013, se evidenció la necesidad de articular este espacio de formación con tutorías para los estudiantes de los cursos que orientaban los profesores que tomaban el diplomado. De esta manera, surgieron los Grupos de Apoyo a la Cultura Escrita, que detallaremos en el siguiente

apartado de este texto. Esta propuesta resulta innovadora y retadora a la vez en nuestro contexto, ya que la apuesta institucional es que se asuma una perspectiva constructivista en la que se trabaje no solo con estudiantes sino también con docentes para que ello genere un impacto significativo sobre la comunidad y la cultura académica en general.

DESARROLLO

Descripción de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica –GRACA- de la Universidad del Valle

Es importante mencionar que lo que se presenta a continuación hace parte de un proceso continuo relacionado con la definición y la sistematización de los Grupos de Apoyo a la Cultura Académica – GRACA- que se encuentran al interior de las facultades de la Universidad del Valle. Actualmente, hay un proyecto de investigación en curso desde el marco de la convocatoria interna 2015-2 de la Universidad, que tiene como objetivo realizar la sistematización completa de esta experiencia institucional.

¿Qué son los GRACA? Son un grupo humano conformado por profesores y estudiantes que estudian y prestan asesoría a estudiantes y docentes, y que se interesan por investigar sobre la problemática de la lectura y la escritura en las distintas disciplinas de la Universidad del Valle.

¿Desde hace cuánto vienen funcionando los GRACA? Los grupos de apoyo vienen desarrollando sus actividades desde hace aproximadamente un año y medio que corresponden a los periodos académicos: febrero-junio de 2014, agosto-diciembre de 2014, febrero- junio de 2015. Actualmente, los grupos continúan su funcionamiento para el periodo agosto-diciembre de 2015. Estos se conformaron como una estrategia que apoya el desarrollo del diplomado: “La lectura y la escritura en el aula universitaria”, desde el programa de cualificación docente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad.

¿Cómo se organizan los GRACA en la Universidad del Valle? La organización está dada a través de nodos. Esto hace que la propuesta de los grupos no se conciba como un “Centro de escritura”, la razón es que las transformaciones de la cultura académica deben gestarse desde las facultades y las unidades académico-administrativas en las que se encuentran agrupados

los programas académicos de la Universidad del Valle y de esta manera descentralizar esta propuesta de abordaje de las dificultades de los estudiantes en los procesos de leer y de escribir en su disciplina, debido a que no son los expertos en lengua los que exclusivamente llevan a cabo esta labor sino que a partir del trabajo interdisciplinario con los expertos en las diferentes disciplinas se puedan desarrollar de manera efectiva para afrontarlas. Inicialmente, se conformaron 3 nodos: Humanidades, Ingeniería y Salud; estas facultades fueron las que en principio respondieron asertivamente a la propuesta y destinaron los recursos para su funcionamiento.

Los GRACA responden a las necesidades de la Universidad, sus facultades, los programas académicos y los cursos que estos tienen para la formación de los estudiantes. Desde la “Universidad” se trabaja en el reconocimiento de la problemática de la lectura y la escritura como procesos que deben seguirse trabajando a lo largo de la formación, pues cada disciplina maneja discursos que le son propios y los estudiantes deben aprenderlos. Es clara la necesidad entonces de organizar y articular todo el trabajo a una política institucional que fortalezca y dé sostenibilidad a los nodos de los GRACA.

Se trabaja desde cada “facultad” porque se ha reconocido que esta problemática no es un asunto que recae solo en los profesores que tienen a su cargo los cursos de español en la Universidad, sino que es un asunto que debe pensarse por lo menos desde cada área general del conocimiento haciendo uso de los recursos con los que se dispone para ello. ¿En qué consisten estos recursos? En asignar presupuesto para el pago de monitores que es la figura administrativa que la facultad tiene para dar un incentivo a los estudiantes ante una labor que realizan; para efectos de nuestra propuesta, estos monitores asumen el rol de “tutores de lectura y de escritura”. Además, la facultad debe asignar horas de dedicación a un docente para que coordine las actividades del nodo, entre las que se encuentran: discutir con los tutores cada caso de los estudiantes que acuden al espacio, revisar y aportar al diseño de materiales para los apoyos, presentar informes semestrales ante el Vicedecano Académico de cada facultad, entre otras. Las facultades ofrecen un espacio con buena iluminación y ventilación para que se puedan llevar a cabo los apoyos proporcionando los materiales que se requieren para este fin.

Desde los “programas académicos” se ha promovido una participación activa de los docentes en las actividades que cada nodo propone en su facultad acompañándolos en el desarrollo de las tareas de lectura y de escritura que dirigen a sus estudiantes.

Desde los “Cursos/ asignaturas” los docentes que estén interesados en diseñar y aplicar estrategias de lectura y de escritura en sus cursos, y que por cuestión de horarios no puedan participar en el diplomado, pueden recibir orientación del nodo de su facultad.

¿Cuáles son los objetivos de los GRACA? Están dirigidos a: 1) Apoyar a los estudiantes en las tareas de lectura y de escritura en pro de la construcción de sentido en sus disciplinas; 2) Asesorar a los profesores para que logren orientar a los estudiantes sobre estas tareas a partir del desarrollo de los cursos que imparten y 3) Contribuir a la consolidación de una comunidad académica interdisciplinaria que evalúe y proponga estrategias y prácticas de lectura y de escritura en la educación superior.

En el devenir para encontrar la mejor manera de brindar apoyo tanto a los estudiantes como a los profesores sobre los procesos de lectura y de escritura propios de sus disciplinas, han sido varios los cambios que se han realizado al interior de los grupos:

En primer lugar, desde la denominación. Al iniciar con la propuesta los grupos recibían el nombre de: “Grupo de Apoyo a la Lectura y la Escritura- GALES”. Luego, a partir de las experiencias del primer semestre en las que funcionaron los grupos como una prueba piloto, se decidió llamarlos: “Grupo de Apoyo a la Cultura Escrita- GRACE” y posteriormente, se cambió su nombre a: “Grupo de Apoyo a la Cultura Académica- GRACA” dada la discusión al interior de los nodos y las reflexiones que se han empezado a realizar con las directivas de la Universidad, en el reconocimiento de estos grupos como parte de la política institucional que la Universidad debe desarrollar sobre esta temática. En estas discusiones, se ha evidenciado el papel que los procesos de lectura y de escritura guardan con la cultura académica de la Universidad y en consecuencia, estos grupos apoyan su transformación.

En segundo lugar, desde el número de los nodos con los que cuentan los GRACA. Como se ha referido anteriormente, al inicio se contaron con 3 nodos, luego, dada la visualización de estos, se creó el nodo de la facultad de Administración y posteriormente, el nodo de la facultad

de Ciencias.

En tercer lugar, respecto a los tutores hubo un gran desarrollo; en principio, fueron escogidos por tener buen desempeño en sus programas académicos. Con el paso de los meses, ellos se han fortalecido y esto ha permitido que ahora sean formadores de nuevos tutores que inician sus labores en los diferentes nodos.

Una vez al mes se realiza una reunión con los integrantes de todos los nodos de las diversas facultades con el propósito de realimentar el proceso, documentarlo y tratar casos específicos. Esto permite que los nodos se conciben no solamente como un espacio de formación en esta temática, sino que, además, se despierte un interés por investigar sobre la problemática de la lectura y la escritura en las distintas disciplinas.

En cuarto lugar, sobre los apoyos que se han dado y que son la razón del hacer y del ser de los GRACA. La propuesta desde sus inicios se enfocó en prestar ayuda a los estudiantes tanto en la modalidad individual como grupal en los diversos aspectos de la comprensión y la producción textual, de acuerdo con los modos del discurso propios de sus disciplinas.

En la primera, los estudiantes interesados por cuenta propia o remitidos por sus profesores acuerdan una cita con el nodo de su facultad de manera presencial o a través del correo electrónico. En este primer encuentro, se le pide al estudiante que lleve su tarea de lectura o de escritura y se le brinda un apoyo para que identifique las dificultades que está presentando para su realización. El ingreso del estudiante al nodo se oficializa a través del diligenciamiento de la “ficha de ingreso y seguimiento”. Luego, se pactan unas sesiones de acuerdo con los horarios de disponibilidad de los estudiantes con el propósito de darles a conocer estrategias metacognitivas y metalingüísticas para que las apliquen a dichas tareas.

En la segunda, se cuenta con el apoyo grupal que se centra en brindar estrategias, a través de talleres presenciales a los estudiantes para que cumplan con menos dificultad las tareas de escritura, que son, generalmente, por las que más acuden. Entre las estrategias empleadas se encuentran: la reflexión sobre el tipo de discurso solicitado, la superestructura de los textos, los elementos de coherencia y cohesión, los mecanismos de citación, sobre todo para los estudiantes que están desarrollando sus trabajos de grado, entre otras.

Sin embargo, los apoyos no sólo son para los estudiantes sino también para los profesores. Se ha venido realizando un acercamiento a los cursos de los que provenían los estudiantes tanto de los profesores que realizan el diplomado mencionado párrafos arriba, así como de los que no lo han hecho. Con estos últimos se han llevado a cabo diversos apoyos relacionados con la construcción de consignas claras de escritura y de pautas de evaluación a los trabajos propuestos. Todos estos apoyos, los dirigidos a los estudiantes como a los profesores, se han venido trabajando desde una construcción interdisciplinaria entre los tutores de lectura y de escritura de las diversas disciplinas con los de lenguaje. En cada una de las franjas de atención se intenta que haya tutores de la Facultad específica y tutores de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, de tal manera que la asesoría no se ofrezca solo para asuntos de estructura textual y lingüística, sino también desde el manejo del discurso y la funcionalidad que tiene el texto que el estudiante produce en su área particular. Este es uno de los distintivos de los GRACA de la Universidad del Valle y dicha forma de asesoría representa uno de los aspectos centrales de la investigación que se mencionó en párrafos anteriores, puesto que interesa rastrear de manera más cercana cómo es la forma de atención con metodología interdisciplinaria.

Todo este trabajo es asesorado, en general y de manera permanente, por el grupo de investigación “Leer, escribir y pensar” de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

CONCLUSIÓN

En la Universidad del Valle se asumieron los Grupos de Apoyo a la Cultura Escrita como una forma de fortalecer el trabajo adelantado con los docentes desde el Diplomado en Lectura y Escritura en el Aula universitaria y se logró “descentralizar” los recursos humanos y económicos destinados para su funcionamiento. Esto aporta a que los grupos se proyecten, más que como Centro de Escritura, como un programa integral que busca aunar acciones para generar impactos significativos en la cultura académica de la institución y hacer cada vez más visible la necesidad de reflexiones de la lectura y la escritura desde un paradigma disciplinario.

El trabajo con los nodos de los grupos descritos implica una responsabilidad de sistematización del trabajo, con el objetivo de crear una identidad institucional que, entre otros asuntos, permita continuar la gestión y la puesta en marcha de nuevas líneas de trabajo que

surjan a partir de los avances alcanzados. Cabe aclarar en este punto que las condiciones de la universidad pública en Colombia hacen que la consecución de recursos y el mantenimiento de este tipo de espacios impliquen esfuerzos de largo aliento, que esperaríamos puedan tener un soporte sólido con las investigaciones que se proyectan sobre los espacios tanto del diplomado como de los grupos de apoyo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate-Medina, G. M. y Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9, 123- 138.
- Ávila, N., González, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57), 537-560.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del Currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.



DESCENTRALIZAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD UNA PROPUESTA DE DIPLOMADO DESDE LA POLÍTICA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

ESPERANZA ARCINIEGAS L.

PROFESORA TITULAR, ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE UNIVERSIDAD DEL VALLE.

LUIS EMILIO MORA C.

PROFESOR TITULAR, ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE. UNIVERSIDAD DEL VALLE.

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es presentar el Diplomado “La lectura y la escritura en el aula universitaria: alfabetización académica: un cambio necesario”, como una estrategia piloto de la política curricular para la cultura académica en la universidad del Valle. En el texto se analizan los lineamientos teóricos de los que parte la experiencia: “la alfabetización académica” y “la escritura a través del currículo”, así como los antecedentes que llevaron a proponer el diplomado como una estrategia de formación de los docentes universitarios en la Universidad del Valle, para apropiarse de la lectura y de la escritura en sus disciplinas.

Además, se analiza cómo el ejercicio del diplomado puede propiciar en la institución un trabajo transdisciplinario entre los docentes de las diferentes áreas y los de lenguaje que permita, fundamentalmente, descentralizar la problemática de la lectura y la escritura en la universidad. Se pretende compartir los objetivos del diplomado, su metodología, sus contenidos y la recepción que ha tenido por parte de los docentes de las áreas al interior de la universidad y analizar algunos resultados obtenidos en las dos promociones que se han adelantado desde el 2013.

PALABRAS CLAVE

Diplomado, lectura y escritura, disciplinas, alfabetización académica, escritura a través del currículo.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2011, la Relees¹, Nodo Univalle, ha participado en lo que la Universidad del Valle ha denominado la Recreación de la política curricular, el equipo constituido para llevar a cabo

¹REDLEES, Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior.

dicha tarea ha estudiado las problemáticas de nuestros estudiantes en relación con la deserción y su bajo rendimiento en pruebas nacionales e internacionales y ha detectado que estas dificultades están estrechamente relacionadas con la formación que tienen los estudiantes con la lectura y la escritura en la universidad.

La discusión que hemos desarrollado en estos tres años se puede resumir así:

- Analizar el papel de la lectura y la escritura académicas en la universidad necesariamente nos obliga a repensar asuntos como su impacto social y político en la formación de ciudadanos y en la construcción de democracia, la construcción de conocimiento, la didáctica, el currículo y la formación profesional y profesoral.
- La lectura y la escritura deben constituirse en prácticas continuas y habituales para que se fortalezcan cada vez más y, en esto, el papel de los docentes de las disciplinas es fundamental. Los profesores de las disciplinas necesitan un trabajo de acompañamiento de los profesores de lenguaje, alrededor de las prácticas de lectura y de escritura de sus estudiantes. La formación docente para la universidad no se ha ocupado de los procesos de lectura y escritura para construir conocimiento en el ámbito universitario.
- Es urgente recuperar el sentido de formación integral y hacerlo efectivo. Esto requiere que transformemos el paradigma en el que nos movemos para pasar de un currículo “fragmentado” a otro basado en problemas transversales, que permita articular los distintos procesos en los que se fundamenta la formación que requiere un profesional en cada disciplina.
- Más que centrarnos en un enfoque o perspectiva teórico-metodológica del componente de español en la Universidad, nos estamos ocupando del espacio que deben tener las prácticas de lectura y de escritura académicas en los planes de estudio y, en consecuencia, el espacio que deben ocupar en el currículo. Esta discusión se enmarca en aspectos fundamentales que se debaten actualmente a nivel nacional y mundial en relación con estos procesos en la universidad.

- Además, hemos analizado cómo estas problemáticas están relacionadas con la falta de capital intelectual, con la dificultad que tienen los estudiantes para construir conocimiento y con la aceptación de que los estudiantes ingresan a la nueva cultura académica universitaria sin estar preparados.

En este marco, debemos entender, entonces, que una buena parte de la función de la formación profesional de la universidad consiste en lograr que “sus estudiantes lleguen a ser miembros de una comunidad académica particular”, que se apropien no solamente de unos campos conceptuales específicos, sino de unos modos discursivos específicos y esto nos lleva a promover y a orientar unas prácticas de lectura y de escritura que van a permitir unos modos particulares de indagar, de adquirir, de transformar, de construir y de comunicar el conocimiento, propósitos que no son, precisamente, los que se buscan en los niveles educativos previos. De esta manera, se espera que los docentes –expertos tanto en unos contenidos como en unos modos particulares de trabajar con la lectura y de escritura, así como la dirección universitaria puedan asumir su responsabilidad en ese proceso de alfabetización académica de los estudiantes, abriéndoles las puertas de la nueva cultura y acompañándolos en su proceso de iniciación y de inmersión en la misma.

DESARROLLO

Dentro de los lineamientos trazados para la política institucional de lectura y escritura se destaca el que hemos denominado Iniciación a la cultura académica discursiva y se ha establecido que, para su desarrollo, una de las estrategias necesarias es la formación de los docentes de las áreas disciplinarias de la Universidad, en la lectura y la escritura con función epistémica. El punto de partida para el desarrollo de este proceso es la concepción de alfabetización académica que se ha venido trabajando en la Universidad del Valle desde el año 2007, cuando la Universidad se hace miembro de la REDLEES e inició también una dinámica de talleres y seminarios con el objetivo de que los profesores de las distintas disciplinas discutieran con interlocutores locales, nacionales e internacionales la problemática de la lectura y la escritura en la vida universitaria.

Compartimos en estos siete años con especialistas como Daniel Cassanny, Paula Carlino, Monserrat Castelló, Charles Bazzerman, Leme Britto y Valdir Barzotto. A la par con esta discusión especializada, abrimos un espacio de reflexión y de sensibilización de los docentes de las disciplinas, distintas a las del lenguaje, en el que se destacó la participación de las Facultades de

Ingeniería, de Ciencias de la Administración y de Salud, no solo por la asistencia de sus profesores sino por las actividades que han surgido como resultado de estos eventos y que nos permiten decir hoy que se ha conseguido, en buena parte, el objetivo propuesto inicialmente: hacer que los profesores de las disciplinas se sensibilizaran frente a la problemática de la lectura y la escritura en la Universidad y la Alfabetización académica a través del currículo. Además de esto, iniciamos una serie de conversatorios semestrales que nos permitieron conocer las diferentes propuestas y reflexiones, que desde las disciplinas, hacen algunos docentes de áreas diferentes a las del lenguaje alrededor de las prácticas de lectura y de escritura.

A partir de estas discusiones y del análisis de la problemática de la lectura y la escritura en la universidad se ha adoptado la definición de Paula Carlino sobre la Alfabetización Académica: “Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”.

De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo que es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos (Carlino, 2013).

Como vemos, la alfabetización académica va más allá de leer y escribir como simples tareas automáticas; en la Universidad se trata de enseñar a aprender leyendo y escribiendo, no es un asunto de simple decodificación y uso instrumental de la lengua, se trata de que nuestros

profesionales estén en capacidad de interpretar el conocimiento, pensar sobre él y sobre ellos mismos como sujetos que aprenden y saber qué hacer con ese conocimiento.

Al analizar propuestas como esta, en el marco de la política curricular de Univalle, surgió una nueva reflexión: ¿están los docentes de las áreas preparados para asumir la lectura y la escritura como forma de construcción de conocimiento en sus asignaturas? Si revisamos las actividades realizadas en la institución desde el 2007, vemos que la respuesta ha sido una alta sensibilización de los docentes de la Universidad por la necesidad de trabajar la lectura y la escritura en las áreas, pero ¿cómo se hace? ¿Hay una forma de hacerlo? ¿Hay un modelo para desarrollar dichos procesos?

En este contexto se hizo una propuesta al Programa de Formación Docente de la Universidad, para conformar la línea de la lectura y la escritura desde las disciplinas y ofrecer el diplomado: La lectura y la escritura en el aula universitaria: “alfabetización académica: un cambio necesario”, como un programa piloto que nos permitiera construir estrategias institucionales para la inclusión de la lectura y la escritura en las disciplinas en la Universidad del Valle. Esta es la experiencia que se está llevando a cabo desde el 2012. El objetivo general del diplomado es llevar a los docentes a reconocer y comprender las dinámicas propias de la lectura y de la escritura como procesos cognitivos complejos que se enmarcan en contextos culturales específicos, vías de adquisición y de construcción de saberes disciplinarios en la universidad; para construir propuestas de trabajo que promuevan la apropiación de estas prácticas académicas en el aula.

Para lograr este objetivo el diplomado establece tres objetivos específicos: 1) Reflexionar sobre el uso que profesores y estudiantes le dan a lectura y a la escritura en el aula universitaria, desde las disciplinas; 2) reconceptualizar la lectura y la escritura en la universidad para apropiarse de nuevas maneras de valorar la función de estas prácticas académicas y 3) reflexionar y contrastar las condiciones de los estudiantes que ingresan a la universidad, en relación con los procesos de lectura y de escritura y las exigencias académicas a las que se enfrentan en este contexto.

El diplomado se sustenta en los principios pedagógicos del aprendizaje significativo, lo que implica que los participantes se reconozcan en la práctica como sujetos portadores de saberes y de experiencias que se movilizan, se acrecientan y se reajustan con los nuevos conocimientos que se

adquieren cuando se realiza cualquier tipo de tarea. La modalidad de trabajo es la de seminario-taller, por lo tanto, partimos siempre de actividades prácticas a través del reconocimiento, la exposición y contextualización del problema que implica adquirir las habilidades intelectuales exigidas por la cultura académica para, entonces, llegar a la teoría. Las actividades incluyen:

- Reflexión y reconocimiento de las concepciones que los docentes tienen sobre la lectura y la escritura.
- Lectura compartida y modelada en el aula de los materiales propuestos.
- El trabajo colaborativo para formar una comunidad de aprendizaje, en la que todos los profesores participantes tienen la oportunidad de aprender con otros y de otros: compañeros, tutores, invitados.
- Análisis de textos escritos de los estudiantes, de niveles diferentes, para detectar las fortalezas y las dificultades en la lectura y la composición escrita.
- Paralelamente con el desarrollo del curso, los profesores irán identificando en su práctica cotidiana programas de curso, materiales de clase, guías, etc. las actividades de lectura y de escritura que promueven para propiciar el aprendizaje en las asignaturas. Esto con el propósito de ir analizando y construyendo distintas alternativas y estrategias para el uso de la lectura y de la escritura en el aula.

Se espera que los profesores vayan elaborando una propuesta para revisar y transformar sus prácticas, de uso y de orientación, de lectura y de escritura por unas prácticas integrales del desarrollo de los cursos a su cargo.

Los contenidos se centran en los siguientes temas: 1) Introducción: Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad y qué exigencias se hacen desde la educación superior; 2) La alfabetización académica; 3) Análisis de los usos que los profesores le dan a la lectura y a la escritura en el aula; 4) Estrategias para la lectura y la escritura en el aula universitaria; 5) Necesidades e intereses de los profesores respecto a la lectura y a la escritura en el aula universitaria y 6) La evaluación de la lectura y la escritura en la universidad.

La evaluación del diplomado se hace sobre el trabajo de conceptualización de los participantes quienes construyen una propuesta de intervención en uno de los cursos a su cargo, de acuerdo con

las reflexiones y conclusiones que se hacen a lo largo del diplomado. Este ejercicio se constituye en un ejemplo de construcción de un texto en proceso, en un ejemplo de regulación de la escritura y en una experiencia de escritura colaborativa en el aula, lo que implica que durante el proceso se hace acompañamiento a los docentes que construyen sus propuestas.

Como ejemplo de escritura en proceso el ejercicio se comparte durante cuatro momentos con toda la clase: una primera reflexión, en la primera sesión, exploración de los conocimientos previos de los docentes universitarios sobre los procesos de lectura y escritura. Una presentación en la cuarta sesión en la que se solicita una síntesis de los contenidos; una segunda reescritura en la sesión doce en la que se discute y se socializan el texto y la propuesta de aula y la entrega final en la última sesión.

A manera de resultados y conclusiones se puede decir que el ejercicio de escritura si bien es una tarea de evaluación del diplomado, permite alcanzar otros objetivos que surgen del proceso mismo: primero, hacer que los docentes revisen sus conocimientos y concepciones sobre la lectura y la escritura en la Universidad. En un segundo momento, que el docente haga una escritura profesional, ya que es poco usual revisar y construir las propuestas de programa de aula pensando en la lectura y la escritura como elementos fundamentales de la didáctica y no solo como medios de evaluación. Por otra parte, se construye en la experiencia un ejercicio de escritura por parte de cada uno de los docentes-alumnos del diplomado. Aunque no es el objetivo central, se hace una revisión continua de los procesos de lectura y de escritura propios y se aprenden, tanto en la reflexión como en el ejercicio del aula, las ventajas de la escritura colaborativa y de la escritura para construir conocimiento.

De la primera promoción del diplomado surgió la necesidad, por parte de los docentes participantes, de crear un nivel II con el objetivo de acompañar la implementación de sus propuestas para dar así continuidad a la aplicación y poder seguir con la reflexión sobre la práctica en el aula. Se formalizó entonces el nivel II del diplomado como un espacio de acompañamiento a los docentes que tomaron el nivel I y se agregó a la implementación de las propuestas en el aula de clase, realizar un ejercicio de sistematización de cada una de las experiencias.

El nivel II del diplomado implementó dentro de su metodología un ejercicio de escritura colaborativa para la sistematización de la experiencia que culmina con la escritura de una ponencia

para participar en eventos académicos y se institucionalizó el Encuentro anual del Nodo Univalle para presentar y discutir los resultados de estas experiencias con los docentes de la institución e invitados de otras universidades. Así, el segundo nivel, además de la reflexión y la implementación de las propuestas en el aula, se constituye en un espacio en el que los docentes se enfrentan a la escritura personal profesional y vivencian un ejercicio de escritura colaborativa.

De las cohortes del diplomado hasta hoy, se han generado las siguientes experiencias: La práctica profesional en Terapia ocupacional, Integración de la lectura y la escritura en el curso de Laboratorio de dispositivos electrónicos de Ingeniería Electrónica; La lectura y la escritura en un curso de Astronomía de posición de la carrera de Ingeniería Topográfica de la Universidad del Valle; Leer los territorios: alfabetización académica en un curso de Geografía en la Universidad del Valle; Reflexión sobre nuevas apuestas curriculares en la asignatura de Introducción a la Práctica del Programa de Trabajo Social; La alfabetización académica: un proceso de transformación académica; Curso de Español para estudiantes de Arquitectura: entre realidades y retos. La lectura y la escritura en un curso de informática I; La lectura y la escritura en un curso de Narrativas del cuidado en enfermería; La lectura y la escritura en Emprendimiento y gestión de empresas con énfasis social; La lectura y la escritura en un curso de Histología de bacteriología y laboratorio clínico; La lectura y la escritura en el Laboratorio de intervención fonoaudiológica en adultos, laboratorio de habla; Inclusión de los procesos de lectura y escritura en la asignatura Estadística y Probabilidad; La lectura y al escritura una estrategia pedagógica para avanzar en la construcción del objeto de estudio de la fisioterapia: El movimiento corporal humano y sus alteraciones o en riesgo de adquirirlas; Comprensión y producción de textos académicos en el programa Tecnología en sistemas; Acercando la lectura y la escritura a la normativa en salud y las oportunidades para fisioterapia; Implementación de una propuesta sobre lectura y escritura en el ámbito universitario en el área de enfermería; Inclusión de los procesos de lectura y escritura en la asignatura Estadística y probabilidad, La lectura y al escritura en un curso de geografía económica.

Además de estas propuestas, los trabajos surgidos de estas experiencias han permitido desarrollar cursos que incluyen la lectura y la escritura en distintas modalidades: cursos compartidos entre un docente de lengua y uno de la disciplina, cursos disciplinares con la lectura y la escritura como parte fundamental de su desarrollo metodológico, un curso de español con un proyecto de aula sobre un tema disciplinar, seminario disciplinar orientado a la producción de un artículo, el informe

de práctica como una forma de construcción y producción de conocimiento en un curso de Práctica de rehabilitación humana.

El análisis de este proceso ha dejado como tarea de investigación la caracterización de los textos que los profesores dejan como tareas de escritura en cada una de las disciplinas; ya que lo que se hace evidente a la luz de las discusiones en el diplomado con los docentes de las disciplinas es que la diversidad textual de los estudiantes universitarios es desconocida, ya que el ejercicio de escritura en la Universidad es un ejercicio que se hace de manera empírica y con poca reflexión.

Los cursos de lectura y escritura que imparten los especialistas del lenguaje se deben replantear para trascender los aspectos puramente lingüísticos y formales de la lengua y de los textos para abordar los procesos de lectura y escritura en las áreas.

Como tareas de la política institucional, después de la experiencia del diplomado hemos avanzado en:

- 1) El diplomado se debe mantener dentro de los procesos de formación docente, para ello los docentes que ingresan a la Universidad deben tomar el diplomado en el año de prueba, como una forma de cualificación.
- 2) Desarrollar proyectos de investigación junto con los docentes de las disciplinas para caracterizar los textos universitarios que se producen en la universidad, con el ánimo de orientar y mejorar sus procesos de producción.
- 3) Implementar cursos de investigación en las disciplinas que permitan a los estudiantes leer y escribir como tareas significativas,
- 4) implementar la lectura y la escritura en los cursos universitarios como una práctica cotidiana y no solo como ejercicios de evaluación.
- 5) Reorientar la cultura universitaria para que leer y escribir sean los ejercicios epistémicos fundamentales para construir y producir conocimiento.
- 6) No hay un modelo, es una didáctica que se desarrolla cada día en el aula que tiene cada semestre individuos distintos y procesos de formación diferentes.
- 7) La escritura personal, las relatorías, los proyectos de aula deben considerarse como procesos y no como productos. En síntesis, hemos avanzado en la construcción de una comunidad que dialogue en torno a esta problemática.

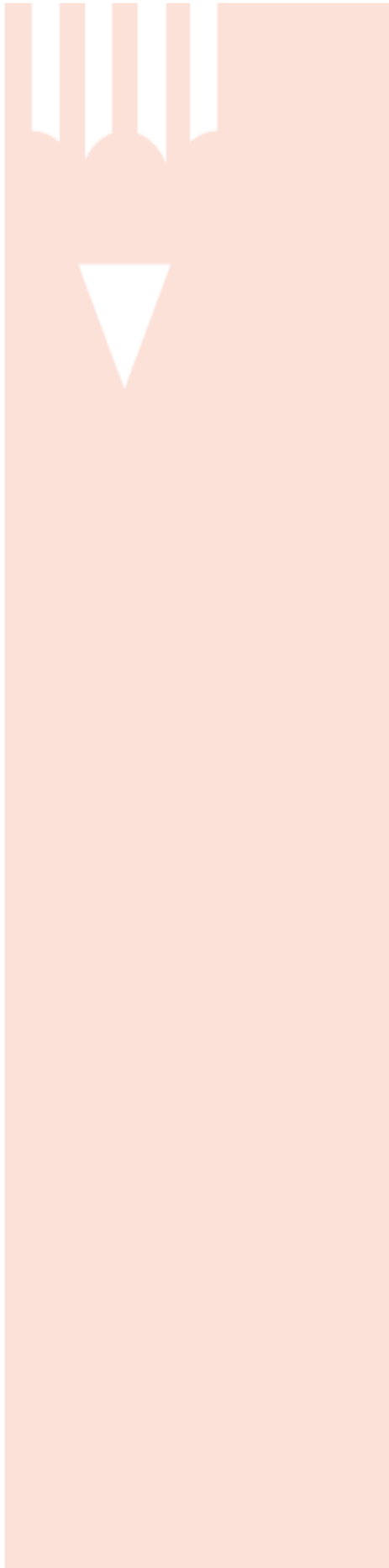
CONCLUSIÓN

Si se quiere que tanto la lectura como la escritura en la Universidad se constituyan en verdaderos objetos epistémicos, debemos conocer la manera cómo se expresa ese conocimiento en los textos

que producen los estudiantes como resultado de sus procesos de formación y para ello hay que conformar grupos interdisciplinarios que nos permitan explorar esa realidad textual y, sobre todo, descentralizar la lectura y la escritura en la universidad y reconocer que es una tarea de todos. Leer y escribir es un proceso que se construye durante toda la vida y no se termina, ni se remedia en un curso especializado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniegas E. y López G. (2012). *La Escritura en el Aula Universitaria: estrategias para su regulación*. Editorial Universidad del Valle. Cali.
- Arenas H. Karina A. (2014). *Características del proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Maestría en Lingüística y español. Universidad del Valle.
- Baker, L. (1994). «Metacognición. Lectura y educación científica». En: Minnick Santa, Carol y Alvermann, Donna E. (Comp.as). *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique
- Carlino P. 2013. *Alfabetización académica diez años después*. [Número 57](#), [Volumen XVIII](#). ABRIL-JUNIO. México.
- Castelló M. (2010) *En la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión*. *Revista: Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(22)
- Flower L y Hayes J. 1996 “*La teoría de la redacción como proceso cognitivo*”. En Textos. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Francisco G. y Fortea M.A. (2006). *Contrato didáctico o contratos de aprendizaje*. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I. Mayo. Generalitat Valenciana. Universidad Miguel Hernández de Elche, España.
- López G.S. y Arciniegas E. 2004. *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel del sujeto en el aprendizaje significativo*. Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, U. del Valle.
- Scardamalia M. y Bereiter C. 1987 “*Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*”. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.



EJE TEMÁTICO 6



CONSIDERACIONES SOBRE EL LUGAR DEL TEXTO LITERARIO EN CLASES DE E.L.E. EN BRASIL

IMARA BEMFICA MINEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, BRASIL

IMARABMINEIRO@GMAIL.COM

RESUMEN

La presente propuesta tiene por objetivo discutir el lugar atribuido a la literatura y a la lectura literaria en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el contexto de Brasil. Tal discusión considera las características especiales de la enseñanza de español en el país y sus objetivos, tal como figuran en los documentos que regulan la educación básica, en los que se especifica la inclusión de la lengua española entre las asignaturas obligatorias en las escuelas públicas. Considera, también, las diferentes potencialidades atribuidas a la literatura y al desarrollo de la lectura literaria tanto para el aprendizaje de una lengua extranjera como para la constitución de los sujetos.

En ese sentido, son comentados documentos oficiales y aportes teóricos sobre el papel de la literatura en la enseñanza de una lengua extranjera y sobre las potencialidades de la lectura literaria para la conformación de los sujetos sociales. Paralelamente a la discusión teórica, son observados elementos relacionados a la práctica de formación universitaria de profesores de español y algunas cuestiones que traen los estudiantes de sus pasantías y experiencias profesionales en la enseñanza básica.

Lo que se percibe es que, en la teoría, aparece como fundamental el lugar de la literatura y del desarrollo de la lectura literaria para la enseñanza del español como lengua extranjera y para la formación ciudadana de los sujetos. Esto así, a pesar de la falta de referencia explícita a la literatura en los documentos gubernamentales. Sin embargo, la realidad de la práctica observada por los estudiantes se muestra muy lejos de tal teoría. Ellos mismos, profesores en formación, muchas veces no encuentran el sentido o la relevancia de su propia formación como lectores de literatura.

PALABRAS CLAVE

Lectura literaria, español lengua extranjera, formación de profesores.

INTRODUCCIÓN

El español como lengua extranjera en el sistema educativo regular de Brasil

En 1942 fue emprendida una importante reforma en el sistema educacional brasileiro conocida como *Reforma Capanema*. Desde entonces tenemos, en Brasil, la introducción del idioma español como componente de la enseñanza secundaria, establecido a través de la *Lei Orgânica do Secundário* n.4.244/42. El español viene entonces a sustituir la obligatoriedad de los idiomas italiano y alemán, poniéndose al lado del inglés y del francés como lenguas extranjeras componentes de la enseñanza regular.¹

En 1961 fue promulgada la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB.4.125/61, que dejaba a elección de las escuelas la lengua extranjera a ser ofertada. Posteriormente, en el contexto de la dictadura militar, la *Nova Lei de Diretrizes e Bases*, LDB.5.692/71 atribuye un carácter técnico-profesional a la enseñanza secundaria. De ese modo, no obstante, el español haya entrado al currículo de la enseñanza regular brasileira, la hegemonía entre las lenguas extranjeras enseñadas, hasta fines del siglo pasado, fue del francés (relacionado a los patrones culturales predominantes) y, enseguida, del inglés (como lengua instrumental para la formación profesional).

Ese panorama empieza a cambiar en los años 1980 con la inserción de la prueba de español en el examen de ingreso a algunas universidades del estado de Río de Janeiro. A partir de 1986, tal práctica fue adoptada por universidades de otros estados del país. Una vez insertado entre los contenidos exigidos en el examen de ingreso universitario, el idioma adquiere más espacio en el currículo de la enseñanza secundaria.

Otro hecho transformador de la enseñanza secundaria es el cambio en la *Lei de Diretrizes e Bases* que, en 1996, pasa a considerarla como espacio de preparación para el ejercicio de

¹ Sin embargo, como señala Kanashiro (2012), eso ocurre con significativa restricción de carga horaria – al francés eran destinadas 13h, al inglés, 12h y al español, 2h – y con la desventaja de que el francés y el inglés hacían parte del tronco común de asignaturas de la enseñanza media al paso que el español se restringía al currículo del científico.

la ciudadanía y para la formación ética e intelectual de los estudiantes. Desplazado el énfasis en la formación de mano de obra, el inglés, como idioma funcional para la calificación profesional, es apartado de su puesto de exclusiva atención. Dicha ley, LDB 9.394/96, garantiza flexibilidad de su aplicación a los estados y determina que el estudiante debe cursar al menos un idioma extranjero a partir del 6º año de la educación fundamental, encargándose de la elección del idioma la comunidad escolar, a partir de sus posibilidades.

No hay duda de que factores económicos fueron cruciales para la mayor difusión del español en Brasil. Uno de ellos y el que sirve de argumento principal para la promulgación de la *Lei do Espanhol* que comentaremos enseguida es el tratado firmado por el país en Asunción de Paraguay, del que se originó el Mercosur, en 1991. El establecimiento de acuerdos comerciales con los vecinos hispanohablantes del sur confirió al idioma un status privilegiado en el único país luso hablante del continente.

El hecho de que Brasil se encuentre entre vecinos hispano hablantes, sin embargo, no dificulta la importancia que tiene el monto de inversiones españolas en el mercado nacional, configurándose entre los mayores inversores extranjeros y el más importante europeo. Efectivamente, España es el país que más se ha empeñado en la difusión del idioma en Brasil a través de la instalación de diversas unidades del Instituto Cervantes y de acuerdos, no poco controvertidos y polémicos, firmados con el gobierno brasilero. Hubo, en la década del 1990, un *boom* en la producción de materiales didácticos de español destinados a estudiantes brasileros.

Finalmente, en el 2005 se aprobó la Ley 11.161/05, conocida como *Lei do Espanhol*, que determina la obligatoriedad del ofrecimiento del idioma en todas las instituciones de enseñanza media hasta el 2010. La referida ley determina que la elección de la lengua a ser estudiada queda a criterio de los estudiantes, pero que las escuelas deben ofertar el español.

Actualmente, un elemento decisivo de la demanda del español en el país es su inserción en el *Exame Nacional do Ensino Médio* – ENEM desde 2010. Dicho examen, promovido por el Gobierno Federal, surge en 1998, en carácter facultativo, como instancia de evaluación de la enseñanza secundaria. A partir de 2009, el ENEM asume otro perfil y pasa a ser uno de los caminos de ingreso a los estudios universitarios, constituyendo el principal medio de entrada

a las universidades nacionales.

De ese modo, la constancia del español como lengua extranjera en ese examen consolida el campo de estudios del idioma y la necesidad de su oferta en las instituciones escolares.

Eso dicho, el presente trabajo es fruto de cuestiones que surgieron con la experiencia de formación universitaria de profesores licenciados en español, especialmente derivados de las discusiones realizadas en las asignaturas de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola en el marco de los diez años de la *Lei do Espanhol*. El primer factor que emerge en tales asignaturas, concierne a la real oferta del idioma: es grande la dificultad que tenemos para encontrar escuelas públicas en las que nuestros alumnos puedan realizar la pasantía.² Solamente las *Escolas de Referência do Ensino Médio* (EREM's) parecen haber, de hecho, implementado la medida de ofertar el idioma, prevista para todas las escuelas de enseñanza media hasta el año 2010. Otro factor que nos llama mucho la atención se refiere a la habilitación de los profesores que imparten los cursos de español: son numerosos los profesores con otras formaciones (filosofía, ciencias, matemáticas), ya que resultan escasos los concursos que ofrecen vacantes a graduados en español. Esos dos factores pueden ser considerados como parte de lo que apunta González (2008) como la falta de adopción de medidas políticas para la implementación de la ley en algunos estados. Más específicamente relacionada a la presente problemática, surge nuestra principal pregunta: en ese contexto de la enseñanza regular, ¿cuál es el lugar reservado a la literatura en la enseñanza de español?

DESARROLLO

El lugar de la literatura en los documentos oficiales

Entre los documentos orientadores de la enseñanza básica brasilera se encuentran los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (desde ya, referidos como PCN's), redactados a fines de la década de 1990, que ya presentan algunas ponderaciones cruciales a la perspectiva sobre la que se pauta la enseñanza de lengua extranjera. Fundamentalmente, la enseñanza de lengua

² En nuestro caso el contexto son las escuelas públicas del estado de Pernambuco, sin embargo, sabemos que tal realidad no es nuestra exclusiva, sino que de diversas regiones del país.

extranjera está pensada para contribuir en la formación de los sujetos. De esa manera, más allá de alcanzar objetivos instrumentales y el desarrollo de habilidades lingüísticas, a la lengua extranjera le cabe colaborar con la consolidación de la conciencia lingüística y promover la reflexión acerca de la cultura y las identidades:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s) (Brasil, 1998, p. 37).

El aprendizaje de una lengua extranjera es presentado como “fuerza de liberación”, bajo la perspectiva de Paulo Freire, al concurrir para el desarrollo individual y cultural de los sujetos en formación:

A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de língua estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países (Brasil, 1998, p. 39).

Concomitantemente, es recomendada la transcendencia de los contenidos específicamente lingüísticos en las clases de lengua extranjera a través de la articulación con otros campos de conocimiento y del diálogo transdisciplinar. De ese modo se incluye, entre los objetivos de la lengua extranjera como materia escolar, el cultivo del aprecio por la cultura, el respeto por la diversidad y la actitud de permanente aprendizaje, cuestionamiento y disponibilidad para la acción (Brasil, 2000, p. 16). La lengua extranjera moderna es percibida como “producto cultural complejo” que debe articularse a otros saberes del curriculum. Además de eso, se considera que “apropiarse de una lengua es hacer suyos los bienes culturales por ella abarcados” (p. 94). De los estudiantes se espera que protagonicen las acciones de producción

y de recepción de textos: “Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos [...] capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso dele” (p. 97).

Un año después de la promulgación de la *Lei do Espanhol* el Ministerio de Educación pública las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (desde ya, referido como OCEM) como documento orientador de las prácticas de enseñanza, entre otros, del español como lengua extranjera.

En consonancia con los PCN’s, ese documento refuerza el papel educativo de las lenguas extranjeras. No prevé una enseñanza exclusivamente instrumental de la lengua e igualmente recomienda el trabajo conjunto con otras disciplinas visando la formación ciudadana de los estudiantes. Bajo tal mirada, el lenguaje no se restringe a su dimensión comunicativa, sino como “constituente de significados, conhecimentos e valores” (Brasil, 2006, p. 131), una vez que se considera el abordaje puramente comunicativo como restrictivo de la concepción de lengua.

La función primordial del español, como lengua extranjera en la educación regular, es la de “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (Brasil, 2006, p. 133). En ese sentido, el OCEM explicita la principal diferencia que se concibe entre la enseñanza del español en cursos de idiomas y en el contexto escolar: en los cursos de idiomas, el énfasis recae sobre el desarrollo de destrezas lingüísticas y comunicativas, bajo una perspectiva instrumental del idioma extranjero; en el contexto escolar, el énfasis se encuentra en la función educativa y formadora del ciudadano de manera más global. Amparadas en tal definición se justifican tanto la recomendación del trabajo articulado a otras disciplinas como la no restricción al desarrollo de aspectos lingüísticos/instrumentales – gramaticales o comunicativos. Los aspectos culturales/ interculturales envueltos en el proceso de acercamiento a una lengua extranjera adquieren igual relevancia que los lingüísticos.

De ese modo, las funciones y objetivos previstos para la enseñanza del español en las escuelas sobrepasan las habilidades de comprensión lectora solicitadas, por ejemplo, en el ENEM. Sin embargo, en la práctica, lo que se estudia en las escuelas de enseñanza media

está muy restringido a los conocimientos demandados por dichos exámenes. Sobre eso se encuentran indicativos, tanto en los trabajos de Kanashiro (2012) y Eres Fernández y Kanashiro (2010) como en los testimonios de los estudiantes universitarios de español sobre su experiencia con la enseñanza media y en los informes de pasantía. Lo que se pretende medir en el ENEM sobre los conocimientos de español adquiridos en la enseñanza media es solamente una pequeña cuota de lo indicado en los documentos oficiales.

Hay, por lo tanto, un desencuentro entre lo previsto por los documentos oficiales y lo que es llevado a cabo en la enseñanza media. Y esa prevalencia del ENEM en la determinación del abordaje de los contenidos estudiados en la enseñanza secundaria tiene consecuencias. Una de ellas es sentida por la literatura. Así, mientras el ENEM no asuma un perfil reflexivo y más integrador de evaluación, no habrá, en este examen, un lugar específico para la literatura, ni en lengua materna, ni mucho menos aún en lengua extranjera. Esto hace que, como señaló Regina Zilberman (2011), el espacio dedicado a la literatura en el contexto escolar se reduzca cada vez más, en concomitancia con la adopción de otros géneros textuales. En el caso del español, el ENEM lo evalúa a partir de cuestiones de comprensión lectora (redactadas y con opciones de respuestas en portugués) elaboradas a partir de géneros no literarios. El dominio que se pretende medir es, de ese modo, el instrumental de la lengua.

Como señala Marta Sanz Pastor (2007), desde las perspectivas más recientes, “la cultura, en el sentido más amplio del término [...] deja de ser un elemento decorativo y subalterno en el aprendizaje de los idiomas para convertirse en parte sustancial de su proceso de adquisición” (p. 350). Siguiendo tal afirmación, los objetivos previstos para la enseñanza de lengua extranjera en los documentos educacionales brasileros, como vimos, ponen la cultura como elemento fundamental en el proceso educativo y para la formación de los ciudadanos. Al incluir la lengua extranjera entre los contenidos de formación global y humana de los individuos, su función va más allá de lo instrumental o comunicativo. En esta perspectiva, a la literatura, como elemento documentado de la cultura, cabría un espacio privilegiado.

Aunque no se haga mención explícita a la literatura en los PCN’S o OCEM en los apartados dedicados a las lenguas extranjeras, comprendemos que, al recomendar y subrayar el papel formador de la lengua extranjera a través de la tematización de las diversidades culturales

e identitarias, su lugar está garantizado. Y nuestra comprensión encuentra coherencia en el propio texto de las Orientações Curriculares, en el apartado sobre la enseñanza de la literatura, en el que hallamos una cita de Antônio Cândido (1995) sobre la literatura como elemento fundamental en el proceso de humanización:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (p. 249).

En ese mismo apartado sobre literatura leemos que el objetivo, en la enseñanza media, es el de “formar o leitor literario” (Brasil, 2006, p. 54) y no saturar el estudiante con informaciones sobre épocas, estilos y escuelas literarias. La perspectiva es de colaborar para la alfabetización literaria haciendo que el estudiante sea capaz de apropiarse del texto. Al cotejar ese objetivo con el expresado en los documentos sobre la enseñanza de lengua extranjera y el empeño en hacer que el estudiante sea protagonista de sus lecturas y se apropie de los textos, nuestro argumento del importante lugar de la literatura en la enseñanza de lengua extranjera en el contexto escolar se refuerza. La apuesta es en su potencialidad de reunir y presentar aspectos diversos de las más variadas culturas, permitiendo que el lector, más que un mero receptor, actúe en la construcción de los significados. En el proceso de desarrollo de la competencia de lectura literaria, además, el tránsito por distintos textos contribuye a la formación subjetiva y humana de los estudiantes, tal como lo ha señalado Cândido. Así, aunque no se encuentre una mención nominal a la literatura en los documentos que regulan la enseñanza de español en el ámbito escolar, comprendemos que su lugar está asegurado por el potencial que tiene de contribuir para el alcance de los objetivos pretendidos en esos documentos.

Decimos esto con la conciencia de que hay una larga distancia entre los documentos oficiales, los estudios teóricos, y lo que se practica en las escuelas cotidianamente. Desafortunadamente,

se constata el achicamiento del espacio dedicado a la literatura en la enseñanza media en función del direccionamiento estricto de los contenidos a lo que es pedido en el examen de ingreso a la universidad. Paralelamente a esto, nos encontramos con el diagnóstico de que, en algunos estados del país, los profesores que imparten la asignatura de español en las escuelas no siempre cuentan con una formación que les permita trabajar textos literarios. Pero, desde el contexto del que surgieron estas inquietudes, el curso de letras/español de la UFPE, del cual sabemos es estricto, se puede notar el esfuerzo por reevaluar ese lugar de la literatura en la enseñanza de español a partir de los numerosos trabajos que los estudiantes vienen desarrollando en sus tesis de grado. Quizás pueda esto ser interpretado como una muestra de interés de esos nuevos profesores que se forman de incluir la literatura en sus clases y de direccionar la práctica hacia los propósitos educadores más amplios previstos por los documentos oficiales.

La literatura y lectura literaria en la enseñanza de lengua extranjera

El texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras suele ocupar dos lugares distintos. Uno de ellos está dedicado al desarrollo de las destrezas lingüísticas. En dicho caso, “fragmentos de la literatura son pretextos para la transmisión de otro tipo de conocimiento o para la práctica comunicativa de la comprensión lectora o de la expresión escrita” (Sanz Pastor, 2007, p. 350) y así el texto literario “funciona como soporte para otras exploraciones didácticas” (Sáez, 2010, p. 59). A partir de ese uso, la literatura es tomada como punto de partida para la propuesta de actividades gramaticales o comunicativas y su dimensión literaria tiene función accesoria. Sobre este aspecto, Landero observa que:

Si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar una lira de fray Luis como el eslogan de una marca de detergente o una receta gastronómica, porque al fin y al cabo la cantidad de gramática y de semiología que hay en esos mensajes viene a ser técnicamente más o menos la misma. (2009).

Otro lugar es el del texto literario utilizado para desarrollar la competencia literaria propiamente dicha. En este caso, la literatura es leída como un fin en sí misma y los aspectos del texto son trabajados a partir de la dimensión propiamente ficticia o poética. Es considerada la especificidad de lo literario y de un lenguaje que parte de procesos de creación de significados

distintos a los demás géneros textuales.

Por una parte, se concibe la literatura como “uso lingüístico que actualiza determinadas posibilidades del sistema de la lengua” (Sáenz, 2010, p. 58) y que puede servir como *input* poético para desarrollar las destrezas lingüísticas objetivadas. Por otra parte, se pretenden objetivos que pueden ser, en alguna medida, los mismos que cuando se trabaja el texto literario con hablantes nativos. Tal como lo sugiere Sanz Pastor, como “la conformación del conocimiento cultural, sociocultural e intercultural, y el disfrute del placer de la lectura” (2007, p. 351).

Junto a esa dualidad, encontramos otra, que concierne la concepción de la lectura como habilidad o como competencia. La habilidad es definida, en la página web del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), como lo que se refiere a la dimensión inmediata del *saber hacer*. Por medio de acciones y operaciones, las habilidades se perfeccionan y se articulan³. La competencia es definida, por la misma institución nacional, como las “modalidades estructurales de la inteligencia”, como “las acciones y operaciones que utilizamos para establecer relaciones entre objetos, situaciones, fenómenos y personas que deseamos conocer”⁴. De ese modo, como señala Perrenoud (2000), la competencia es la “capacidad de movilizar recursos del sistema cognitivo para enfrentar situaciones diversas” y las habilidades son “los saberes, los recursos, el *savoir faire* o actitud, movilizados, integrados y orquestados” por las competencias.

Partiendo de tales definiciones surge la interrogante sobre si la lectura es habilidad o competencia. Efectivamente, la lectura puede ser ambas cosas, dependiendo de la mirada que lancemos sobre ella: en la resolución de un problema de matemática, por ejemplo, la lectura es una habilidad necesaria; pero puede también ser vista como competencia cuando exige el

³ “Decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer. Por meios das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (INEP)

⁴ “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (INEP)

dominio de otras habilidades, como hacer inferencias o establecer relaciones entre partes del texto. De esa forma, dependiendo del propósito del acto de leer, la lectura puede ser competencia o habilidad (Kanashiro, 2012, p. 91).

Esa dicotomía la podemos relacionar con la primera dualidad, concerniente al abordaje y objetivos del uso del texto literario en clases de lengua extranjera. Si el texto literario es manejado como recurso lingüístico y fuente de muestras gramaticales o temas para el desarrollo de la comunicación, la lectura esperada se acerca más a la naturaleza de la habilidad. Por otra parte, si el texto literario es tratado como centro de interés en sí mismo y como objeto cultural, la lectura es exigida como competencia.

La literatura en las clases de español como lengua extranjera puede ser trabajada de distintas maneras, las cuales pueden enfatizar la lengua o la literatura misma. Como fuente de actividades lingüísticas o comunicativas, señala Sáez:

Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. (2010, p. 50).

Pero es necesario también pensar en la especificidad del objeto literario y en la importancia de consolidar la lectura literaria a partir de la consideración del texto y las operaciones particulares al contacto con la literatura:

El texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez (Sitman, Lerner, 1994, p. 229).

Sin embargo, es importante tener presente, lo que afirma Cassany (2006), que leer un texto en lengua extranjera es acceder a la parte visible del iceberg porque no poseemos la memoria lingüística y cultural de un lector en lengua materna. Como demuestra Revuz, la “falta de memoria discursiva” es una de las marcas en el aprendiz de lengua extranjera. Pero

parece también ilusoria la idea de que el lector nativo pueda captar “todo” de un texto literario. De ese modo, el alegato a veces levantado por los profesores de que la lectura literaria resulta “muy difícil” o “muy complicada” para los estudiantes de lengua extranjera pierde un poco la fuerza ya que el patrimonio literario de una lengua es suficientemente extenso y variado para ofrecer textos legibles en los distintos niveles, al menos a partir del intermedio.

En el caso específico de la enseñanza de español en Brasil, contamos con la característica de proximidad entre las dos lenguas que puede ser explorada en el sentido de aprovecharla para la introducción de textos literarios desde los niveles más iniciales. Tanto el abordaje lingüístico como el literario, demuestra Rosana Acquaroni (2008), contribuye con la formación del aprendiz y el desarrollo de distintas competencias y habilidades. Esa autora señala que, cuando está “al servicio de la lengua”, el uso de la literatura colabora con el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las competencias léxica, semántica, gramatical, fonológica y ortoépica. Y cuando es trabajada la lectura literaria con fin en sí misma, se desarrolla la competencia literaria a través de la adquisición de hábitos de lectura, de la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos, del conocimiento de obras y autores representativos.

En relación a la competencia cultural, Acquaroni señala que ésta puede desarrollarse por medio de la percepción del texto literario como abastecedor de información cultural, como soporte desde donde se puede inferir informaciones culturales implícitas, como reflejos de particularidades discursivas de la lengua y como producto o manifestación cultural en sí mismo (2008, p. 54-63). De manera complementaria, Marta Sanz Pastor (2007) observa que

La propuesta de lectura de textos literarios no actúa exclusivamente como catalizador de los distintos – y complementarios – saberes culturales, sino que también ayuda a desarrollar estrategias de lectura. Leer por debajo del texto, más allá del texto, identificando las voces del texto y los lugares desde los que se pronuncian dichas voces, reconociendo los interlocutores a los que se dirigen, estableciendo la distancia entre una mirada, preñada de intenciones, y la voz que se manifiesta, marcando la frontera o los puntos de concomitancia entre un escritor y sus personajes, indagando sobre las relaciones entre el texto literario y otros textos de la cultura, dilucidando las claves

que convierten el texto en un acto de rebeldía o de sumisión respecto al *status quo* (p. 352).

De nuestra parte, en relación a la lectura literaria, creemos que su contribución a la consolidación de conocimientos culturales, a la formación humana y ciudadana es muy valiosa. Afilar la sensibilidad, contactar otros valores y universos culturales, acercarse a dilemas, pasiones y situaciones, los más variados a partir de la mayor o menor identificación con los personajes promueve la ampliación de la concepción del mundo y, a la vez, el sentimiento de pertenencia al conjunto de la humanidad. En el mundo ampliado también se expande la capacidad de reconocimiento de la diversidad cultural; y con el sentimiento de humanidad se favorece el terreno para el cultivo de la inclusión, la justicia y la solidaridad.

CONCLUSIÓN

En el actual contexto, el extendido acceso a las producciones audiovisuales, el desarrollo tecnológico y la difusión de nuevos medios de comunicación dictan un ritmo radicalmente más acelerado al tránsito de informaciones, reducen distancias geográficas y facilitan el contacto, casi inmediato, a numerosos tipos y niveles de datos. Podemos preguntarnos: ¿Qué lugar le queda a la literatura? ¿Sigue siendo útil para la vida? ¿Por qué defender su enseñanza en las escuelas?

Ítalo Calvino, en sus *Seis propuestas para el próximo milenio*, poco antes de morir, defendía la idea de que hay cosas que solamente la literatura con sus medios específicos puede darnos (1985, p. 13). Del pronóstico de Calvino, de 1985, hasta los días de hoy el paisaje cambió todavía más. El espacio de la literatura, se puede afirmar, se achicó desde entonces. En el ocio, la celeridad digital fragmenta el tiempo disponible para los libros: el espacio de lectura, que requiere largas horas de inmóvil soledad, no tiene la atención de niños y jóvenes asegurada. En las escuelas, los libros didácticos muchas veces sustituyen la lectura literaria. En nuestro contexto brasileiro, el enfoque en el ENEM compromete aún más la reducción de la lectura literaria porque ésta no es más que uno de los temas exigidos para el ingreso a la universidad.

Después de décadas de discusión sobre la literariedad y sobre qué es la literatura, hoy, más gravemente, nos dice Antoine Compagnon, se presenta la pregunta, crítica y política, sobre

qué es lo que puede hacer la literatura. Para contestarla Compagnon recupera la proposición de Ítalo Calvino sobre los insustituibles aportes que sólo la literatura puede darnos:

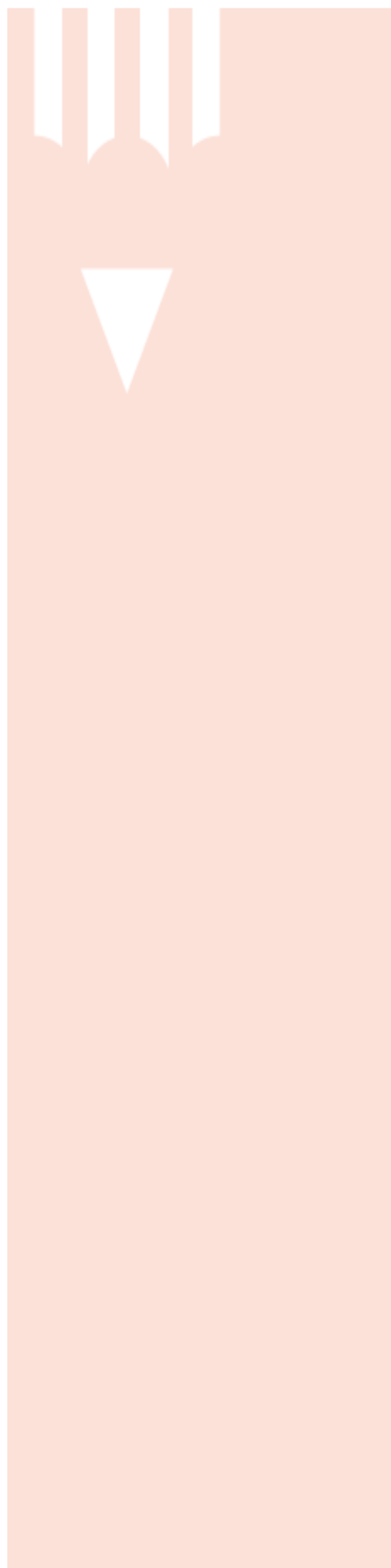
... la manera de ver al próximo y a uno mismo, [...] de atribuir valor a las cosas mínimas o grandes, [...] de encontrar las proporciones de la vida, y en ella el lugar del amor, su fuerza y su ritmo, y el lugar de la muerte, la manera de pensar y de no pensar en ella, y otras cosas necesarias y difíciles, como la rudeza, la piedad, la tristeza, la ironía, el humor. (*apud* Compagnon, 2009, p.56-57)

Compagnon recuerda también, las consideraciones de Harold Bloom, de que “solamente la lectura intensa, constante, es capaz de construir y desarrollar un yo autónomo”; de Paul Ricoeur de que la construcción de una narrativa es indispensable para la consolidación de una ética; de Milan Kundera, según el que la literatura rompe el velo de las ideas muertas y “limpia la cabeza de los conformismos” (*apud* Compagnon, 2009 p. 58). La literatura, pues, desconcierta, desorienta, incomoda al apelar a las emociones y a la empatía y, con eso, recorre regiones de la experiencia que otros discursos descuidan, pero que la ficción reconoce en sus detalles. “La literatura nos libera de nuestras maneras convencionales de pensar la vida, la nuestra y la de los demás”, dice Compagnon, para concluir que “su poder emancipador sigue intacto, lo que nos conducirá, por veces, a querer derribar los ídolos y a cambiar el mundo, pero que casi siempre nos dejará simplemente más sensibles y más sobrios, en una palabra, mejores.” (p. 60)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R. (2008). *Palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Brasil. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Cândido, A. (1955). O direito à literatura. In A. Cândido. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Compagnon, A. (2014). *Literatura para quê?* Belo Horizonte : Ed. UFMG.
- Eres Fernández, G., & Kanashiro, D. S. K. (2010). Consideraciones sobre pruebas de selectividad de español como lengua extranjera. In *Trabajos de Lingüística Aplicada*, 1(49). Recuperado en 10 jul. 2015 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100017&script=sci_arttext
- González, N. M. (2008). A Lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: um descompasso entre o dizer e o fazer. *Anales del V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas*. Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Kanashiro, D. S. K. (2012). *As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola do ENEM*. Teses de doctorado. USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Landeró, L. (1999). El gramático a palos. In *El País*. Recuperado en 12 feb. 2015 de http://elpais.com/diario/1999/12/14/opinion/945126003_850215.html
- Martínez-Cachero Laseca, A. (2009). La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. Recuperado en 06 ago. 2015 http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CO NTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009
- Revuz, C. (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In I. Signorini (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (Ed.1, pp. 213-230). Campinas: Mercado de Letras.
- Saez, B. (2010). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. *Anales del XXI Congreso Internacional de la Asele*. Recuperado en 12 mayo 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm
- Sanz Pastor, Marta. (2007). El lugar de la literatura en la enseñanza de español. In *La enseñanza de español como lengua extranjera*. Recuperado en 20 mar. 2015 de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf
- Sitman, R., & Lerner, I. (1994) *Literatura Hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado en 04 jun. 2015 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf
- Zilberman, R. (2011) *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo Senac.



EJE TEMÁTICO 7



NARRAR Y ARGUMENTAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA: UN CAMINO PEDAGÓGICO CON ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ADMISIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

GLORIA ESPERANZA MORA MONROY

**DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
GEMORAM@UNAL.EDU.CO**

RESUMEN

Presentamos una experiencia pedagógica de lectura y escritura con estudiantes del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia en un curso nivelatorio de lecto-escritura que deben tomar algunos admitidos a la universidad. Como parte de los principios que guían este trabajo, se incluyen tener en cuenta las diferencias entre la escritura universitaria y la que suelen experimentar los estudiantes en la educación básica y media (Carlino, 2003) y el cuestionamiento a la idea de que la alfabetización académica es un saber que se tiene o no se tiene (Carlino, 2003).

El que este grupo de estudiantes provenga de distintas comunidades y regiones de Colombia es una oportunidad para que se hagan reflexiones sobre las variedades del español oral y escrito que se usa en esas regiones y para elaborar textos acerca de sus comunidades. Se expone el trabajo realizado en torno a la lectura de textos de carácter autobiográfico, en tanto género cercano a la experiencia vivida (Klein, 2010), y en torno a las vinculaciones con experiencias que conllevan a la escritura sobre sus lugares de origen y sobre sus viajes al llegar a Bogotá. Más adelante, se plantea el tránsito hacia la escritura de textos argumentativos a partir de la toma de ciertas decisiones de estos estudiantes en sus vidas.

PALABRAS CLAVE

Escritura universitaria, lectura, multiculturalidad, multilingüismo, narración, argumentación.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia presentamos la narración de una experiencia pedagógica con estudiantes del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia en un Curso Nivelatorio de Lecto-Escritura (en adelante CNLE) que debe tomar aproximadamente el 10% de estudiantes admitidos a esta universidad.

El criterio que se tiene en cuenta para la selección de esta población es el puntaje que los estudiantes obtienen en su prueba de admisión que aplica la universidad, particularmente en un componente de análisis textual. Cabe aclarar que esta prueba no evalúa el nivel de escritura que tengan los estudiantes. Se presenta aquí una experiencia que hemos venido desarrollando desde el 2009, año en que se comenzaron a implementar estos cursos, pero que se ha sistematizado como parte de un proyecto de investigación titulado *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad* (Santos & Mora, 2012). En esta ponencia resumimos los hallazgos centrales de un capítulo que tiene el mismo título que esta (Mora, en revisión). Esta investigación se realizó desde la perspectiva de la Investigación Acción Participativa con la cual se esperaba construir proyectos de aula entre profesores y estudiantes de estos cursos. El trabajo que aquí se presenta es la sistematización del proyecto que se ha desarrollado con grupos de estudiantes del Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional, sede Bogotá.

En este grupo se encuentran estudiantes de comunidades indígenas, afrodescendientes y mejores bachilleres de municipios pobres, a quienes la universidad destina un 2% del total de cupos que ingresan en cada carrera.

Con la narración de esta experiencia de trabajo en el aula, se espera contribuir a dos objetivos de este proyecto pedagógico e investigativo. En primer lugar, “indagar el potencial de la narración de historias en el establecimiento de un diálogo entre saberes científicos y no científicos y, en general, entre las diversas tradiciones académicas que convergen en la universidad”. En segundo lugar, “explorar con estudiantes participantes diversos géneros discursivos que permitan una interacción armónica entre el saber científico y el no científico que converge en la universidad” (Santos y Mora, 2012).

La ponencia está orientada a presentar las primeras actividades de lectura y escritura que hemos desarrollado en estos grupos, las cuales a su vez pueden ser discriminadas en ciertas fases, no necesariamente sucesivas, del proceso, a saber: explicitación y cuestionamiento de ciertos presupuestos que pueden tener los estudiantes en relación con los CNLE, lectura y análisis de autobiografías “modelo”, establecimiento de conexiones entre las experiencias narradas en las autobiografías y las vividas por los estudiantes, y, finalmente, establecimiento de otras

conexiones útiles para cuestionar algunas dicotomías y prejuicios que pueden estar presentes en los textos o que pueden tener los estudiantes.

DESARROLLO

Uno de los primeros presupuestos que suelen evidenciarse entre los estudiantes en relación con tener que tomar los CNLE es la idea de que presentan problemas o déficits en sus competencias de lectura y escritura que otros compañeros de sus carreras no tienen, por lo cual deben nivelarse en este ámbito. Parte de la interacción inicial con ellos se hace con el propósito de cuestionar estas ideas, que en parte se relacionan con el nombre que se le ha dado institucionalmente a estos cursos. Entre otras aclaraciones, es necesario señalarles que son limitaciones presupuestales de la universidad, las que impiden ofrecer este tipo de asignatura a todos los estudiantes que ingresan, así como se hace en otras instituciones a nivel nacional, e incluso internacional. Por otra parte, se hacen aclaraciones en relación con el hecho de que el supuesto déficit para leer y escribir en la universidad de parte de algunos estudiantes, en realidad tiene que ver con las diferencias que, como señala Paula Carlino (2003), se presentan entre las características de las prácticas de lectura y escritura en la universidad y en la educación básica y media. Como menciona la autora, en la universidad los profesores esperan que los estudiantes busquen información por sí mismos, mientras que, en la secundaria, los profesores suelen esperar que los estudiantes repitan la información que se les ha transmitido. Así mismo, en la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; por el contrario, la escuela media enseña que el saber es verdadero o falso (Carlino, 2003).

También señala la investigadora que los estudios sobre alfabetización superior revelan que “las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios” (Carlino, 2003). Estas se aprenden enfrentándose a las actividades de lectura y escritura de textos, propias de cada área de conocimiento y recibiendo apoyo de “quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar” (Carlino, 2003).

Una de las dificultades que ha tenido el desarrollo de estos cursos, por lo menos en algunos casos, es su vinculación con las otras materias del currículo de los estudiantes cuando en muchas de ellas no se lee ni se escribe. En otros casos, cuando los profesores de estos cursos estimulan el aprovechamiento por parte de los estudiantes de sus actividades de escritura en

las otras materias, la retroalimentación que pueden brindar se ve limitada por el poco dominio conceptual de las distintas áreas de conocimiento, en tanto su área de experticia corresponde al campo del lenguaje.

Una manera de solventar este asunto ha consistido en proponer a los estudiantes un trabajo o bien a partir de proyectos pedagógicos, en los que los mismos grupos de estudiantes deciden sobre qué temáticas elaborar sus textos, o bien a través de unidades didácticas en las que los docentes en grupos o individualmente, tomamos decisiones sobre qué temáticas académicas desarrollar en todo el trabajo de aula. En ambos casos, tanto estudiantes como docentes realizamos búsquedas de información, así como lecturas en clase y de manera autónoma. Asimismo, generamos discusiones grupales sobre tales temáticas y revisamos por lo menos dos versiones de los textos producidos por los estudiantes.

Con el propósito de que las producciones escritas no se queden como un mero ejercicio que se entrega al profesor y también de reivindicar el carácter social de la escritura (Vacca & Linek, 1992), como parte de las actividades de estos cursos hemos creado dos espacios: los Encuentros de Estudiantes de los CNLE y la publicación *Prima Exagia*. Los encuentros se realizan al final de cada semestre y en ellos algunos de los estudiantes de cada grupo, presentan en forma de ponencia el resultado de sus trabajos a lo largo del curso.

La selección de los textos que se exponen se hace entre los profesores y los mismos grupos de estudiantes. Posteriormente algunos de estos textos, son postulados para su publicación en *Prima Exagia*, de la cual ya han salido a la luz diez números. Tanto de la organización del evento, como de todo el proceso de selección final, corrección y edición de los textos se encarga el Grupo de Apoyo a los CNLE, conformado por estudiantes de los últimos semestres de carreras como Lingüística, Licenciatura en Español y Filología Clásica, Literatura y Filología e Idiomas, quienes hacen las veces de tutores de escritura al tiempo que van adquiriendo experiencia como gestores editoriales; todo esto, bajo la coordinación de un/a docente.

Entre las temáticas que hemos seleccionado para trabajar y de las cuales se encuentra evidencia en las publicaciones que hemos hecho de la revista *Prima Exagia*, están:

educación, ética, tecnología y medio ambiente, identidad y cultura, violencia, formas de control social, políticas educativas y protesta universitaria, legalización-penalización de las drogas, política y sociedad, y conflicto armado. Creemos que se trata de temáticas que, si bien no necesariamente se trabajan en las materias de los programas curriculares que cursan los estudiantes, con su abordaje estamos contribuyendo a la formación integral de estudiantes universitarios.

En el grupo particular conformado por estudiantes del programa PAES, hemos publicado textos de carácter experiencial. Entre ellos, reseñas de los municipios, de los cuales provienen y experiencias de estudiantes indígenas al llegar a Bogotá o de estudiantes indígenas que han vivido por largo tiempo en esta ciudad (Grupo Estudiantil Apoyo a los Cursos Nivelatorios de Lecto-escritura, 2012). El Grupo de Apoyo también se encarga de mantener actualizado un blog (primaexagia.blogspot.com) en el que aparecen estas publicaciones en versión digital y en el que se recogen distintos enlaces útiles en el campo de la lectura y la escritura y que son aprovechados por los mismos estudiantes de dichos cursos. En los cursos posteriores hemos promovido la lectura de los textos que aparecen en esta publicación.

En particular, en los dos semestres del 2012 y del 2013 se dieron a conocer a los estudiantes el proyecto *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*, y la posibilidad que tenían de divulgar algunos de sus textos en una publicación con el mismo nombre. El énfasis que quisimos imprimirles a los textos publicados en este espacio es que, en ellos, los estudiantes usaran tanto la cabeza como el corazón, tanto la razón como la emoción, es decir, actuando como sentipensantes, como lo sugiere el maestro Orlando Fals Borda, quien a su vez indicó haber conocido esta noción con campesinos en la Costa Caribe colombiana (Bassi & Britton).

Aproximadamente durante un mes, el trabajo con estos estudiantes ha estado orientado hacia la lectura y la escritura de textos de carácter autobiográfico y experiencial. Hemos decidido comenzar con este tipo de textos porque, como lo señala Alicia Méndez, la autobiografía «corresponde a un género que, al menos el sentido común ubica como muy cercano a la “experiencia vivida”: cuenta la historia de “la vida”» (Méndez, 2010).

En nuestro trabajo hemos optado por usar el término *textos experienciales* por cuanto “no pretendemos que escriban textos en los que ellos den cuenta de su vida como un hecho completo, sino que más bien cuenten con distintas opciones que les permitan centrarse en algunos períodos de tiempo, en algunas personas que han sido importantes en sus vidas o en algunas experiencias particulares que consideren puedan ser interesantes de ser contadas.” (Mora, En revisión, págs. 76-77).

Iniciamos nuestro proceso con los estudiantes a través de una etapa que denominamos lectura y análisis de autobiografías “modelo”, generalmente de personajes colombianos que pueden haber vivido algunas experiencias similares a las de los estudiantes que vienen de provincia. En primer lugar, hacemos lectura global o exploratoria (Baquero, 2004) acerca de los posibles tópicos que se encontrarán en los textos, de las circunstancias espaciotemporales en las que estos fueron escritos y sobre las que se podría hablar en los textos mismos, así como sobre el tipo de texto y el modo de organización del discurso (Charaudeau, 2004); (Calsamiglia & Tusón, 2007) que eventualmente predominará en estos.

Posteriormente, pasamos a un nivel de lectura más detallada del texto en la que pretendemos que los estudiantes desarrollen estrategias para la identificación e inferencia del sentido que el vocabulario desconocido puede tener en los textos. También que reconstruyan significados literales y sobre todo inferenciales de algunas secciones, identifiquen contenidos y estructuras globales, establezcan comparaciones entre lo encontrado después de una lectura detallada con las predicciones que se habían construido en la lectura exploratoria, identifiquen algunas estrategias lingüísticas usadas en la escritura de los textos, así como la situación comunicativa en la que se insertan. Finalmente, tomen posición crítica en relación con algunas de las posturas o ideas que en estos se presentan o que de estos se derivan. Una vez se han leído varios textos, promovemos comparaciones entre unos y otros, especialmente en lo relacionado con las estrategias de escritura que en ellos se utilizan.

La lectura comparativa entre textos de carácter autobiográfico es un buen recurso para mostrar similitudes y diferencias con respecto tanto a comportamientos, creencias y actitudes por parte de sus autores ante ciertas circunstancias o hechos, como a formatos de presentación, maneras de organización de la información y diversos recursos lingüístico- discursivos. (Mora, En

revisión, pág. 80).

Entre estos, prestamos atención a la persona en la que se redactan y los tiempos verbales que se usan, sobre todo para mostrar que no existe una única posibilidad y para intentar explicar los usos particulares en cada uno de los casos.

En otra fase, comenzamos a establecer conexiones entre las experiencias narradas, los textos leídos y las vividas por los estudiantes, y los motivamos para que inicien sus actividades de escritura. Orientamos una de las actividades, por ejemplo, que los estudiantes reconozcan la ubicación geográfica de los lugares de los cuales se habla en los textos, y que, en algunas ocasiones, no conocen. Precisamente, algunos estudiantes se han sentido motivados por escribir textos sobre sus regiones de origen para darlas a conocer a sus compañeros, lo cual ha resultado en un intercambio de conocimientos sobre la diversidad geográfica y cultural entre los compañeros de estos cursos, pero además, en la difusión de textos sobre diversas regiones, generalmente apartadas de las grandes ciudades, los cuales han contado con la posibilidad de difundirse a través de *Prima exagia*, publicación a la que ya hicimos referencia. Algunos de estos textos también han sido presentados a otros estudiantes de la universidad en el programa *Palabra Viva*, de la Biblioteca Central Gabriel García Márquez de la Universidad Nacional de Colombia¹. Como también señalamos, algunos de estos textos han sido leídos en cursos nivelatorios posteriores por parte de compañeros que se han sentido identificados con experiencias similares.

Otro de los temas a propósito de los cuales ha sido posible establecer conexiones entre los textos leídos en la primera parte de estos cursos con los estudiantes del Programa PAES y sus propias vivencias, ha sido el de las experiencias de viaje, los cambios de lugar, y el desplazamiento, deseado o no, de los lugares de origen hacia otros nuevos. El tener que dejar el lugar de origen y venir a estudiar a Bogotá como única opción para continuar estudiando está presente en la mayoría de los textos de los estudiantes que han elegido escribir sobre

¹ Con la profesional en Estudios Literarios, Martha Elena Mariño Rojas, vinculada a la Biblioteca Central Gabriel García Márquez, de la universidad, hemos tenido la oportunidad de construir un espacio como parte del programa *Palabra Viva* para que los estudiantes del programa PAES de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura lean sus textos a otros estudiantes de la universidad.

su llegada a Bogotá. En la mayoría de sus textos, hay una idealización del lugar de origen, mientras que se plantea una visión predominantemente negativa de la llegada a la gran ciudad. Esta visión idealizada de la región de origen y la visión negativa del sitio de llegada parece corresponder a lo que Miraux (Citado por Méndez) llama un *registro elegíaco*², “según el cual se relatan episodios felices del pasado, mientras que el presente de la enunciación, el presente de la escritura, se sitúa en un periodo desdichado de la existencia” (p. 108). El registro elegíaco se opone al *picaresco* “en el que el pasado es un tiempo degradado y el presente, uno feliz” (Méndez).

Sin embargo, en algunos textos también aparece una visión negativa del pasado y sus sitios de origen especialmente relacionados con la situación de violencia que se vive en las regiones y con la falta de oportunidades para continuar estudiando. Hacia el final de varios de estos textos se muestra como positivo el haber podido ingresar a la que los estudiantes consideran la mejor universidad del país y el reto de quedarse en ella como la razón para continuar estudiando, y demostrarse a sí mismos y a sus padres que son capaces de cumplir la meta que se propusieron.

Las actividades presentadas hasta el momento se han planteado para favorecer la escritura de textos de carácter narrativo y descriptivo. Otra fase del trabajo ha permitido que los estudiantes vayan tomando sus propias posiciones en relación con algunas ideas que se presentan en los textos y vayan buscando argumentos para defenderlas, así como también ha permitido que en clase se promuevan cuestionamientos sobre prejuicios que los mismos estudiantes reproducen, como por ejemplo que la miseria del campo se debe a la “ignorancia de los campesinos”, o que “los campesinos no tienen cultura”, afirmaciones que han merecido cuestionamiento a partir de otras lecturas sobre las complejas relaciones de poder y subordinación entre unos y otros grupos sociales y sobre los usos que solemos hacer de términos como alfabetizado-analfabeta, civilizado-primitivo y del mismo concepto de cultura. También han aparecido en clase afirmaciones de parte de algunos estudiantes, las cuales expresan prejuicios sobre las propias variedades en que se habla el español o sobre el prestigio de esta lengua sobre las lenguas indígenas de algunas comunidades a las que pertenecen algunos estudiantes. La

² Cfr., *La autobiografía. La escritura del yo* (2005), de Jean- Philippe Miraux.

perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura (Zavala, Niño-Murcia, & Ames, 2004) y la perspectiva ideológica (Street, 2004) de la literacidad nos han resultado útiles para cuestionar algunos de estos prejuicios.

Otra dicotomía, relacionada con una concepción de lo que se puede decir en los textos narrativos y, particularmente, en los autobiográficos, es aquella acerca de si en estos necesariamente contamos ‘la realidad tal como ha ocurrido’, o si más bien la narramos desde la perspectiva en que la percibimos y reconstruimos, o incluso si la contamos acudiendo a ciertos recursos para hacer más llamativa la narración a nuestros posibles lectores o audiencia, lo cual no quiere decir que estemos diciendo mentiras. Esta dicotomía entre verdad y mentira, e inclusive entre verdad y ficción, también ha sido objeto de cuestionamiento en el trabajo con los estudiantes. Como señala Alicia Méndez:

En la presentación de la persona del autobiografiado operan restricciones retóricas ligadas a las reglas del género, a la imagen que el sujeto quiere dar, a aquello que prefiere minimizar o bien elidir por compromisos ideológicos, vanidad, mala memoria, o elegancia entre tantos otros condicionamientos [sic] que obligan a pensar en una ‘verdad’ compleja, restringida, y a veces velada, cuando se habla de lo autobiográfico (Méndez, 2010).

CONCLUSIÓN

Algunas de las principales conclusiones que podemos extraer de este trabajo son:

- En las primeras etapas del trabajo con este grupo de estudiantes es necesario resignificar la noción con la que llegan en relación con un CNLE. En tal sentido puede ser útil recurrir al reconocimiento de que no se lee y se escribe de la misma manera en el ámbito universitario a como se hace en la educación básica y media (Carlino, 2003), así como no se lee y se escribe de la misma manera en distintas áreas de conocimiento (Carlino, 2001).
- El trabajo en lectura y escritura cobra más sentido entre los estudiantes cuando se les ofrecen espacios reales de comunicación, tales como los Encuentros de los Estudiantes de los CNLE, que realizamos a final de cada semestre o la publicación en papel Prima Exagia y digital primaexagia.blogspot.com.

- En el trabajo con estudiantes de comunidades indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres, el trabajo en lectura y escritura ha sido iniciado con la lectura y escritura de textos de carácter autobiográfico y experiencial, en tanto género cercano a la experiencia de vida (Méndez, 2010) y a la cultura oral.
- La comparación entre textos pertenecientes a un mismo género discursivo es una buena herramienta para mostrar similitudes y diferencias con respecto a los recursos que se utilizan para redactar los textos, recursos que posteriormente pueden usar los estudiantes.
- La segunda fase, de conexión entre la lectura de textos de esta naturaleza y las experiencias de los estudiantes, ha redundado en la producción de textos sobre sus regiones de origen y sobre experiencias de viajes. En la mayoría de estos textos hay una visión idealizada de la región de origen y negativa sobre el sitio de llegada, la cual podría corresponder a lo que Miraux (Citado por Méndez, 2010) llama un registro elegíaco.
- Una tercera fase del proceso implica la posibilidad de escribir textos de carácter argumentativo a propósito de la toma de algunas decisiones importantes en la vida de estos estudiantes, así como del cuestionamiento a ciertos prejuicios y dicotomías manifestadas en sus intervenciones en relación con la cultura de sus coterráneos, sus propias formas de hablar o las relaciones entre la lengua oficial y las lenguas indígenas. La perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, y de la lengua en general son necesarias en este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, J. (2004). *Elementos para la comprensión y producción de textos. Forma y función*, 57-88. Recuperado el 8 de abril de 2014, de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17283/18124>
- Bassi, R., & Britton, D. (2008). Orlando Fals Borda - Sentipensante.
- Carlino, P. (2001). *¿Quién debe ocuparse de aprender a leer y a escribir en la universidad? Lectura y vida*, 6-14.
- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere*, 6(20), 409-420.
- Grupo Estudiantil Apoyo a los Cursos Nivelatorios de Lecto-escritura. (3 de febrero de 2012). *Prima exagia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Dirección de Bienestar Universitario. Programa Gestión de Proyectos.

- Grupo Estudiantil de Apoyo a los Cursos nivelatorios de Lecto-escritura. (6 de diciembre de 2012). *Prima exagia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Dirección de Bienestar Universitario. Programa Gestión Proyectos.
- Klein, I. (2010). *El relato de vida*. En G. Pampillo, F. Aren, I. Klein, A. Méndez, & T. Vernino, *Escribir. Antes yo no sabía que sabía* (págs. 117-158). Buenos Aires: Prometeo.
- Méndez, A. (2010). *El autobiógrafo y sus preguntas*. En G. Pampillo, F. Aren, I. Klein, A. Méndez, & T. Vernino, *Escribir. Antes yo no sabía que sabía* (págs. 103-115). Buenos Aires: Prometeo.
- Mora, G. (2012). Presentación. *Prima exagia*. Bogotá: Dirección de Bienestar Universitario. Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, G. (En revisión). *Narrar y argumentar a partir de la experiencia: un camino pedagógico con estudiantes del programa PAES de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá*. En D. Santos, *Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad* (pág. 188). Bogotá: Universidad Nacional.
- Santos, D., & Mora, G. (2012). *Proyecto Sentipensantes: leer y escribir desde y para la pluralidad en la universidad*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Street, B. (2004). *Los nuevos estudios de la literacidad*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad* (págs. 81-99). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vacca, R., & Linek, W. (1992). *Escribir para aprender*. En J. & Irwing, *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación* (págs. 178-194)). Buenos Aires: Aique.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (. (2004). *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



CULTIVANDO LA LECTURA: LA PROMOCIÓN LECTORA Y LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN UNA ESCUELA EN GUATEMALA

YOMARIE RIVERA FERNÁNDEZ Y KAREN M. HOLGUÍN GARCÍA

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS

YOMI_RIVERA@HOTMAIL.COM / HOLGUIN.KM@GMAIL.COM

RESUMEN

Presentamos dos investigaciones realizadas en Guatemala, que fueron elaboradas como parte de una investigación sombrilla dirigida por la Dra. Ruth Sáez Vega, el *Proyecto Alianzas de Lectura* (P.A.L), iniciativa pedagógica e investigativa del Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (C.E.L.E.L.I.) de la Universidad de Puerto Rico. Una de las investigaciones estaba dirigida al establecimiento de un programa de promoción lectora y, la otra, a la creación e implantación de unidades temáticas. Nuestro objetivo era establecer una biblioteca de aula en cada uno de los salones de la escuela. Asimismo, teníamos como objetivo acompañar a las maestras en torno a la promoción lectora y a la integración de la lectura a los contenidos curriculares y documentar el proceso y las vivencias de los estudiantes y las maestras al participar del proyecto. Nuestras investigaciones se enmarcaron en las teorías: constructivista (J. Piaget), socio-histórica (L. Vygotsky) y socio-psicolingüística (K. Goodman; F. Smith y L. Rosenblatt).

El establecimiento del programa de promoción lectora en la escuela, incluía la creación de tres Catálogos de actividades literarias titulados *Semillas para cultivar lectores de por vida*, específicamente diseñados para cada uno de los tres multigrados de la escuela, desde el nivel de preprimaria hasta el sexto grado. Dichas actividades fueron creadas y basadas en las obras de literatura infantil que fueron donadas a la escuela (en los idiomas español y Kaqchikel) mediante P.A.L. Incluía, además, el acompañamiento a las maestras de la escuela a través de demostraciones, reuniones diarias, talleres y conversatorios en torno a la utilización de estrategias para promover la lectura y la formación de lectores.

Mediante la implementación de las unidades temáticas en la escuela, se presentó el tema de la agricultura y los estudiantes compartieron su conocimiento previo acerca del tema. Luego, se realizó un viaje de campo para recorrer la comunidad y conocer acerca de la siembra y recursos naturales que le rodea. También, se leyó literatura infantil acerca del tema para trabajar el proceso lectoescritor y responder a la misma a través de actividades significantes.

Ambas investigaciones fueron realizadas utilizando las metodologías de Investigación Acción Pedagógica y Sistematización en la Educación. Basadas en la Investigación Acción Pedagógica, realizamos nuestras investigaciones de una manera socialmente responsiva; sensible a la realidad social, cultural y lingüística de la comunidad que participó de nuestros estudios. Mientras que, utilizando la Sistematización en la Educación Pedagógica, buscábamos dar a conocer las perspectivas de los participantes a través de sus propias voces. El análisis de datos de ambas investigaciones, evidenció resultados positivos que trascendieron el plantel escolar, en las

siguientes áreas: ambiente físico de la escuela; estudiantes; personal docente; y comunidad. En conclusión, la sistematización del Programa de promoción lectora y las Unidades temáticas, y el análisis de datos, brindaron información sistémica y logros contundentes que permiten divulgarlo en comunidades académicas en contextos similares.

PALABRAS CLAVE

Lectura, comunidad indígena, promoción lectora, integración curricular, unidades temáticas, biblioteca de aula, literatura infantil, actividades literarias, estrategias de lectura, Investigación Acción Pedagógica y Sistematización en la Educación.

INTRODUCCIÓN

En el año 2011 se creó el Proyecto Alianzas de Lectura (P.A.L), para promover la lectura de una manera pertinente, innovadora y sobre todo, tomando en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, las maestras y las familias de la Escuela Nimayá en Guatemala. El P.A.L es una iniciativa pedagógica e investigativa del Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI) de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, dirigido por la Dra. Ruth J. Sáez Vega. Este Proyecto se diseñó con la colaboración de la directora, las maestras, los estudiantes y la comunidad de Nimayá. Como establece la Carta de resolución (Proyecto Alianzas de Lectura, 2012), el mismo tuvo como meta el establecimiento de bibliotecas de aula en cada una de los salones de la escuela, los cuales fueron equipados con una diversidad de literatura infantil, tanto en español como en kaqchikel, la lengua materna de la comunidad. También, el acompañamiento a las maestras de la escuela en torno a la animación y el fomento de la lectura, la formación de lectores y la integración de la lectura a los contenidos curriculares. Una de las investigaciones estaba dirigida al establecimiento de un programa de promoción lectora y, la otra, a la creación e implementación de unidades temáticas.

Por factores económicos, la Escuela Nimayá carece de libros y otros materiales de lectura y escritura. Sin embargo, las maestras de la Escuela Nimayá, mostraron mucho interés en continuar aprendiendo acerca de cómo enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes y de cómo promover la lectura en estos. Para atender las necesidades y los intereses de estas maestras se desarrollaron tres Catálogos de actividades literarias titulados *Semillas para cultivar lectores de por vida* y una unidad curricular o temática titulada: *Nimayá, mi comunidad agrícola*. En ambas creaciones se utilizaron una diversidad de literatura infantil y juvenil. Asimismo, se desarrollaron actividades y

estrategias de lectoescritura, que promovieron la lectura y escritura de una manera significativa, relevante y con propósito. Cintrón de Esteves (1999: 139) indica que: “para lograr un aprendizaje significativo en la lectura es importante utilizar la literatura infantil, debido a que esta es un vehículo apropiado para fomentar el aprendizaje”.

DESARROLLO

Principios teóricos

El proceso lectoescritor lo podemos interpretar desde una perspectiva constructivista y sociohistórica, pero también desde una perspectiva sociopsicolingüística transaccional (Goodman, 2006), donde es necesario comprender el uso del lenguaje y sus variaciones sociales cuando el lector busca significado a lo leído (Goodman, 1999). Varios teóricos concuerdan en que, para lograr ese significado de la lectura, el lector utiliza las experiencias previas y su conocimiento acerca del lenguaje (Freire, 2003; Goodman, 1999; Rosenblatt, 1982; Smith, 1998).

La lectura es un proceso de construcción de significado (Goodman, 2006; Rosenblatt, 1982), el significado surge o emerge en el proceso transaccional entre el texto y el lector (Rosenblatt, 1982). El lector responde a los signos verbales del texto, construye y organiza sus respuestas en su interpretación del texto. Este es un proceso donde el lector hace sentido del texto y lo revive en diferentes partes. Esa interpretación dependerá de cuáles hayan sido las experiencias vividas y lo que la lectura evoca en el lector. Pero no todos leemos por las mismas razones ni por los mismos propósitos.

Principios metodológicos

patPara ambos estudios se utilizó un diseño de Investigación Acción Pedagógica, el cual, según Sáez Vega (2012:7): “se caracteriza por la búsqueda de soluciones a problemas prácticos en el contexto de aulas escolares”. Este estudio propone una investigación transformativa que impacte las prácticas pedagógicas debido a que este diseño de investigación identifica el problema, recopila y analiza los datos e implementa cambios basado en lo encontrado (Creswell, 2008). Además, la Investigación Acción Pedagógica permite al educador reflexionar acerca de sus prácticas y tomar acción teniendo una participación activa en la investigación (Creswell, 2008). Esto implica que el

educador/investigador, al implementar unos cambios en su práctica, le permitirá reflexionar acerca de la misma y tomar un rol activo en la investigación.

También, en colaboración con el equipo de maestras, se documentó el Proyecto Alianzas de Lectura de acuerdo a lo que expresa Sáez Vega (2012: 7): “a partir de la tradición latinoamericana de sistematización en la educación”. Las propuestas de sistematización se refieren a un proceso de construcción de conocimiento que tiene por objeto el estudio de las prácticas y los discursos que, en ellas y sobre ellas, se generan: dando cuenta de contextos y desarrollos, así como de las características de los sujetos que las agencian y de los resultados que se generan (Ghiso, 2011 en Sáez Vega, 2012: 7). La sistematización contribuye a la oportunidad de reflexionar críticamente los discursos generados sobre y desde la práctica, trascendiendo de la simple descripción al análisis profundo en torno a las experiencias y prácticas educativas (Ghiso, 2011 en Sáez Vega, 2012: 7).

Participantes

Este Proyecto se llevó a cabo en la Escuela Oficial Rural Mixta del Caserío Nimayá de la Aldea La Vega en Patzún, Chimlaltenango, Guatemala. Para ese momento, su matrícula era de 32 estudiantes entre 5 - 16 años de edad y 3 maestras.

Instrumentos, recopilación y análisis de datos

Se documentó el proceso y la participación de los alumnos y las maestras mediante la observación y toma de notas, grabaciones en audio y en video y la toma de fotografías. Se buscaba la sistematización del proceso de establecimiento del programa de promoción lectora, lo cual permitiría divulgarlo en comunidades académicas en Puerto Rico, Guatemala y alrededor del mundo de manera que pueda servir de modelo para ser realizado en contextos similares.

Promoción de lectura

La promoción lectora del Proyecto Alianzas de Lectura estaba dirigida a la creación y documentación del uso de los catálogos *Semillas para cultivar lectores de por vida: Catálogo de actividades literarias*. El enfoque de tales catálogos era la promoción del placer de la lectura y amor por los libros. Como parte del estudio, se creó un catálogo impreso para cada uno de los multigrados de la escuela, uno para el multigrado de preprimaria y primer grado, otro para el

multigrado de segundo y tercer grado; y otro para el multigrado de cuarto, quinto y sexto grado. Las actividades literarias incluidas en cada catálogo fueron diseñadas utilizando la colección de literatura infantil que el *Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico – Guatemala* ha donado a la Escuela Nimayá. Cabe señalar que gracias a la diversidad de libros que componen la colección, se crearon actividades utilizando tanto libros en español, como en el idioma vernáculo de los estudiantes, el Kaqchikel.

Los catálogos fueron organizados en 4 secciones para atender diversos aspectos de la lectura, desde los fundamentos para la promoción de la lectura hasta las actividades literarias que posibilitaran lograrlo. Cabe destacar que las actividades literarias incluidas en cada catálogo fueron diseñadas de forma tal que requerían de una cantidad mínima de materiales adicionales a la obra de literatura infantil, a modo de asegurar que las actividades puedan ser realizadas posteriormente al Proyecto. Además, las actividades fueron creadas de manera que respondieran a las realidades etnolingüísticas de los estudiantes, en las cuales se buscó asegurar el mantenimiento y la preservación del idioma materno de dichos estudiantes. Los catálogos fueron diseñados y creados de forma colaborativa con las maestras de la escuela y, por lo tanto, su implantación dependió de esa dinámica e intercambio de ideas. Todos los días, tras culminar el día escolar, se realizaban reuniones y conversatorios con las maestras de la Escuela Nimayá durante los cuales se proponían las acciones subsiguientes y, en consenso, se decidía lo que se trabajaría al día siguiente.

Como resultado de esta investigación, los catálogos *Semillas para cultivar lectores de por vida: Catálogo de actividades literarias*, sirvieron para aportar a la promoción de la lectura en la Escuela Nimayá. El objetivo era propulsar la formación lectora del estudiantado de la escuela a través de la realización de actividades literarias que promovieran el disfrute de la lectura y el amor por los libros, de forma significativa, pertinente y apropiada. Asimismo, se buscaba que los catálogos sirvieran para continuar impulsando el desarrollo y la preservación del idioma materno de los niños y las niñas de la escuela, el Kaqchikel, al proveer actividades que lo celebraran.

De igual manera, los catálogos de actividades literarias que se crearon como parte de este estudio, contaron con la ventaja de que fueron desarrollados de manera apropiada y pertinente para la comunidad en la cual fueron implantados. Los catálogos integraron, atendieron y respondieron a las características de los estudiantes y de la comunidad de donde provienen (idiomas, cultura,

cosmovisión, entre otros). Este cometido fue alcanzado mediante múltiples visitas que se realizó a la Escuela Nimayá, a lo largo de los pasados dos años. Durante tales visitas, se pudo dialogar y compartir con las maestras y con los estudiantes de la escuela, logrando establecer vínculos de compañerismo, respeto y amistad. Consecuentemente, se logró conocer a las maestras y a los estudiantes de forma completa y justa, lo cual nos brindó la información necesaria para atemperar las actividades literarias de forma apropiada, y así producir un catálogo que genuinamente se nutriera de las fortalezas e intereses de estos, y que también respondiera a las necesidades particulares de la comunidad escolar.

Unidad temática o curricular

La unidad temática o curricular se realizó en un periodo de dos semanas aproximadamente en el mes de junio de 2012. El propósito de crear la misma fue acompañar a las maestras de la Escuela Nimayá en torno a la integración de la lectura a los contenidos curriculares propios de cada nivel. Asimismo, se utilizaron los fondos de conocimiento de la comunidad y las experiencias previas de los estudiantes acerca de la agricultura, elevando el tema como recurso académico (Moll, Amantti, Neff & González, 1992). Como introducción a la unidad curricular se les explicó a las maestras en forma de carta lo que es una unidad curricular o temática y lo que conlleva la misma.

A partir del contexto social y cultural de los estudiantes, de las maestras y de las familias de la comunidad de Nimayá, se seleccionó el tema generador: Nimayá, mi comunidad agrícola. Partiendo de ese tema, se presentó una red de los contenidos que se podían trabajar según las materias o áreas académicas. En este caso fueron: el Lenguaje y la Comunicación (lectoescritura), Medio Social y Natural (preprimaria a tercer grado), las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, Productividad y Desarrollo (cuarto a sexto grado) y la Expresión Artística. También, se presentó una red de posibles subtemas relacionados al tema generador. Aunque es el mismo tema para los tres niveles: preprimaria a primer grado, segundo y tercer grado, y cuarto a sexto grado, se desarrollaron conceptos de acuerdo al nivel del grado. También, se presentó un bosquejo en el cual se desglosaron los subtemas y los conceptos a trabajarse durante la unidad temática de una manera organizada.

Por otro lado, se diseñó una tabla con los posibles recursos a utilizarse durante la unidad temática, como, por ejemplo, cuentos, libros informativos, poemas y la participación de personas de la

comunidad. Se presentaron, también, las competencias del Curriculum Nacional Base del Ministerio de Educación alineadas a la unidad curricular. Por último, se presentaron las diversas actividades integradas a realizar en los distintos niveles (grupales, en subgrupos e individuales). Estas actividades se presentaron a través de 12 planes diarios. Los objetivos generales de la unidad eran: a) explorar el conocimiento que los niños y las niñas tenían sobre el tema de las plantas, b) identificar sus propios conocimientos sobre las plantas y c) explorar juntos diferentes cuentos y libros informativos relacionados con este tema y conversar sobre ellos.

Antes de comenzar con la unidad, nos reunimos con las maestras para explicarles acerca de la unidad temática que se llevaría a cabo en sus salas de clases y presentársela. De esta manera, se llevó a cabo la misma en cada grupo. El tema bajo estudio permitió reconocer la importancia de la agricultura para ellos y cómo aporta a su comunidad y al país. Asimismo, el tema de la agricultura adquirió rango académico. Según Sáez, López y Santiago (1995: 339) “La integración curricular propone un acercamiento entre las experiencias de aprendizaje que se dan de forma integrada en contextos sociales fuera de la escuela y las que se dan en el ambiente escolar”. Esta integración curricular estuvo enlazada a los contenidos del Ministerio de Educación de Guatemala y a las realidades sociales y culturales de la escuela, los niños, sus maestras y la comunidad.

CONCLUSIÓN

Al adentrarnos en esta maravillosa e inimaginable aventura, también conocida como investigación, habíamos establecido varias metas que esperábamos que fueran logradas. Al reflexionar sobre el trabajo que realizamos con los niños y las maestras, varias de dichas metas fueron logradas. En primer lugar, el respaldo a la formación lectora de los estudiantes a través de actividades literarias que promovieran el disfrute de la lectura y el amor por los libros. Este objetivo fue conseguido, ya que los alumnos de la escuela hoy día conocen los libros de la escuela – aun los que, ni sus maestras ni nosotras, les hemos leído –, los leen por su cuenta, porque les provoca disfrute hacerlo. Las actitudes positivas hacia la lectura influyen en la toma de decisiones sobre cuándo y para qué leer (Goodman, 2006). Los estudiantes de la Escuela Nimayá leen aun cuando no les es requerido hacerlo (Rosenblatt, 1994). En segundo lugar, otro de los objetivos propuestos en el proyecto era crear y realizar actividades literarias de promoción de lectura que fueran apropiadas, significativas, pertinentes culturalmente y que respondieran a las fortalezas y los intereses de los alumnos.

Por otro lado, la integración y la exposición de la literatura infantil en los contenidos curriculares contribuyó al desarrollo lectoescritor, permitió el fomento de la lectura y el uso de libros y cuentos como fuente de información para continuar construyendo sus conocimientos acerca del tema y del mismo proceso lectoescritor. También, a través de la lectura y las respuestas lectoras, lograron construir significados en la lectura utilizando sus experiencias previas y su conocimiento (Freire, 2003, Goodman, 1996, Rosenblatt, 1982 y Smith, 1998). Además, ampliaron su vocabulario, tanto en Kaqchikel como en español, y desarrollaron conciencia del lenguaje escrito.

En conclusión, a través de esta investigación, pudimos conocer, valorar y admirar otra cultura, tener una experiencia significativa y enriquecedora, tanto en nuestra vida profesional como personal, ser maestras de una comunidad indígena y tener el privilegio de formar parte del Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico-Guatemala.

Invitamos a educadores y educadoras en todas partes del mundo a atreverse a realizar investigaciones y proyectos como este en sus propias escuelas o incluso en otras escuelas que conozcan y quieran apoyar. El resultado es trascendental en la vida de los estudiantes: su formación lectora. Lograr esto es vital si somos maestros y maestras comprometidas con el futuro de los niños, ya que provee un firme cimiento para su formación personal y académica. Hacerlo es reafirmarles nuestra razón de ser educadores, es decirles: "...me preocupo por ti y me preocupo por tu futuro". (Reunión con las maestras, enero de 2012, p. 15)

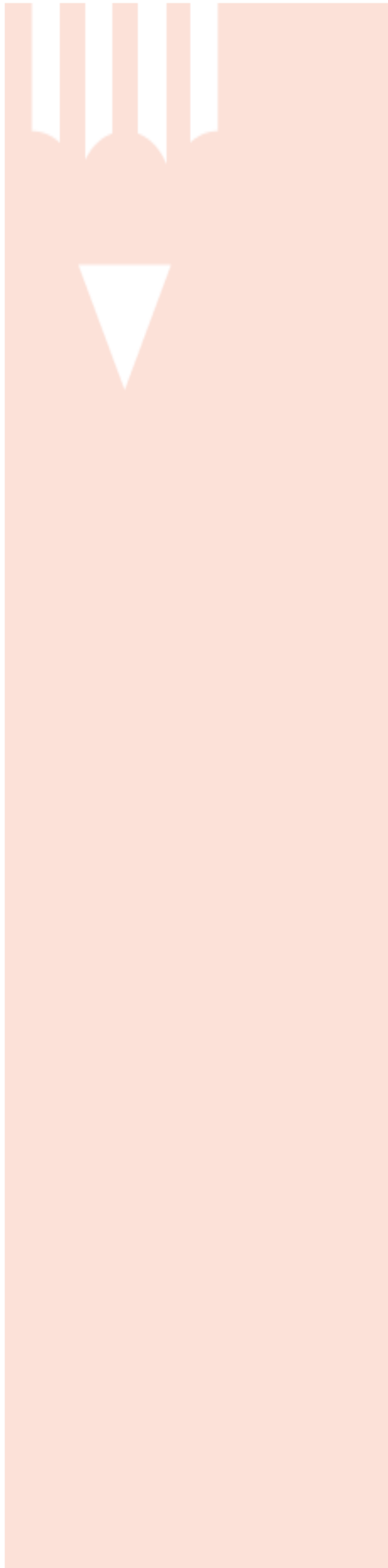
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cintrón de Esteves, C.M. (1999). Estrategias y actividades para ayudar al maestro en el uso de la literatura infantil en el aula escolar. En Sáez Vega, R. J., Cintón de Esteves, C., Rivera, D. T., Guerra, C. y Ojeda, M. I. (Eds.), *Al son de los tiempos*. Santo Domingo: RD: Editorial Centenario.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Freire, P. (2003). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo Veintiuno editores.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura: Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México, D.F.: Editorial Paidós.
- Goodman, K. (1999). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística. *Lectura y vida*.

- López de Sánchez, A.M. (1996). *Actitud hacia la lectura y factores asociados en estudiantes de séptimo y décimo grado*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Lynch-Brown, C., y Tomlinson, C. M. (2008). *Essentials of children's literature* (6ta ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Marroquín, S. (2009). *4to Aniversario del Club de Lectores del Sábado*. Recuperado de <http://www.deguate.com/artman/publish/cultura-literaturaguatemala/4to-aniversario-del-club-de-lectores-del-sabado.shtml>
- Martínez, M., Naylor, A., Temple, C., y Yokota, J. (1998). *Children's books in children's hands: An introduction to their literature*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2005). *Curriculum nacional base: Nivel de educación pre-primaria*. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/enu_lateral/sistema_educativo/educacion_pre-escolar/documents/Curriculo_Nacional_Preprimaria.pdf
- Molina Iturrondo, Á. (1999). *Leer y escribir con Adriana: La evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los 6 años*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative Approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*. 31 (2), 132-141.
- Monson, D. L., y McClenathan, D. K. (1979). *Developing active readers: Ideas for parents, teachers, and librarians*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morales, O., Rincón, Á. G., y Tona, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (10), 195-218.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2005). *Nuestra posición acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Recuperado de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/WSSSLearningToReadAndWriteSpanish.pdf>
- New Zealand Ministry of Education. (1997). *Reading for life: The learner as reader*. Wellington, NZ: Learning Media Limited.
- Nieves, L. (1991). *Las actitudes de los estudiantes de séptimo grado de dos escuelas de Puerto Rico hacia la lectura*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Nodelman, P. (1996). *The pleasures of children's literature*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Núñez Terrazas, O. (2004). *Comunidades lectoras a través de la Ronda de libros*. Cochabamba, Bolivia: Impresores Colorgraf Rodríguez.
- Orihuela, L. (2006). *Los tres cerditos*. Nueva York, NY: Scholastic, Inc.
- Pérez, R. (2010). *Preparan conferencia de lectoescritura para docentes*. Recuperado de <http://www.s21.com.gt/nacionales/2010/08/16/preparan-conferencia-lectoescritura-para-docentes>
- Pérez, S. (s. f.). Fomentar el gusto por la lectura. *Educando: Revista digital del portal de Educación*. Recuperado de http://revistas.educa.jcyl.es/revista_digital/index.php?option=com_content&view=article&id=885:lectura&catid=39:educando-articulos&Itemid=55

- Pilkey, D. (1996). *Hally Tosis*. Nueva York, NY: Scholastic, Inc. processes. En Rudell, R.B., Rapp Rudell, M. y Singer, H. (Editores) *Theoretical models and processes of reading* (4ta. ed.) Delaware: Scholastic, Inc.
- Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico – Guatemala. (2012). *Carta de resolución*. [Documento oficial del Proyecto Alianzas de lectura Puerto Rico – Guatemala]. Copia en posesión del Centro para el estudio de la lectura, la escritura y la literatura infantil.
- Proyecto Alianzas de Lectura. (2012, 8 de octubre). *Reunión con maestra Maira* [Grabación en video 0000(1)]. Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Proyecto Alianzas de Lectura. (2012, octubre). *Reunión con maestra Maira* [Grabación en video 0000(2)]. Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Proyecto Alianzas de Lectura. (2012, octubre). *Reunión con maestra Maira* [Grabación en video 0000(3)]. Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Proyecto Alianzas de Lectura. (2012, octubre). *Reunión con maestra Paulina* [Grabación en video 00034,). Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Pujols, C.T. (1991). *Actitudes hacia la lectura: Factores relacionados y estrategias para su desarrollo*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Rivera, D. (1999). El proceso de aprender a leer. En Sáez Vega, R. J., Cintrón de Estéves, C., Rivera, D. T., Guerra, C. y Ojeda, M. I. (Eds.), *Al son de los tiempos: Procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo, RD: Editora Centenario.
- Romero Martín, F. (2007). Utopías lectoras y promoción de la lectura en la escuela. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007* (pp. 81-115). Boadilla del Monte, Madrid: Ediciones SM.
- Romero, S. (2008). *Colombian 'Biblioburro' has 4,800 books and 10 legs*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/2008/10/20/world/americas/20iht-20burro.17088328.html?pagewanted=all>
- Rosen, M. (2003). *Vamos a cazar un oso*. Barcelona, ESP: Ekaré.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: University Press.
- Rosenblatt, L. (1982). The Literacy Transaction: Evocation and Response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277.
- Rubio, F. (2004). Educación bilingüe en Guatemala: Situación y desafío. Documento presentado en el seminario-taller *Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.vivanlosjovenes.org/educacion/wwwroot/pdf/2004%20Educacion%20bilingue.pdf>
- Sáez Vega, R. (1996). *The literacy of Puerto Rican children in a whole language kindergarten: An ethnographic case study*. (Disertación doctoral sin publicar). University of Arizona, Tucson.
- Sáez Vega, R.J. (1999). "Yo me meto al cuento y ayudo": La creación de mundos a través de la lectura. En Sáez Vega, R. J., Cintrón de Estéves, C., Rivera, D. T., Guerra, C. y Ojeda, M. I. (Eds.), *Al son de los tiempos: Procesos y prácticas de la lectoescritura*. Santo Domingo, RD: Editora Centenario.

- Sáez Vega, R.J. (2008). *Promoción de la lectura en la preescolaridad: Impacto de los Rincones de Lectura del Programa Lee y Sueña en niños y familias de Carolina, Culebra, Fajardo, Juncos y Loiza*. Manuscrito no publicado, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Sáez Vega, R.J. (2012). *Proyecto Alianzas de Lectura Puerto Rico-Guatemala: Investigación Acción y Sistematización Pedagógica*. (Propuesta de investigación no publicada). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Sáez Vega, R.J. y Holguin García, K. (2012). Alianzas de lectura. Conferencia presentada en *Los Diálogos del DEG de la Facultad de Educación*. San Juan, PR: Universidad de Puerto Rico.
- Sáez Vega, R.J., Cintrón de Estéves, C., Rivera, D. T., Guerra, C. y Ojeda, M. I. (Eds.) (1999). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, San Juan, Puerto Rico.
- Sáez Vega, R., López Torres, L. & Santiago Díaz, L. (1995). La integración curricular y el lenguaje integral: La experiencia del kindergarten puertorriqueño. San José, Costa Rica: Memorias del Segundo Congreso de Las Américas de Lectoescritura.
- Sandoval, M. (2010). *En marcha el Plan Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://www.elperiodico.com.gt/es/20100329/pais/143968/>
- Scharrón, M. (2011, octubre). Historia del maratón [*Log post* en internet]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/maratondelecturapr/historia-del-maraton>
- Smith, F. (1998). *The book of learning and forgetting*. Nueva York, NY: Teacher's College Press.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, AR: Aique.
- Snow, C., Burns, M. y Griffin, P. (Eds.), (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stein, M. (2007). *Ben el valiente*. Barcelona, ESP: Intermón Oxfam.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wijetunge, P. (2006). Promotion of reading habit among school children in Sri Lanka. *Interanational Association of School Librarianship. Selected Papers from the Annual Conference*, 1-10. Recuperado de la base de datos ProQuest Education Journal



PANELES



PARA LEER Y ESCRIBIR INTERCULTURALMENTE

CONSIDERACIONES FILOSÓFICAS

PABLO MELLA

INSTITUTO SUPERIOR PEDRO FRANCISCO BONÓ, REPÚBLICA DOMINICANA

PABLOMELLASJ@YAHOO.ES

La pregunta a la que responde esta comunicación puede formularse así:

¿Qué supuestos filosóficos resultan imprescindibles para que la escuela occidentalizada enseñe a leer y escribir interculturalmente?

La respuesta que proponemos para esta pregunta tiene dos componentes y puede enunciarse así:

Si la escuela occidentalizada (es decir, la escuela que solo acepta como válidos los saberes científicos modernos, la ideología del progreso basado en la tecnociencia y la existencia como competitividad para el mercado) quiere enseñar a leer y escribir interculturalmente tendrá que: a) asumir reflexivamente el giro lingüístico-hermenéutico de la filosofía contemporánea y b) transformar interculturalmente dicho giro.

La presente comunicación queda dividida en tres partes de acuerdo al enunciado de esta respuesta: (1) Cuáles son los elementos básicos del giro lingüístico-hermenéutico; (2) La transformación intercultural del giro lingüístico-hermenéutico; (3) Educar para leer y escribir interculturalmente.

1. Elementos fundamentales del giro lingüístico-hermenéutico

La expresión giro lingüístico funciona como una denominación colectiva para un conjunto diverso y dispar de tendencias en el pensamiento filosófico y social del siglo XX. La designación resulta comprensible porque todas estas tendencias tienen al menos en común el recurso al lenguaje y al discurso —o a cualesquiera formas de representación

lingüística— como último punto de referencia para orientar la investigación de la realidad mundanal y desarrollar el conocimiento.

Este giro en la filosofía contemporánea se explica como una doble reacción. En primer lugar, en contra de la filosofía de la conciencia (Habermas) y en segundo lugar como una crítica a la deriva positivista de las ciencias, en especial de las ciencias humanas o humanidades (Foucault). Por lo tanto, asumir el giro lingüístico implica integrar una concepción del ser humano como ser comunicativo y una epistemología decididamente antipositivista en la práctica de las ciencias humanas.

(En el caso que nos ocupa, se trata de las ciencias de la educación, y más concretamente aún, de la pedagogía y didáctica de la lecto-escritura). Se infiere de todo ello que no hay ser humano pleno si este no se sabe comunicar de manera no manipuladora, y que no se puede confiar en una práctica científica que al estudiar el ser humano lo convierte en mera pieza intercambiable para la expansión de la tecnociencia del capitalismo.

Esta doble cara de la reacción implicada en el giro lingüístico da pie a lo que se conoce como el giro hermenéutico de las ciencias contemporáneas. En el centro de la discusión está la tesis de que no existen los “hechos” en estado puro ya que los hechos a los que se refiere la ciencia moderna solo existen en el lenguaje. Como consecuencia, la realidad que conocemos científicamente se nos presenta indefectiblemente bajo la forma de un texto lingüístico descriptivo (y por lo tanto, resulta en un acontecimiento comunicativo donde la subjetividad no cuenta).

En un primer momento de su proceso de emergencia, sobre el giro lingüístico se proyectaba la sombra del positivismo científico que le precedía. En esta etapa, correspondiente a la gestación del denominado neopositivismo lógico o filosofía analítica, los protagonistas del giro lingüístico sostenían que la filosofía y, con ella, las ciencias, solo podrían salir airoso de su empresa si se esforzaban por hacer cada vez más precisos y rigurosos sus lenguajes, eliminando toda ambigüedad, toda expresión opaca, y hasta incluso toda metáfora. El objetivo era que el lenguaje de las ciencias adquiriera la formalidad propia de la lógica.

En contra de la rigidez de este presupuesto, uno de estos protagonistas, Ludwig Wittgenstein, reaccionó planteando la necesidad de pluralizar las funciones del lenguaje, atendiendo a las diversas formas de vida en que se desarrollan los lenguajes. Fue en ese contexto que introdujo su conocida tesis sobre los “juegos del lenguaje”, según la cual las reglas subyacentes a los actos comunicativos dependen esencialmente del uso que reciben en cada forma de vida, es decir, en toda forma colectiva cultural (y esto independientemente del tamaño de esta forma de vida).

La tesis de los juegos de lenguaje, esencialmente lingüística, pudo ser fácilmente trasladada a la comprensión de las culturas. En realidad, las formas de vida corresponden a cristalizaciones culturales grupales. El postulado de la diversidad de los juegos de lenguaje llevaba en su seno, de manera germinal, el reconocimiento de la corrección de las reglas que ordenaban la interacción en las diversas formas de vida, con tal de que no se dissociaran dichas reglas de la forma de vida en que se desplegaban. El sitio que el neopositivismo lógico (o filosofía analítica) quería para el juego de lenguaje de la ciencia experimental moderna, Wittgenstein lo extendió para todos los diversos juegos de lenguaje posibles.

Por esta vía, incluso la lógica quedaba transformada internamente: lo que es válido o verdadero en una forma de vida, no necesariamente es válido o verdadero en otra forma de vida. Siguiendo este razonamiento, resultaba fácil postular la manifestación plural de la verdad, a diferencia del juego de lenguaje positivista, que bajo el supuesto de un empirismo ingenuo y de la lógica aristotélica del tercer excluido, entendía que un enunciado podía ser o solo verdadero o solo falso, sin que existiera una tercera posibilidad. La analogía del ser quedaba así desterrada de la búsqueda de la verdad.

Desde el punto de vista que aquí se expone, la ampliación realizada por Wittgenstein de la teoría analítica del lenguaje puede incluir también sus pretensiones terapéuticas. En ese sentido, la filosofía ha de procurar “curar” los diversos lenguajes de todos sus antojos, de sus peligrosas abstracciones, poniéndolos al servicio de una construcción colectiva del sentido asequible en principio a todas las personas capaces de articular el habla y la escritura.

Considerando estos orígenes del giro lingüístico que llevan de la filosofía analítica a Wittgenstein, se puede entender el proyecto de John Austin y de todos aquellos que junto a él se consideran como representantes de la “filosofía del lenguaje ordinario”. Austin sostenía que los miembros de una comunidad comunicativa comparten un acervo de palabras que son reflejo de todas las distinciones que han parecido dignas de ser establecidas para vivir a lo largo de la historia, lo que implica reconocer la participación activa de muchas generaciones. Austin apostaba así por el sano sentido común (*sensus communis*), piedra angular de la hermenéutica filosófica, que tiene como principal representante a Hans-Georg Gadamer. El lenguaje así considerado, en sus diversos usos (es decir, en su *dimensión pragmática*) no era una especie de instrumento de la mente, sino parte de la acción histórica. O por decirlo sentenciosamente, el lenguaje mismo era visto como acción que solo tenía sentido en los encuentros interpersonales o intragrupal, no fuera de ellos. Con las palabras no solo decimos algo, sino que nos posicionamos ante los demás en contextos de sentido que engloban el acto comunicativo lingüísticamente considerado.

El proyecto de la filosofía hermenéutica contemporánea es bien amplio y convoca otra tradición filosófica que hunde sus raíces en Herder y Humboldt, pasando por la filosofía romántica de Schleiermacher y por la fenomenología de Husserl y Heidegger. Su más reconocido representante es Hans Georg-Gadamer, quien nos propone considerar “el lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica” y como “horizonte de una ontología hermenéutica” (ver capítulos 12-14 de su obra monumental, *Verdad y método*), es decir, como la autointerpretación del ser humano como ser-en-el-mundo (*Dasein*).

De acuerdo a la perspectiva hermenéutica filosófica, no interesa en primer lugar y de forma exclusiva la verdad de los enunciados, sino indagar la realidad lingüística como expresión de la singularidad de los pueblos y, al mismo tiempo, como la afirmación de la individualidad de la naturaleza humana. Por un lado, encontramos en esta tradición alemana el origen de los estudios lingüísticos comparados; por otro lado, se gesta dentro de ella la valoración de la autenticidad y singularidad de cada persona como sujeto expresivo. Por lo tanto, según esta tradición no existe una contraposición radical entre tradición cultural y respeto a la unicidad de cada ser humano. Cada lengua humana vehicula una concepción

del mundo; pero no habría distinción de lenguas si no existiera una suerte de fuerza interior única en los individuos para expresar su intimidad, su interioridad, es decir, sus vivencias.

Corrigiendo a Humboldt desde la fenomenología, Gadamer entiende que esta expresividad tiene que ver con la *experiencia hermenéutica*, es decir, con la necesidad que tiene el *Dasein* (el ser humano arrojado en la existencia) de crear sentido en el mundo. A diferencia de Humboldt, Gadamer entiende que cuando se aprende una lengua extranjera no se está entrando plenamente en la imagen del mundo del otro, sino que se está realizando una apropiación de ese mundo en el mundo propio. Por eso concluye que “el lenguaje solo tiene su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del mutuo *entendimiento* (...) El entendimiento como tal no necesita instrumentos en el sentido auténtico de la palabra. Es un proceso vital en el que vive su representación una comunidad de vida” (*Verdad y método*, p. 535). Los ecos de las elucidaciones de Wittgenstein se hacen sentir.

De ahí que Gadamer entienda que la educación, desde el punto de vista lingüístico, consista, esencialmente, en una conversación, no en el debate artificial propio de una comunidad de especialistas ilustrados. Advierte que en una conversación “se entra”; es imposible llevar la conversación en la dirección que uno desea (*Verdad y método*, p. 461). De acuerdo a esta conclusión, se puede afirmar que el lenguaje tecno-científico, ese que predomina en la propuesta educativa hegemónica de nuestros días, es el producto más refinado de la cultura ilustrada de la modernidad/colonialidad. Sobre estos lenguajes artificiales Gadamer se pronuncia de manera magistral:

Los sistemas inventados de entendimiento no son nunca lenguajes. Los lenguajes artificiales, lenguajes secretos o simbolismos matemáticos no tienen en su base una comunidad ni de lenguaje ni de vida, sino que se introducen y aplican meramente como medios e instrumentos del entendimiento (...) Es sabido que el consenso por que se introduce artificial pertenece a otro lenguaje. En cambio, en una comunidad lingüística real no nos ponemos primero de acuerdo, sino que estamos ya siempre de acuerdo, como mostró Aristóteles (*Verdad y método*, p. 535).

Con lo dicho hasta aquí podemos concluir que el giro lingüístico-hermenéutico de la

filosofía contemporánea invita a considerar el lenguaje como una acción rica y múltiple, en la que se refleja la rica diversidad de la experiencia humana y en la cual puede emerger la singularidad de cada ser humano a través del *encuentro* con otros seres humanos. El sentido del mundo nunca puede ser individual, sino *común y único al mismo tiempo*.

2. La transformación intercultural del giro lingüístico – hermenéutico

El aporte específico que añade la filosofía intercultural se resume en una palabra que adquiere rango de categoría: *contextualización*. A través de ella se opera lo que se puede llamar la “transformación intercultural del giro lingüístico-hermenéutico”.

La *contextualización* implica asumir que el encuentro entre las formas de vida no se ha verificado históricamente en relaciones pacíficas, como parece implícito en la cita de Gadamer, sino en relaciones asimétricas de dominación de unas formas de vida sobre otras, generando en el caso de América Latina lo que con Aníbal Quijano puede llamarse la “colonialidad del poder”.

Esta *colonialidad del poder* se desdobra en diversas imposiciones grupales, entre las que cabe señalar: la *racialización*, el *epistemicidio* y el *patriarcado*. Por *racialización* se entiende el desprecio de colectivos humanos por sus orígenes étnicos, basados sobre todo en el color de la piel como indicador de una condición biológica inferior. Por *epistemicidio* se entiende la negación estigmatizadora de los conocimientos de los grupos subalternos, es decir, la descalificación de la sabiduría de aquellos colectivos que han sido las víctimas de expansiones imperiales. Por *patriarcado* se entiende la tendencia casi universal que tiende a imponer las posiciones de los varones sobre las mujeres y las de los ancianos sobre los más jóvenes. Sobre estas figuras principales van emergiendo en los últimos años la conciencia sobre otras formas de imposición. Vale la pena señalar que estas formas de dominación se imbrican o intersectan: la racialización conlleva al epistemicidio y ambos se potencian a través de las relaciones patriarcales.

La filosofía intercultural se pone como tarea la corrección también histórica de esas asimetrías operantes en el mundo real. La intersección de las relaciones opresivas acaba constituyendo lo que se puede denominar una *visión monocultural del mundo*. Dicho de

otro modo, la *monoculturalidad*, como imposición de una única visión del mundo, es la negación histórica y violenta de la rica diversidad humana. Por eso, la transformación intercultural de la filosofía implica la actitud militante de contrarrestar todas las manifestaciones de monoculturalidad.

Ahora bien, a este momento negativo o de resistencia sucede el momento positivo de la convivencia y el diálogo, como forma histórica del encuentro vislumbrado por la hermenéutica ontológica gadameriana. Podría llamarse *convivialidad* el horizonte normativo que vela por la convivencia efectiva de las diferencias abiertas al diálogo constructivo, no al aislamiento empobrecedor promovido por el llamado *multiculturalismo* del liberalismo político. El multiculturalismo ha sido una de las mejores estrategias de la globalización capitalista para domesticar la diversidad humana, teniendo como objetivo último que esta diversidad no afecte la acumulación del capital a escala internacional a través del llamado “Post-consenso de Washington” (ver mi obra *Ética del posdesarrollo*, sobre todo capítulos 4 y 6). Por decirlo gráficamente con un ejemplo, en las grandes ciudades podemos comer comidas de todo el mundo, en su gran variedad... ¡yendo como consumidores a restaurantes!, jamás visitando la casa de un inmigrante pobre. La diversidad queda convertida en mercancía y la alteridad de la presencia del extranjero se ve neutralizada por el acto de consumo.

La conciencia sobre la asimetría de los encuentros históricos abre pues una perspectiva menos idealista sobre la lingüisticidad humana como la presupuesta por Gadamer, y ya criticada desde hace años por Habermas. Permítanme un pequeño testimonio en este sentido. La semana pasada concluimos en Santo Domingo el XI Congreso Intercultural de Filosofía Intercultural, dedicado a reflexionar sobre el monoculturalismo neoliberal que está convirtiendo a los centros educativos en engranajes del capital, una tendencia que se expresa netamente en el llamado enfoque curricular de las competencias, de raigambre conductista, y por lo tanto, positivista. (Y dicho en términos gadamerianos, el lenguaje de las competencias constituye un lenguaje artificial que no tiene ninguna *comunidad de vida* que le sirva de suelo nutricio). Pues bien, al pasar revista por los diversos continentes, incluida Europa, en el congreso se hizo notar cómo en los próximos años asistiremos a la extinción de cientos de lenguas vivas, sobre todo en África. Se dijo con pesadumbre que el quechua

andino tiene también los días contados. ¿Cuál es la razón? Estas lenguas no permiten insertarse competitivamente en las formas de producción globalizadas que concentran cada vez más las fuentes de vida con sus prácticas productivas extractivas. Es de esperar que con la extinción de dichas lenguas desaparezcan también sus formas de vida. Y resulta curioso que la gran prensa se haga eco de la extinción de especies biológicas, pero no de la extinción de miles de formas de vida humana.

La transformación intercultural del giro lingüístico hermenéutico en el ámbito filosófico plantea así una tarea educativa marcada por el *cuidado*. La conversación gadameriana no constituirá tan solo un espacio idealista en que se sintetizan los horizontes de sentido de diversas tradiciones; es también el espacio terapéutico en que se corrigen distorsiones y patologías del lenguaje como productos de imposiciones históricas imperiales o, dicho en palabras de Quijano, como efectos de la colonialidad del poder.

3. Educar para leer y escribir interculturalmente

En este último apartado respondemos a la pregunta de qué implica educar en lecto-escritura en consonancia con la transformación intercultural de la filosofía contemporánea en su giro lingüístico-hermenéutico.

Pues bien, educar para leer y escribir interculturalmente implica muchas cosas en muchos niveles. Por ejemplo, si se atiende a la clasificación tradicional consagrado por los estudios de la educación, la interculturalidad implica transformar tanto las concepciones de la educación en tanto proyecto socialmente construido, como los aspectos pedagógicos y los aspectos didácticos orientados a la práctica. Nada queda fuera de la transformación intercultural de los saberes y las prácticas, pues esta transformación intercultural no se refiere a un tema u objeto de estudio dentro de la malla curricular llamado “interculturalidad”, sino a una actitud práctica con implicaciones cognitivas en todas las esferas del ser-en-el-mundo que discierne el sentido de la vida en el encuentro con el otro. Podría decirse, en pocas palabras, que asumir la interculturalidad implica *transformar contextualmente, de manera radical, la propuesta curricular*.

La tarea es infinita y ardua, pero quisiera compartir tan solo cuatro tareas en las que he estado directamente envuelto en los últimos años desde el Instituto Superior Bonó.

La primera es educar en la *lectura consciente* sobre el sentido que instauran las narrativas de la historia positivista oficial. Para esta tarea, que realicé parcialmente a través de mi obra *Los espejos de Duarte*, me he valido justamente del giro lingüístico- hermenéutico de las ciencias sociales. Desde el punto de vista pragmático-lingüístico, las narrativas ultranacionalistas pueden considerarse como patologías lingüísticas. Sus enunciaciones engendran personas autoritarias y propician el odio a las personas de otro origen. En ese sentido, conviene abogar por lo que llamo, apoyado en Michel de Certeau, un discurso historiográfico “heterológico”, es decir, una práctica de la historiografía que recoja la diversidad de voces sociales y reconozca no solo un tipo de patriotismo, sino una gran diversidad de protagonismos históricos que han ayudado a construir la patria como espacio social de reconocimiento y de justicia para una población que habita pluralmente un territorio y que políticamente se ve desafiada a construir un proyecto común perdurable. Dicho con otras palabras, la interculturalidad nos invita a pensar la patria de otro modo a la altura del siglo XXI, no como si estuviéramos en el siglo XIX. Este discurso historiográfico decimonónico está embebido de positivismo. Está convencido de que la investigación científica puede establecer una única verdad histórica, cuando la hermenéutica nos invita a pensar más bien en la búsqueda de la verdad como conversación y encuentro dialógico de puntos de vista que necesitan enriquecerse mutuamente. La necesidad y gravedad de esta tarea se ha visto confirmada en los últimos días en torno al debate sobre un libro de texto de historia de sexto grado, de la autoría del fallecido historiador dominicano Ricardo Hernández. Para conocer los despropósitos de esta manipulación política de la educación auspiciada además por el periódico decano *Listín Diario*, basta leer las dos largas cartas de respuesta escritas por Raymundo González, miembro destacado de la Academia Dominicana de la Historia, comunicaciones escritas de altura que dicho periódico no se ha dignado publicar.

La segunda práctica en la que estoy envuelto tiene que ver con la hermenéutica bíblica y la teología. Estamos ofreciendo un diplomado para las y los docentes de formación integral humana y religiosa. Es preocupante la deriva fundamentalista que se registra en las escuelas,

de espaldas a las ricas reflexiones hermenéuticas que tienen su origen en la reforma protestante. Es una pena que muchos protestantes dominicanos ignoren su propia tradición de sentido y se refugien en interpretaciones literalistas de la Sagrada Escritura que sirven de base a teologías morales atravesadas de actos de habla poco misericordiosos, como los que quería Jesús de Nazaret. Frente a esta deriva fundamentalista, habría que pensar en la necesidad de generar un nuevo lenguaje de la laicidad en la educación que no excluya la acogida de la dimensión trascendente del ser humano. Hoy día los abanderados de la laicidad en la educación en República Dominicana suelen adoptar un registro descalificador de las posiciones creyentes que desdice de la laicidad que proclaman. Parecería que para las personas abanderadas del laicismo en estos momentos, las iglesias cristianas, en especial la católica, constituyen la fuente de todos los males morales en la educación dominicana. Entre otras cosas, estas personas hacen una lectura acrítica de la tradición hostosiana, ignorando los aspectos místicos de la corriente krausista a la que pertenecía. El juego de lenguaje laico que necesitamos está por construirse. Una escuela interculturalmente transformada podrá colaborar a que esto se vaya logrando, porque constituiría una comunidad de vida en el que ese lenguaje se pueda gestar de manera no artificial.

En tercer lugar, en mi participación con los proyectos de acompañamiento de escuelas que está realizando la PUCMM, me he topado con la necesidad de que las y los docentes conozcan mejor la cultura haitiana y esto pasa por ganar competencia lingüística en la lengua *kréyol*. Docentes de la Línea Noroeste nos lo hicieron ver a partir de unos ejercicios que hicimos para identificar las necesidades de los estudiantes que asisten a las aulas dominicanas, sobre todo en los puntos donde la inmigración de trabajadores haitianos es más pronunciada, como son las zonas productoras de banano para el mercado global. Las y los docentes reconocieron las serias dificultades que tienen para comprender el mundo cultural y la vida interior de sus estudiantes procedentes del vecino país. La escuela dominicana no debe ser bilingüe, inglés- español, como imponen monoculturalmente los colegios donde asisten los hijos de las élites nacionales. La escuela dominicana debe de ser multilingüe, integrando no solo el inglés, sino incluso lenguas lejanas, pero fundamentales en estos tiempos de globalización, como lo es el chino mandarín.

En cuarto lugar, y para cerrar mi participación en este panel, dada mi experiencia, estamos trabajando para que en todas las actividades de la escuela se desarrollen lenguajes democráticos, en cuyos actos comunicativos se promueve el respeto de las convicciones personales y se plantea la necesidad de elevar los propios enunciados para ser debatidos en asambleas orientadas a la toma de decisiones. Un lenguaje crispado, lleno de insultos, como el que predomina en no pocos programas radiales dominicanos, no nos hará mejores personas. Tenemos que *aprender a entrar en la conversación*, como quería Gadamer, para que en este mundo común todas las personas podamos vivir —según la feliz expresión de Alain Touraine— “juntos, iguales y diferentes”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, Teresa. *Pedagogía intercultural*, Madrid, MacGraw Hill, 2003.
- Dietz, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.
- Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1968.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Tradición, cultura, interculturalidad. Apuntes para una comprensión intercultural de la cultura*. Aquisgrán, texto manuscrito, 2011. Recuperado el 9 de mayo de 2015 de http://www.itacab.org/materiales_cursos_2012/Lectura_Jaime_Texto_apoyo.pdf
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina*, Aquisgrán, Verlag, 2014.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, alamanca, Sígueme, 1977.
- Gadamer, Hans-Georg. “La educación es educarse”, *Revista de Santander*, N. 6 (2011), pp. 90-98.
- Habermas, Jürgen. *El discurso filosófico de la modernidad. Doce lecciones*, Madrid, Taurus, 1989.
- Larrique, Diego. “La hermenéutica como ontología de las ciencias sociales”. *Espacio Abierto [online]* 17 (2008), n.2, pp. 317-334.
- Lugones, María. “Colonialidad y género”, *Tábula Rasa*, n. 9, (2008), pp. 73-101.
- Mella, Pablo. *Los espejos de Duarte*, Santo Domingo, Amigo del Hogar/Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó, 2013.
- Mella, Pablo. *Ética del posdesarrollo*, Santo Domingo, Amigo del Hogar/Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó, 2015.
- Méndez, Mario. “La mediación educativa frente al cultivo de la violencia: un aporte desde la perspectiva intercultural”, *Revista de teología Siwo*, (2008), pp. 99- 121.

- Norris, Christopher. “Giro lingüístico, el”, en Ted Honderich (ed.), *Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Madrid, Tecnos, 2001, p. 446.
- Rorty, Richard (ed.). *The linguistic turn. Essays in philosophical method*, Chicago, University of Chicago, 1992.
- Quijano, Aníbal. *Cuestiones y horizontes. Antología esencial. De la dependencia histórico-estructural a la coloniliadad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires: CLACSO, 2014.



LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS GRADOS: MODELOS Y PRÁCTICAS QUE HAN IMPACTADO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

REFLEXIONAR SOBRE PARADIGMAS, APRENDER DE LA EXPERIENCIA Y PLANTEARNOS NUEVOS RETOS

LILIANA MONTENEGRO DE OLLOQUI

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA

LMONTENEGRO@PUCMM.EDU.DO

INTRODUCCIÓN

En la presente intervención, nos proponemos subrayar los avances científicos relacionados con enfoques y métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados de la escuela básica, situándolos en el contexto latinoamericano y sus lecciones aprendidas, destacando modelos y prácticas que han dado buenos resultados en República Dominicana, pero asimismo resaltando el camino que nos falta recorrer, con el objetivo de abonar al debate.

DESARROLLO

El concepto de alfabetización

Dado que en los primeros grados de la educación básica se sientan las bases para la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita, situaremos el tema, en primer lugar, a partir del análisis del concepto de alfabetización. Este concepto ha ido evolucionando, así como las prácticas sociales de lectura y escritura lo van haciendo (Ferreiro, 2001; Lerner, 2001; Scheker, 2003; Teberosky, 2003, Cassany, 2006 y 2009). De entenderse en la primera mitad del siglo XX como un conjunto de destrezas a desarrollar, se pasa a vincular la alfabetización con la productividad, es decir se piensa que la lectura y escritura permiten el desarrollo socioeconómico. Paulo Freire (1996) le agrega una dimensión política, con su propuesta de educación con conciencia y reflexión. Así pues, esta visión de la alfabetización promueve, mediante el dominio y el ejercicio de la lengua escrita, que se logren procesos liberadores y constructores de identidad, tan necesarios en sociedades como las nuestras. En las décadas de los 80 y 90 se logra vislumbrar la diferencia entre la alfabetización concebida como una destreza y la alfabetización entendida como una práctica social, concepción que contempla la consideración de la diversidad, tanto de propósitos, de usos, como de aprendizaje.

En la primera década del siglo XXI se avanza al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y para la vida, que comprende todo el desarrollo humano considerando el contexto personal y social, la “Alfabetización para Todos”, propuesta por las Naciones Unidas (2004) y que enfatiza hacer un uso efectivo de la lectura y la escritura, con el necesario involucramiento de gobiernos, comunidades, agencias internacionales. Este concepto trasciende las edades pues incluye a niños y adultos, con la idea de asegurar niveles efectivos y sustentables, así como oportunidades en la familia, la comunidad, el lugar de trabajo y en los medios de comunicación. Se enmarca en una visión sociocultural, pues entiende que la alfabetización cambia en las culturas y la historia y, aunque tiene mucho que ver con la escuela, también depende de la sociedad y de la política.

Y aquí es donde nos encontramos actualmente, haciendo frente a la convergencia entre los medios escritos y los medios electrónicos, hablando ya de alfabetización informacional, visual, multicultural y de medios de comunicación asociados al concepto de la nueva alfabetización (Ferreiro, 1996; Kaufman, 2009). Como apunta Cassany (2005), los cambios relevantes en las relaciones humanas y en la organización de las comunidades, el incremento del plurilingüismo, el imparable aumento de los conocimientos o la expansión de Internet impactan las prácticas de la lectura y la escritura de hoy.

Mientras tanto, en Latinoamérica, el sistema educativo continúa esforzándose por resolver los problemas esenciales que siempre ha confrontado con la lengua escrita: su adquisición por parte de **todos** los niños en los primeros grados de la escuela básica, con calidad y eficiencia (Tolchinsky, 2002; Torres, 2007 Preal, 2010 y 2001); la inclusión de ambientes letrados retadores y de bibliotecas en las escuelas (Olivé, 2009; Haché y Montenegro, 2010; Mainé, 2013); la comprensión de parte de las familias y de la comunidad de la importancia de la cultura letrada para la vida y la gran preocupación de cómo pasar del lápiz y la tiza a los medios electrónicos (Kaufman, 1998; Galaburri, 1999; Fons Esteve, 2004; Avendaño, 2005; Cassany, 2009). Por otro lado, otro gran punto de inflexión en el debate es cómo atender a quienes han sido excluidos del sistema escolar por razones socio-económicas principalmente.

Creemos que los siguientes presupuestos básicos de acceso a la cultura escrita (Rosa María Torres, 2007) contribuirán a la reflexión frente a estos desafíos.

- 1) Repensar el acceso a la lectura y la escritura pues continúan siendo el punto más importante de entrada a la llamada “sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje”.
- 2) No concebir el aprendizaje de la lectura la escritura como un fin. La alfabetización es sólo un medio para alcanzar objetivos personales y sociales más amplios. El propósito es el uso efectivo y significativo de la lectura y la escritura como medios de expresión, comunicación, aprendizaje y gozo, así como para mejorar la vida de las personas.
- 3) Comprender que leer y escribir permiten el uso efectivo de la lengua escrita en contextos y situaciones socio-comunicativas reales, fuera de la cartilla, del texto programado y del aula de clase y crear las condiciones favorables para que esto ocurra.
- 4) Verificar que los materiales de lectura y escritura sean motivantes, desafiantes cognitivamente y permitan otorgar sentido a la cultura letrada (Cubo, 2007).
- 5) Acercar la cultura escrita a la gente, especialmente a los más vulnerables, en sus propias lenguas y valores.

Para lograr materializar estos presupuestos, se requiere políticas trans-sectoriales (económicas, sociales, culturales, lingüísticas), que exceden en mucho al sector educativo reducido de manera estrecha a la educación escolar (UNESCO, 2004; PREAL, 2009).

La alfabetización en los primeros grados

Coincidimos con Ana María Kaufman (2009) en por qué debemos seguir pensando y replanteando la alfabetización actualmente. En efecto, esta autora señala que en América Latina un grupo importante de estudiantes repite, fracasa y finalmente deserta de la escuela y otro grupo, igualmente numeroso, va a la escuela, supuestamente se alfabetiza e incluso llega a la universidad, pero tiene serias dificultades para comprender un texto complejo o para escribir un texto coherente y bien organizado, lo que permite deducir que ha recibido una alfabetización de mala calidad.

Debemos preguntarnos cuál es el currículo que se ejecuta en el día a día en las aulas y por qué en muchos países latinoamericanos, República Dominicana incluida, a pesar de haber asumido el currículo propuesto el enfoque funcional y comunicativo, en la práctica aún conviven dos paradigmas bien diferentes entre sí en cuanto a la alfabetización en los primeros grados.

1) El enfoque por destrezas, que considera el lenguaje escrito como un conjunto de habilidades complejas divididas en destrezas identificadas y secuenciadas y postula que el estudiante debe pasar por fases en su aprendizaje. Primero, el aprestamiento para estimular las habilidades perceptuales y motrices; en segundo lugar, la enseñanza inicial orientada a la decodificación y representación de grafemas y sólo cuando se dominan estas habilidades, se pasa a la fase final de lectura comprensiva y escritura creativa. Este enfoque se fundamenta en la teoría conductista y en la concepción de un sujeto pasivo que responde fundamentalmente a los estímulos externos, que llega a la escuela sin conocimientos y al que el maestro debe transmitirle la información. Su enseñanza se basa en la memorización y repetición. El aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados se materializa en este enfoque a través de la copia, el dictado, la repetición, reduciendo la lectura a la discriminación entre fonemas y grafemas y la escritura al dibujo de las letras, en una secuencia que va de lo simple a lo complejo. En síntesis, para este enfoque la lectura consiste en la habilidad de decodificar o descifrar un mensaje y la escritura en la copia de signos convencionales. Desde este paradigma, importa trabajar la discriminación visual y auditiva y la habilidad motora fina, pasando a un segundo plano qué se escribe y para qué y los procesos de comprensión y producción textuales.

2) El enfoque centrado en la construcción del significado y en la comunicación: Asume la lectura y la escritura como procesos de construcción y de expresión de significados. Se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita y su unidad fundamental es el texto para desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos. La enseñanza de la lectura y la escritura es siempre guiada por unos propósitos definidos y destinatarios reales, tal como ocurre en la vida (Colomer y Camps, 2000; Dubois, 2002; Boggino, 2005; Marín, 2004; Dubois, 2006; Blanco, 2007; Quintana, 2010). La teoría epistemológica que fundamenta este paradigma es la constructivista y su enfoque es sociocultural al entender que se aprende en constante interacción con el medio, las personas y los objetos (CETT/CARD, 2003, 2009 y 2010).

En este enfoque se entiende que el propósito esencial de la alfabetización es formar ciudadanos de la cultura escrita, por lo que el objeto de enseñanza (la lengua) se define tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001), que propician que los niños se apropien del sistema de escritura y del lenguaje escrito, trabajando las características del sistema

de escritura, las diferentes variantes del lenguaje escrito y atendiendo a los procesos de reflexión y sistematización sobre la lengua siempre en contexto (Kaufman, 2009).

Por otro lado, numerosas investigaciones psicogenéticas han puesto de manifiesto cómo los niños se aproximan al sistema de escritura y al lenguaje escrito cuando realizan prácticas de lectura en los primeros grados. Autoras pioneras en este tema como Emilia Ferreiro (1991, 2002), Ana Teberosky (2003) y Liliana Tolchinsky (1993), han postulado que la apropiación de la escritura no es un asunto de percepción de letras, sino de desarrollo de conceptos y que, durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños atraviesan por diferentes etapas de apropiación, desde la consideración del dibujo como representación del significado, uso de letras o signos para representar sonidos, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura, es decir, que cada letra representa un fonema. Al entender esta construcción, nos damos cuenta que la mayoría de las llamadas dificultades o errores son parte del proceso de aprendizaje. Tomar en cuenta la perspectiva del pensamiento infantil partiendo de sus experiencias, saberes e intereses, las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura) y el contexto es fundamental para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente contextualizadas, en los estudiantes en de los primeros grados de la educación básica.

Los aportes de la PUCMM en República Dominicana a la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados de la escuela básica:

La PUCMM viene desarrollando, desde el año 2002, programas que han intentado aportar al desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes de los primeros grados de la escuela pública, a partir del desarrollo profesional de docentes en servicio. Estos programas han demostrado que se puede encarar el desafío de poner en marcha opciones de trabajo que impulsen la apropiación por parte de los docentes de un paradigma de enseñanza de la lengua para la vida, desde un enfoque centrado en la construcción de significados, con un impacto significativo en las competencias infantiles de lectura y escritura en el primer ciclo de la escuela básica, aunque aún queden varias aristas que pulir (Aguierre, 2005; Valverde, González, Valeiró, Domínguez y González, 2007; Montenegro, 2010; Valverde, Luna y Roncagliolo, 2011). Sintetizaremos a continuación sus logros y desafíos principales.

El modelo de capacitación incluyó mentorías o acompañamiento regulares, círculos de innovación docente, es decir, espacios para compartir experiencias y dificultades por redes de escuelas, además de las capacitaciones presenciales y estudios independientes. También incluyó un componente de acciones con las familias y la comunidad (CETT/CARD, 2010).

A través de los procesos de capacitación, las competencias profesionales de los docentes en servicio se fortalecieron, lo que pudo corroborarse mediante el logro de los siguientes indicadores:

- 1) Ambiente letrado tanto en la escuela (pasillos, dirección, patio) como en el aula (con exposición de producciones de estudiantes y de profesores).
- 2) Uso funcional de la biblioteca de aula donada (aunque aspiramos a una del centro), con textos auténticos, de alta calidad (por lo que dicen, cómo lo dicen, cómo están editados, por su respeto al lector y por su rigurosidad en el tratamiento de los temas) y con diversidad de textos (de géneros textuales, de soportes, de lenguas, de versiones).
- 3) Presencia de rincones de aprendizaje; rincones de producción de textos, incorporando diferentes soportes tales como pizarra, etiquetas, papel reciclado, hojas de diversos tipos y diversos instrumentos de escritura (tizas, lápices, bolígrafos, computadores, letras móviles, abecedario, tarjetas con nombres, entre otros).
- 4) Conocimiento por parte de docentes de:
 - Las características del sistema de escritura y los procesos de adquisición de la lengua escrita por parte de los niños de los primeros grados.
 - La reflexión y sistematización sobre la lengua (conciencia fonológica, decodificación, fluidez, estrategias de comprensión lectora, desarrollo del vocabulario, de la sintaxis, estrategias de producción escrita, incluyendo procesos relacionados con la normativa (uso de mayúsculas, de comas y puntos y de letras).
- 5) Uso de variadas estrategias metodológicas tales como:
 - Lectura y escritura a través del maestro, lectura silenciosa y lectura en voz alta por parte de los estudiantes, escritura por parte de los estudiantes.
 - Trabajos en pequeños grupos, actividades colectivas, actividades en parejas y actividades individuales.

- Actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos en el aula, secuencias de lectura.
 - Evaluación de los procesos de lectura y escritura a través de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.
- 6) Uso adecuado de materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados, producidos por nuestros equipos y afinados en tres años consecutivos.
 - Para docentes: guías de lectoescritura, libro de capacitación, fichero para la atención diferenciada, evaluaciones diagnósticas y formativas y recursos tecnológicos.
 - Para estudiantes: cuadernos de trabajo y una biblioteca de aula con alrededor de 60 textos narrativos, informativos e instruccionales, cuidadosamente seleccionados según el contexto cultural y según la edad de los estudiantes.
 - 7) Trato afectivo positivo de parte de los docentes a sus estudiantes.
 - 8) Atención a los estudiantes según la etapa de adquisición de la lectura y la escritura en que se encuentren.
 - 9) Acciones de investigación-acción para resolver problemas de aprendizaje y pedagógicos.
 - 10) Evidencias de reflexiones personales registradas en los portafolios docentes.

Los estudiantes demostraron sus logros mediante los siguientes indicadores:

- 1) Resultados favorables en pruebas de impacto aplicadas a los estudiantes participantes en comparación con estudiantes de escuelas similares de la muestra de control.
- 2) Utilización frecuente y efectiva del Cuaderno de ejercicios.
- 3) Participación entusiasta en el concurso anual de cuentos infantiles (90% de las escuelas). 7 libros de cuentos producidos con alrededor de 60 cuentos ganadores cada uno. Estos libros demuestran que es posible un cambio en los procesos de producción escrita en el primer ciclo de la escuela primaria. Su impacto ha sido tan grande, que el MINERD los ha reproducido y entregado a nivel nacional, para que formen parte de las bibliotecas de aula de las escuelas públicas del país (Caballero, Montenegro, Sazo, Ulba, Sanabria y Laguna, 2012; Montenegro 2012y 2013).

El trabajo con las familias y la comunidad para impulsar la comprensión de la importancia de la alfabetización para el desarrollo personal y social de los individuos, pudo verificarse a través del logro de los siguientes indicadores (CETT/CARD, 2010; Montenegro 2012 y 2013):

- 1) Ferias de lectura y escritura en todas las escuelas del programa, en las que participaron también las fuerzas vivas de la comunidad.
- 2) Talleres para madres, padres y tutores previos a las ferias de lectura y escritura.
- 3) Participación activa en eventos de lectura y escritura en lugares públicos (plazas, calles, hospitales).
- 4) Participación en el 1er. Maratón Dominicano de Lectura (2014) y en el 2do. (2015), convocados por las redes sociales para el Día Mundial de la Alfabetización.

Por otra parte, se pueden también citar como logros:

- 1) Los cuentos ganadores de los concursos infantiles se divulgan por los medios masivos de comunicación social (Ej. Revista Tin Marín del Periódico Hoy, Radio Santa María y espacios televisivos, que entrevistan a los niños).
- 2) Campañas radiales y televisivas, apoyadas solidariamente por los medios con el eslogan: Leer para conocer, crecer, ser... Transformemos la educación en lectura y escritura.

Finalmente, cabe señalar que los programas de lectura y escritura que la PUCMM viene desarrollando en apoyo al MINERD desde el año 2002 también han aportado al desarrollo curricular de República Dominicana. La colaboración de los equipos técnicos de la PUCMM en el Pacto Educativo y en el proceso de revisión y transformación curricular, que han dado como resultado el nuevo currículo propuesto (Haché, 2013 y Montenegro, 2013) constituyen un ejemplo del impacto del trabajo que la Universidad viene realizando a favor de la enseñanza de la Lengua Española en el país.

Veamos ahora los desafíos, que nos mostrarán el camino de cómo y hacia dónde continuar, a manera de cierre.

CONCLUSIÓN

1. La mentoría o acompañamiento dio muy buenos resultados en los programas piloto. Nos preguntamos cómo conseguir potenciar este hallazgo a gran escala.
2. El país necesita incrementar en cantidad, calidad y eficiencia el número de niños que aprenda a leer y escribir en la educación básica. La propuesta de tanda extendida incluye la lectura y la escritura. Un gran desafío consiste en delinear estrategias, probarlas a manera de proyecto piloto y luego masificarlas en cuanto a utilizar óptimamente el tiempo de la tanda extendida para mejorar las competencias de lectura y escritura en toda la escuela primaria.
3. Hemos descrito programas que han tenido éxito en el desarrollo profesional de docentes en servicio. Sin embargo, otro gran reto consiste en apoyar, como país, el fortalecimiento de la formación inicial de docentes en las instituciones de educación superior.
4. Los resultados de los programas piloto muestran que no todos los actores del proceso educativo (docentes, técnicos, directores, familia y comunidad) se involucran de la misma manera en los procesos de mejora de la calidad educativa. El reto es mejorar dicho involucramiento.
5. En República Dominicana se ha trabajado trans-sectorialmente para la mejora de los primeros grados. Es necesario dar continuidad a lo largo de la primaria al trabajo de capacitación de docentes.
6. Otro gran punto es fortalecer las investigaciones científicas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que permitan una mejor toma de decisiones, así como la sistematización y publicación de experiencias realizadas en torno a la lectura y la escritura en los primeros grados.
7. También es importante generar una mayor movilización social para el fortalecimiento de la calidad y equidad educativas en el tema de la lectura y escritura.

Cabe señalar, finalmente, que el compromiso con la apropiación de la lengua escrita debe ser una prioridad nacional y una responsabilidad compartida, con nuevas y unificadas acciones encaminadas a desarrollar una política de acceso a la cultura letrada, incluyendo la informática, para que desde los hogares y desde la sociedad en general se comprenda el poder y el placer que

provoca la cultura escrita y se tenga deseos y voluntad de acceder a ella y de mejorarla continuamente como parte de la vida social.

También pensamos que es necesario abordar responsablemente la mejora de los resultados educativos, situación que amerita del esfuerzo de toda la sociedad en su conjunto para que el sistema educativo potencie las capacidades de la población, rompiendo el círculo de la inequidad de las oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre International (2005). *Un estudio reflexivo del desarrollo profesional de los docentes en los Centros Regionales de América Latina y el Caribe para la Excelencia en la Capacitación a Docentes*. Washington: JBS Aguirre International.
pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADF179.pdf
- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es la que era: lecturas, escrituras, tecnologías, escuela*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Blanco et al (2007). *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Argentina: Editorial Tinta Fresca.
- Boggino, N. (2005). *El constructivismo en el aula. Didáctica constructivista, enseñanza por área y problemas actuales*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Caballero, M., Montenegro, L., Sazo, E., Ulloa, G., Sanabria, R. 8, Laguna J. (2012). Informe de investigación: *Estado de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad para Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana*. Guatemala: Universidad del Valle y Programa para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- CETT/CARD, (2010) *Aprendizaje efectivo de la lectoescritura. Una experiencia regional exitosa*. 1era. Edición, México: ILCE.
- CETT/CARD. (2009). *Especialmente para maestros y maestras. Fundamentos teóricos y metodológicos. Primer ciclo de la educación básica*. Tercera edición. República Dominicana: PUCMM.
- CETT/CARD. (2009). *Especialmente para maestros y maestras. Evaluación de los aprendizajes. Primer ciclo de la educación básica*. Segunda edición. República Dominicana: PUCMM.
- CETT/CARD. (2009). *Guías metodológicas "Talleres integrados de lectoescritura de primero a cuarto grados"*. Tercera edición. República Dominicana: PUCMM.
- CETT/CARD. (2003). *Referentes teóricos, metodológicos y conceptuales*. República Dominicana: PUCMM.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Primera edición, Barcelona España: Editorial GRAÓ.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Primera edición, Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. España: Fareso, S. A.

- Cubo, L. (2007). *Leo pero no comprendo*. Primera edición, Córdoba Argentina: Comunicarte.
- Dubois, M. (2006). *Sobre lectura, escritura... y algo más*. Textos en contexto, Argentina: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Dubois, M. (2002) La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario de dos experiencias. *Revista Lectura y Vida*, 23 (3), 30-38.
- Ferreiro, E. et. al (2002). *Sistema de escritura, constructivismo y educación. A veinte años de la publicación de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ferreiro, E. 2001. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. Primera edición. *Revista Avance y Perspectiva* 15, 260-267.
- Ferreiro, E. *La construcción de la escritura en el niño*. *Revista Lectura y Vida*, 12 (3), 5-14.
- Fons Esteve, M. (2004), *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Galaburri, M. (1999). *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Haché Ana M. (2013). Criterios para evaluar el currículo de Lengua Española desde una perspectiva general, en Informe: *Criterios para la revisión y actualización curricular del área de Lengua Española*. República Dominicana: Ministerio de Educación, 2-26.
- Haché, Ana M. y Montenegro, L. (Coord.) (2010). *Lectura y bibliotecas escolares: la cultura escrita*. En M. Camilo et al (pp. 31-62). *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. República Dominicana: Serigraf S.A.
- Kaufman, Ana M. (2009). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Argentina: Aique Grupo Editor, S.A.
- Kaufman, Ana M. (1998). *Alfabetización temprana...¿y después?*. Buenos Aires, Argentina: Impresiones Sudamérica S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mainé, M. (2013). *Un recreo para leer: ideas para la formación del pequeño lector apasionado*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.
- Marín, M., (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Argentina: Aique Grupo Editor, S. A.
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Montenegro, L. (2013). El área de Lengua Española en el primer ciclo del nivel básico en Informe: *Criterios para la revisión y actualización curricular del área de Lengua Española*. República Dominicana: Ministerio de Educación, República Dominicana, 27-46.
- Montenegro, L. (2010). Realidades y perspectivas de la alfabetización infantil en la República Dominicana. *Revista de Lingüística de la Academia de Ciencias de la República Dominicana* 1, (1), 192-206.
- Olivé, L. (2009). El libro, la lectura y las bibliotecas escolares en la sociedad del conocimiento. *Revista de Lectura y Vida*, 30 (3), 20-29.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Francia: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>
- PREAL, ACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA, Inc. EDUCA, PLAN REPÚBLICA DOMINICANA. (2010). *El reto es la calidad*. Informe de Progreso Educativo, República Dominicana. <http://www.thedialogue.org/page.cfm%3FpageID3D%26publD%3D2795>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2011). El mejoramiento escolar a gran escala. Desafío para las escuelas y los sistemas educativos. Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación 38.
- Quintana, H. (2010). *Didáctica de la comprensión lectora*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Scheker, A. (2003). *El desafío de leer y escribir*. República Dominicana: PUCMM-CETT/CARD.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructiva para aprender a leer y escribir*. España: Vicens Vives.
- Teberosky, A. La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Revista Lectura y Vida*, 5 (4), 4-13.
- Tolchinsky L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, R. (2007). *Justicia educativa y justicia económica, 12 tesis para el cambio educativo*. Santo Domingo: Ediciones MSC.
- Valverde, G.; González, S.; Valeirón, J. L.; Domínguez, L. & González, S. (2007). *How are Mathematics and Reading comprehension Learned in the Primary Schools of the Dominican Republic? A Final Report of Highlights from the Educational Evaluation Research Consortium Study of Third through Seventh Grade*. Albany. NY: Educational Evaluation Research Consortium and USAID.
- Valverde, G.; Luna, E. & Roncagliolo, R. (2011). *Informe de Evaluación externa*. Reporte PEF-Lengua 2010. Santiago de los Caballeros: Pontificia Universidad Madre y Maestra.



LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS GRADOS: MODELOS Y PRÁCTICAS QUE HAN IMPACTADO EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

LEER Y ESCRIBIR EN LOS PRIMEROS GRADOS: CENTROAMÉRICA FRENTE A SUS DESAFÍOS

MARÍA JOSEFINA VIJIL

PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE CAPACIDADES LAC READS

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EDUCATIVA SOCIAL, NICARAGUA

JVIJIL@CIASES.ORG.NI

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual hay consenso sobre la importancia de la lectura y la escritura como procesos fundamentales para las personas, las sociedades y las naciones. Aprender a leer y escribir en los primeros grados es clave, no solamente porque permite a los niños y niñas permanecer y aprovechar la escuela, aprendiendo aquello que es fundamental para su vida, sino porque es una herramienta para potenciar sus talentos, para la construcción y el ejercicio de la ciudadanía.

El buen aprendizaje de la lectura es un componente central de la calidad de la educación, que debe facilitar la construcción de destrezas cognitivas, afectivas y procedimentales que permitan a las personas prosperar en todos los ámbitos de su vida y que afecta positivamente el desarrollo de sus comunidades. Tal como se menciona en el Foro Mundial de la Educación de Corea, “Learning and Equity are the two key aspects of the post 2015 education agenda”. Lograr la calidad de la educación es un desafío neurálgico para el desarrollo de nuestros países. Tal como lo plantea la Estrategia Educativa de USAID, “a menos que logremos progresos significativos en la calidad, el enorme poder de la educación para mejorar la vida de las personas y las sociedades seguirá desperdiciándose”.

DESARROLLO

1. ¿Qué es leer y escribir?

La lectura y la escritura son destrezas fundamentales para el aprendizaje humano, ambas constituyen el nivel superior del desarrollo y uso del lenguaje como herramienta de comunicación. Aprender a leer significa construir significado y sentido de un texto, por lo tanto aprender a leer es

en última instancia, aprender a comprender. Escribir está vinculado a producir un texto, por ello, aprender a escribir es mucha más que apoderarse de un instrumento. La escritura constituye un auténtico objeto de conocimiento con el cual interactúan los niños formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, tal como sucede con cualquier otra construcción intelectual. Al aprender a escribir, los niños aprenden primero a “decir el conocimiento” y luego a “transformar el conocimiento” (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Toda la investigación es unánime en afirmar que aprender a leer y escribir son actividades complejas tanto para el que aprende como para el que enseña (Ehri, 2003 en (Reynolds, Wheldall, & Madelaine, 2011), y que su pleno dominio es el resultado de un largo proceso intencional que debe comenzar muy temprano en la vida.

2. La importancia de comenzar temprano

El conocimiento acumulado sobre el aprendizaje de la lectura en los primeros grados ha puesto en evidencia la relevancia que tiene aprender a leer bien en los primeros grados, así como la importancia de desarrollar habilidades de prelectura incluso antes de asistir a la escuela formal, así como las consecuencias para el éxito del aprendizaje futuro de comenzar bien.

A pesar de la unanimidad en la opinión sobre la importancia de los primeros años de escolaridad, existe el reto de determinar en qué consiste “el mejor inicio posible para niños y niñas en la escuela”. Cohen de Lara (2012) afirma que este mejor inicio está vinculado, entre otros elementos, al desarrollo de las destrezas del lenguaje, a las conversaciones con adultos y al desarrollo del interés en aprender a leer y a escribir. Según este autor los niños requieren que los adultos les lean cuentos, les muestren cómo resolver exitosamente un problema o les expliquen algo, pero también requieren de oportunidades para ofrecer sus propias respuestas y soluciones, descubriendo ellos mismos qué significa según el contexto una palabra específica en un libro ilustrado, ya que es su propia actividad la que promueve el desarrollo del cerebro, creando mayores posibilidades para aprender más.

Una forma excelente de lograr el desarrollo del lenguaje es por medio del juego. La investigación ha mostrado (Cohen de Lara, 2012) que los niños tienden a ensayar el uso de lenguaje complejo, primero durante el juego, antes de usar palabras y oraciones difíciles en conversaciones en

situaciones reales. También es interesante el hecho comprobado de que los niños usan lenguaje mucho más complejo y continúan jugando durante más tiempo si el docente o un adulto, se involucra en el juego.

El Panel Nacional de Lectura de Estados Unidos (2000) hizo una revisión de investigaciones experimentales y cuasi experimentales sobre la pedagogía efectiva en la enseñanza de la lectura y encontró que, en lenguajes alfabéticos existen cinco habilidades básicas requeridas para aprender a leer bien: la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y las estrategias de comprensión. Leer bien resulta de la interconexión de estas habilidades, lo que plantea desafíos a las prácticas pedagógicas en los primeros grados.

3. Los problemas a los que nos enfrentamos en la región. El resultado de los modelos y prácticas impulsados en los países

En Centroamérica se han invertido ingentes recursos y esfuerzos en mejorar los aprendizajes de lectura y escritura en los primeros grados, sin embargo, los resultados obtenidos son descorazonadores. Miles de niños y niñas, especialmente los niños que se enfrentan a mayores niveles de pobreza o vulnerabilidades diversas, no aprenden a leer y escribir bien y por ello enfrentan múltiples dificultades en el sistema educativo y en la vida. Las dificultades que enfrentan en el sistema educativo están al origen de la deserción y la extra-edad.

¿Por qué si tantas personas, instituciones y gobiernos han invertido tanto a lo largo de tantos años, existen tantos niños y niñas sin saber leer y escribir adecuadamente? Exploraremos algunas explicaciones. Numerosos son los problemas a los que nos enfrentamos en Centroamérica. Me voy a permitir referirme únicamente a aquellos fenómenos, básicamente escolares, que me parecen más relevantes, sin ninguna pretensión de ser exhaustiva.

- *Enseñamos a decodificar, pero no a comprender*

Los sistemas educativos de los países de la región parecen estar siendo exitosos en promover los aprendizajes de la decodificación, pero están fallando en que los niños y niñas aprendan a comprender lo que leen. Considerando que leer es en última instancia comprender, esto plantea un problema neurálgico que debe ser atendido.

En la base de este problema podría encontrarse el hecho de que en las aulas se utilizan metodologías que promueven únicamente las habilidades fonéticas sin proporcionar oportunidades de desarrollar habilidades y conocer métodos para comprender. Tomando en cuenta que la comprensión SIEMPRE resulta de aplicar estrategias para entender y recordar, e implica estar en capacidad de comunicar lo que se ha leído y escuchado (RTI, 2009), la falta de atención a este aspecto en las aulas de clase está promoviendo un aprendizaje mecánico de una técnica (la decodificación) y no de un conjunto de habilidades requeridas para leer (la puesta en acción de manera simultánea de varias habilidades específicas: la decodificación, el conocimiento del vocabulario, la lectura precisa, a una velocidad y entonación adecuada, y la aplicación de estrategias para comprender (predicción, preguntas, identificación de idea principal, etc.).

Algunos estudios en Nicaragua, Perú (Ministerio de Educación de Perú, 2003; Ministerio de Educación de Perú, 2010; Altamirano, 2010) y otros países han proporcionado pruebas de que la mayoría de los niños de segundo y tercer grados, que están aprendiendo a leer en español, logran leer y entender palabras y frases, pero un importante porcentaje de ellos, cuando se enfrentan a textos, no logran comprender incluso los pasajes más simples. Snow (2013) menciona que en Estados Unidos, muchos de los problemas en el aprendizaje de la lectura derivan del énfasis que se pone en la enseñanza de lectura como técnica a costa de no promover la comprensión y otros conocimientos básicos importantes para comprender lo que se lee.

La misma autora (Snow, 2013) advierte que el exceso de énfasis en las habilidades de decodificación lleva a los niños a creer que aprender a leer es saber cómo pronunciar palabras, a pesar de que las palabras no se comprendan. Una pedagogía basada en esta idea se convierte en un obstáculo permanente para el aprendizaje. Ella, por lo tanto, recomienda el uso de la curiosidad natural de los niños y su interés en la fantasía para promover la comprensión de lo que leen y el aprendizaje sobre el mundo. La construcción del conocimiento en estas áreas podría facilitar la posterior comprensión de textos en ciencias, matemáticas e historia.

- *Contamos con una deficiente formación de los docentes*

No hay un factor más importante para promover un buen aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados que un buen docente, preparado y motivado. Sin embargo, en esta región no siempre contamos con ellos.

Nuestros docentes tienen una muy deficiente formación inicial y una insuficiente y poco pertinente formación en servicio, así como falta de apoyo sistemático de parte del sistema (coaching, seguimiento, tutoría). Los modelos de formación a todos los niveles están agotados y después de años de invertir dinero y esfuerzos en miles de capacitaciones, muy poco ha cambiado en el aula de clase y lo que cambia, difícilmente se sostiene luego que terminan los proyectos o programas que trabajaron con las escuelas.

Necesitamos formar a los docentes en las propias aulas de clase, para que enfrenten con apoyo calificado, los problemas reales en el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus estudiantes. En mi opinión, uno de los problemas es que les pedimos a personas que nunca han visto otra realidad, que inventen algo que no conocen, proporcionándoles insumos insuficientes y abstractos.

Los maestros tienen un conjunto de actitudes y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que se han desarrollado durante años, a menudo a partir de sus propias experiencias escolares tempranas. Lo que aprenden en un programa de desarrollo profesional se filtra a través de este conjunto de creencias y actitudes preexistentes. La forma en que los maestros responderán a una innovación determinada se relaciona con sus experiencias previas, conocimientos, creencias y actitudes, como menciona Kursborska,

“(...) al hacer caso omiso de las experiencias previas de los profesores ponemos un obstáculo a la asimilación de nuevas ideas y prácticas y a la posibilidad de ellos se animen a adoptarlas. Alentar a los maestros a reflexionar sobre sus creencias y comportamientos podría ayudarles a ser más receptivos a perspectivas alternativas y estar preparados para modificar sus conocimientos y el trabajo que realizan de manera que sus prácticas sean consistentes con sus puntos de vista en desarrollo y los estándares basados en la investigación” (Kuzborska, 2011: 103).

Les voy a contar un extracto del famoso cuento “Fish is Fish” que ha sido tan inspirador para quienes trabajamos las didácticas: “Había dos mejores amigos: un pez pequeño y un renacuajo. El

renacuajo creció y decidió explorar el mundo más allá del estanque. Cuando volvió al estanque hecha una rana le cuenta a su amigo, ahora un pez grande, las cosas extraordinarias que ha visto. El pez trata de imaginarse una realidad que nunca ha visto”.

Veamos lo que el renacuajo había visto y cómo el pez se lo imaginaba desde sus categorías conceptuales (que es la única herramienta cognitiva con que contamos para comprender el mundo y para aprender).

Esto es lo que le pasa al cuerpo docente en nuestros países al escuchar o ser “formados” en nuevas teorías, estrategias, técnicas. Las procesan desde las limitadas categorías conceptuales construidas en su vida y su trabajo. Si queremos que las vean en todo su esplendor, necesitamos sacarlos del estanque creando espacios educativos para modelar sus prácticas y desde allí formarlos. La creación de escuelas modelo o de aulas modelo dentro de algunas escuelas puede ser una estrategia de trabajo altamente catalizadora y sostenible. Dichas escuelas, dos o tres por país, deberían instaurarse en contextos muy diferentes (urbano, rural, indígena) de tal manera que se pueda dar seguimiento a los resultados por medio de investigaciones que documenten la experiencia y midan los resultados, y nos ayuden a construir conocimiento contextualizado en nuestra realidad.

- *La innovación no está llegando al aula*

Cualquier cambio que queramos impulsar pasa por tocar el aula, a la persona del docente y los directivos escolares. Mi hipótesis personal es que en esta región el problema no es el enfoque o el método de lectura inicial que se ha asumido oficialmente por los Estados, sino que a la mayoría de los docentes, muchas de esas propuestas no los convencen y no les resuelven sus problemas en el aula.

La evidencia indica que las actitudes de los maestros hacia el cambio educativo son *"extremadamente influyentes, ya sea facilitando o dificultando la instalación de un cambio con respecto a esa cuestión"* (Stern, 1975: 1). Según Karavas-Doukas (1991), las actitudes de los maestros a menudo inconscientemente, tienen un efecto directo sobre lo que sucede en el salón de clases, incluyendo los estilos de enseñanza (1991). El cambio de actitudes es, pues, un componente crítico de cualquier innovación pedagógica.

Debido a que los conocimientos, las actitudes y las creencias están profundamente arraigados y a menudo no son conceptualizadas por los propios docentes, puesto que ellos no tienen consciencia de ellas, cambiar estas creencias puede ser muy difícil. Según Hunzicker (2004), *"el cambio de creencias de un maestro requiere que la nueva información se presente en varias ocasiones en el tiempo, hasta el punto de que la persona comienza a sentir el desequilibrio entre las creencias actuales y la nueva información"* (Hunzicker, 2004: 45).

Muchas veces nos devanamos la cabeza pensando en qué fue lo que no funcionó y la realidad es que la propuesta ni siquiera se implementó en el aula. Voy a poner un ejemplo que me sucedió trabajando en Honduras, en la costa garífuna poblado de Sangreleya. En 1999 en el marco de una investigación para Fe y Alegría, fui a conversar con el único docente de secundaria del lugar. Le pregunté con qué materiales trabajaba y me sacó un programa y libro para docentes de la serie ODECA–ROCAP programa impulsado por la Alianza para el Progreso en los años sesenta. Le pregunté si no tenía acceso a materiales más actualizados y me respondió *"si, pero nada llega a este nivel, esto es de mejor calidad, y yo tengo un compromiso con mis estudiantes y mi comunidad"*. Este ejemplo nos habla además de la sostenibilidad que han tenido en la región algunos programas, que han sobrevivido políticas, modas, condenas y modernizaciones.

Nuestras docentes son "combatientes solitarios" como les llama Philippe Perrenaud: navegan en medio del sistema educativo sin conocimientos adecuados, sin acompañamiento, ni supervisión, ni retroalimentación; sin recursos, sin ser consultados y sin poder real. Las herramientas que se les proporciona en las capacitaciones no las convencen de que sean mejor que lo que ya hacen, pues nunca lo ha visto hacer de otra manera. En esas condiciones, la mayoría de ellas (porque son mujeres), hacen lo mejor que pueden según su saber, para cumplir con su trabajo.

Conocen y creen ciertas cosas en especial las que les funcionaron cuando fueron estudiantes y buscan ponerlas en práctica para cumplir con su responsabilidad de acuerdo a sus paradigmas y a las representaciones sociales de su profesión. La mayoría tiene concepciones y representaciones sociales sobre las finalidades de la educación; sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza; y sobre las asignaturas a enseñar ancladas en el siglo XIX (Vijil, 1998) al igual que nuestros sistemas educativos. Lo que nosotros vemos de esos conocimientos con los que razonan y actúan es apenas la punta del iceberg de conocimientos muy bien cimentados y operacionales aunque no sean

adecuados desde el punto de vista de los que nos dicen la teoría o la evidencia de lo que sí funciona para aprender y enseñar a leer.

Esas concepciones están vinculadas por ejemplo a la erudición como objetivo de la escuela, a deletrear bien, escribir bonito y sin manchones, saber los nombres de los ríos, los volcanes, el nombre de la persona que inventó el himno nacional, etc., y otras cosas que han sido asimiladas como relevantes por los diferentes currículos que han tenido que enseñar y por el hecho de que efectivamente muchos niños aprenden así, aunque muchísimos tengan problemas.

En razón de lo anterior, es mi opinión que la formación de las docentes debe partir siempre de esas profundas estructuras de conocimiento, debemos conocerlas y trabajar por actualizarlas, profundizarlas, mejorarlas a través de procesos de diálogo y negociación cultural en el sentido que lo plantea Paulo Freire.

- *No hay suficientes ni adecuados procesos de acompañamiento (coaching) y supervisión*

Los procesos de acompañamiento (coaching) y supervisión en aula son como las dos alas de una paloma. Una sin la otra es inservible. Ambos procesos son imprescindibles para modelar buenas prácticas, experimentar nuevas opciones junto con los docentes y ayudarles a sistematizar los conocimientos que tienen sobre su contexto y su práctica. Por ello es necesario trabajar con los cuadros intermedios (técnicos, supervisores de campo, departamentales, municipales) de los ministerios de educación. Pero también se requiere usar metodologías de intercambio horizontal docente – docente (que compartan sus conocimientos entre ellos) y el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación que podrían facilitar el intercambio. La experimentación con diversas tecnologías hace imprescindible para resolver el COMO realizar esta tarea, lo que siempre ha sido un desafío en las diferentes intervenciones educativas.

- *No contamos con suficiente conocimiento validado a nivel local que permita compartir conocimientos y experiencias que funcionan bien en los espacios de aprendizaje.*

En general, en la región, no contamos con una **base común de entendimiento tanto del proceso de lectura inicial**, como de lo que nos dice la evidencia que funciona para aprender y enseñar a leer con éxito en los primeros grados. Conocemos lo que se ha concluido en EEUU y otras regiones

del mundo, pero todavía nos falta construir conocimiento regional, recuperar a escala regional nuestras experiencias exitosas y generar consensos entre los y las educadoras, directivos, hacedores de políticas, gobiernos, familias y comunidades.

Lo anterior en parte tiene su origen en los escasos de **investigaciones logitudinales experimentales o quasi-experimental en lectura en los primeros grados**. En la mayor parte de países de América Latina y el Caribe, especialmente en Centroamérica y República Dominicana, no contamos con demasiados estudios de esta naturaleza. **Y eso responde a un conjunto de factores, entre ellos: la falta de recursos, a veces falta de capacidades y casi siempre a la falta de continuidad en las políticas educativas** entre un gobierno y otro y la necesidad de tener que renegociar casi todo, cada cinco o seis años en que se dan los cambios de administración. **Pero también a diferencias culturales que necesitamos entender**. Diferencias en el lenguaje, en el sentido de las palabras y en la importancia que se les da a las cosas.

- *No conocemos, analizamos ni discutimos el conocimiento que se construye a través de la investigación cualitativa.*

Contamos con investigaciones realizadas a distintos niveles y con distintas calidades, pero sus resultados no son suficientemente compartidos. Hay que buscar mucho para encontrar. Esto hace que sea difícil indagar sobre hallazgos de investigaciones anteriores, discutir resultados o construir conocimientos locales o regionales.

Por otra parte, hay poca publicación en revistas científicas. Muchos reportes de investigación con hallazgos muy interesantes o de gran calidad, pocas veces se trabaja lo necesario para ser publicable, y muchas veces circula como publicaciones privadas o como material “Gris”, difícil de encontrar y de consultar.

El **contexto socioeconómico y cultural tiene un impacto importante** en muchos de los resultados de los aprendizajes, por lo que, en general, no se los atribuimos rápidamente a una sola intervención, sin embargo tenemos todavía dificultades para diseñar e implementar investigaciones e intervención complejas que den cuenta también del impacto de estas variables sobre el aprendizaje.

En general en la región estamos conscientes que necesitamos mejorar la calidad de la investigación cualitativa en lectura inicial. En otros campos, por ejemplo la formación docente, ya hay importantes esfuerzos dirigidas por varias universidades, centros de investigación, y redes. El trabajo realizado a través de los comités regionales de PREAL es un ejemplo de ello.

A pesar de no contar con numerosos estudios, si **tenemos espacios de intercambio**, esto es una fortaleza que necesitamos potenciar. Hemos y estamos haciendo variados esfuerzos por mejorar la situación de la educación en general y de la lectura en los primeros grados en particular: en el marco de la Federación Internacional de Fe y Alegría, de las Asociaciones pro lectura en los diversos países, las redes docentes, redes de ONG que trabajan en educación, los Congresos latinoamericanos de lectura que se realizan cada dos años.

4. Prácticas recomendables para el buen aprendizaje de la lectura y la escritura según la evidencia internacional. Elementos a tomar en cuenta para el diseño de modelos y prácticas que impacten en la política pública.

Frente a los problemas que enfrentamos en la región para un buen aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados, conviene explorar lo que dice la literatura internacional que funciona bien para trabajar este ámbito en los primeros grados.

La investigación internacional indica varias prácticas que, por su efectividad, son recomendables para el buen aprendizaje de la lectura y escritura. A continuación, se discuten algunas de ellas organizadas en cinco temas principales: (1) el rol del ambiente letrado en el hogar y la comunidad; (2) la exposición de los niños a materiales impresos para que manipulen y lean; (3) el papel de los maestros; (4) los enfoques pedagógicos efectivos; y (5) el soporte de redes, asociaciones e incentivos para promover la lectura inicial. Es importante indicar que estas propuestas no son exhaustivas, únicamente mencionamos algunos de los aspectos clave, aquellos que es posible para nosotros, en Centroamérica y el Caribe, influenciar y cambiar fácilmente, pero es importante dejar claro que muchos otros factores quedan fueran y deberán ser abordados en el futuro.

a. El rol del ambiente letrado en el hogar y la comunidad

Numerosos estudios han demostrado que las madres, los padres y las familias tienen un papel insustituible en la educación y la formación de sus hijos (Senechal y Le Fevre, etc. 2002.). Es en el hogar donde los niños aprenden sus primeras palabras, a interactuar con los demás y expresar su interés en el mundo que les rodea. Por lo tanto, es esencial que la escuela y la familia trabajen estrechamente para ayudar a los niños a aprender mejor y sobre todo a disfrutar plenamente de la lectura y la escritura (UEP, nd).

Los adultos deben participar en la lectura, aunque sean analfabetos tanto a través de relatos orales, la narración de cuentos y la conversación con los niños. Si es posible, los padres y madres deben leer historias y hablar de libros con los niños (Kaufman, 2009). Si los padres son analfabetos, la familia puede promover las habilidades de lectura a través del apoyo de hermanos, las relaciones de los padres con la escuela y las posibilidades de alfabetización de los padres.

La participación de las familias y los entornos alfabetizados del hogar y la comunidad parecen ser un factor positivo que contribuye a la adquisición de habilidades de lectura desde una edad muy temprana. Según Yvonne Cao (2014) estos factores son altamente predictivos del desarrollo subsecuente de habilidades de lectura, tal como se indica enseguida:

Son favorables las actividades de formación para los padres a fin de que éstos desarrollen habilidades específicas para apoyar la lectura de los niños, por ejemplo: los programas de alfabetización familiar (Banerji et al., Cao 2013, 2014, Kagtcibasi, 1997, 2009 Cao, 2014, Buyuktaskapu, Cao 2012, 2014).

- El acercamiento a la lectura que ha demostrado ser más apropiado para el hogar y la comunidad es el diálogo (hablar en voz alta). También ha sido importante hacer lecturas conjuntas de libros entre padres y niños y conversar de lo leído con posterioridad (Mol et al., Cao 2008, 2014). Sin embargo, los estudios también han indicado que esta actividad es más efectiva cuando se realiza en los primeros años (preescolar y antes) que en los grados primero y segundo (Whitehurst et al., 1999 Cao, 2014).
- Según estudios realizados por Kaufman (2009), cuando los niños todavía no saben leer, pueden “leer a través de otras personas”: sus maestros, un niño mayor que ya sabe leer, o a través de la lectura de sus padres. Esto significa que, cuando estas personas leen en voz alta, los niños

no sólo están escuchando, sino que están participando activamente en la construcción del significado de la narración que está escuchando. Este tipo de lectura también coloca a los niños en contacto directo con la lengua escrita. De esta manera, los niños pueden leer por sí mismos, antes de saber leer, y lo hacen usando las mismas estrategias básicas que los lectores expertos: anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de datos del texto con datos del contexto, a través de las imágenes o en objetos que tienen escrituras como, por ejemplo, los envases o paquetes de alimentos (bolsas de caramelos, bolsas de sopa, latas de leche, etc.).

Dadas estas evidencias, es esencial que la comunidad y los contextos que rodean al niño se utilicen como espacios para practicar la lectura y escritura. Esto brinda oportunidades a los niños de interactuar como lectores y escritores dentro de tales contextos. En el mismo sentido, además de la escuela, se deben identificar otros contextos que representan la gama de espacios sociales en los que se utiliza la lectura y escritura. Estos incluyen el hogar, los centros de salud comunitarios, las iglesias, los lugares de trabajo y hasta la calle. La relevancia de este tema no siempre ha sido tomada en cuenta por las instituciones educativas y debe hacerse parte de la experiencia de aprendizaje ya que estos espacios ofrecen oportunidades para interactuar en situaciones discursivas.

Hay acuerdo entre los expertos en que los niños empiezan a construir conocimiento sobre la lectura y la escritura desde el momento en que nacen. Lo que los niños ven en su ambiente, el comportamiento de los demás y cómo éstos hacen uso de la palabra escrita y hablada influyen en el desarrollo de conocimientos acerca de la lengua durante la infancia. Por ello, la lectura y la escritura desempeñan un papel sumamente importante en todas las aulas de clase, aun en las de preescolar. Los libros, los lápices, las libretas y otros tipos de medios de escritura se convierten en artefactos de la vida de los adultos con los que el niño inventa su juego y construye conocimiento del mundo letrado. Proporcionar oportunidades para conocer mejor los comportamientos de lectores y escritores a través del juego es muy importante.

Esta responsabilidad es aún más importante cuando se trata de niños que vienen de hogares donde no hay mucha estimulación relacionada con la lectura y la escritura. En estos casos, el aula de

preescolar constituye un vínculo de transición desde un mundo poco letrado a un mundo en el que la palabra escrita es una parte fundamental del ambiente.

b. La exposición de los niños a materiales impresos

Los niños deben tener acceso a libros o materiales escritos desde muy temprano en la vida, mucho antes de asistir a la escuela. Estos libros o materiales deben estar escritos en un lenguaje familiar y reflejar los contextos de los niños, sus experiencias y sus esperanzas para el futuro. El acceso a estos materiales también permite a los niños conectarse emocionalmente con el contenido textual (Bloch, 2006), y según la investigación contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura y el aprendizaje de la lectura (Burde y Linden, 2010; Glennerster, Grossman & Takavarasha, 2012).

Los textos a los que los niños tienen acceso deben ser tan variados como sea posible. Ferreiro (Cassany, 1999), por ejemplo, destaca la importancia de la lectura de textos que circulan socialmente con el fin de no restringir el acceso de los niños únicamente a textos producidos para enseñarles a leer, sino permitirles un acercamiento más completo a los textos y a la lectura en toda su complejidad (Kowszyk, 2010).

Snow (2013) también aboga por el uso de textos variados, pues para ella enseñar a leer es enseñar que un texto es una catapulta para pensar y cuestionar. Para ello los niños necesitan leer textos, pero también confrontar textos que están un poco por encima de su nivel y discutirlos.

Esto es especialmente importante en entornos de escasos recursos con limitaciones o falta de materiales de lectura. Hay ciertas maneras de obtener estos materiales en contextos pobres, por ejemplo, mediante programas móviles de lectura y bibliotecas móviles.

La disponibilidad y el acceso a lugares seguros son también importantes para la lectura, y constituyen un requisito necesario para las intervenciones dirigidas a la participación de los padres y las comunidades.

c. Aprender a leer en la lengua materna

En contextos donde los niños están aprendiendo a leer dos o más idiomas a la vez, las investigaciones han demostrado que hay dos cuestiones principales que deben tenerse en cuenta:

primero, la importancia de las habilidades de lenguaje oral; y segundo, la participación de lenguaje dual en la segunda lengua.

Las habilidades de la lengua hablada – utilización expresiva de una lengua –, así como comprensión de una lengua hablada son la base sobre la cual se produce la lectura. Si el niño no conoce el idioma que está aprendiendo a leer, no será capaz de aprender a leer (Alidou et al. 2006) (sin embargo, si la ortografía es muy transparente, es decir, si existe una correspondencia uno a uno entre grafema y fonemas, los niños pueden ser capaces de decodificar hasta un cierto punto). De hecho, uno de los más influyentes modelos de comprensión de lectura sugiere que la lectura es el producto de dos habilidades principales: habilidades de lenguaje oral y habilidades de decodificación (Gough y Tunmer, 1986).

Las habilidades de lenguaje oral incluyen el lenguaje expresivo, el lenguaje receptivo, la gramática, el vocabulario y un conocimiento de base acerca de lo que se está leyendo (McKenna y Stahl, 2003). Por lo tanto, el idioma de enseñanza de la lectura debe alinearse con el lenguaje que le sea familiar al niño, y éste debe comenzar a aprender a leer en nuevos idiomas sólo después de que ha alcanzado un nivel de dominio oral de ese segundo idioma.

Otro aspecto fundamental de aprender a leer en contextos bilingües o multilingües es que hay formas significativas y predecibles en las que la primera lengua (L1) afecta a la segunda lengua (L2), sugiriendo que la lectura en L2 siempre es una función de la implicación de dos idiomas (ver August & Shanahan, 2006; Koda y Reddy, 2008). Hay varias formas en que se manifiestan estas influencias de la lengua, pero más a menudo es una relación facilitadora en que los conocimientos lectores en L1 apoyan el desarrollo de las habilidades lectoras en L2 (e.g. Durgunolgu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993; Verhoeven, 1994; Nagy, McClure & Mir, 1997; Comeau, Cormier, Grandmaison y Lacroix, 1999 etc.). Esto sugiere que los niños necesitan tener un nivel de competencia en L1 que les permite transferir este conocimiento a L2 (e.g. Cummins, 1979; Koda, 2005; de 2008).

d. El papel de los maestros

Ningún otro factor es tan importante para promover el buen aprendizaje de lectura y escritura en los primeros grados como un buen profesor, bien formado y motivado. Snow y Juel (2005)

sostienen que lo que realmente hace una diferencia en el aprendizaje de los alumnos es la práctica de la enseñanza (más que el programa o plan de estudios). Por lo tanto, la adecuada formación del profesorado es clave para mejorar el aprendizaje de lectura y escritura para niños en los primeros grados. Dicha formación debe garantizar que los profesores aprendan un cuerpo de conocimientos y habilidades entre las que destaca la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje de lectura y escritura y lo que requiere su exitoso aprendizaje: la motivación para la lectura, el conocimiento de vocabulario, las estrategias para la construcción de significados y comprensión del texto así como la capacidad de leer con fluidez, decodificar palabras nuevas y entender la relación entre los fonemas, los sonidos y la letra impresa (Snow, Burns & Griffin, 1998).

El profesor que enseña a leer y escribir en los primeros grados también requiere conocimientos y habilidades para evaluar el progreso de los niños y ajustar sus prácticas de enseñanza para satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Asociación Nacional para la educación de niños pequeños, 1998).

Según algunos autores (Taylor, Pearson, Clark y Walpole, 2000) los maestros más eficaces son aquellos que están orientados a resolver de manera permanente las dificultades específicas de los niños, promueven la lectura independiente e impulsan discusiones participativas de textos que, niños y docentes, leen juntos. Estos profesores tienen altas expectativas de sus estudiantes, los apoyan constantemente para comprender de manera significativa los textos mediante preguntas abiertas. La formación de docentes debe asegurar por tanto que desarrollen las habilidades necesarias para promover estas actividades.

e. Propuestas didácticas efectivas

Hay prácticas que han demostrado ser eficaces en el apoyo a los lectores emergentes (Snow y Uccelli, 2013). Cinco propuestas, en particular, han sido objeto de investigación académica y se han identificado como clave: (a) promoción de la lectura en voz alta; (b) promoción de la comprensión lectora desde el principio; (c) jugar con la escritura inventada; (d) organizar a los niños en grupos de similar nivel de lectura y escritura (evaluación de habilidades y clases diseñadas para cada nivel de lectura y escritura); y (e) proporcionar acompañamiento (coaching) y supervisión.

- *Promoción de la lectura en voz alta*

Este tipo de práctica permite aumentar el vocabulario, desarrollar conceptos sobre la sintaxis del lenguaje y motivar la lectura en general. El hecho de tener modelos de lectura, ver en qué dirección se orientan los libros al leer, cómo se pasan las páginas, cómo las palabras se relacionan con los dibujos —todas ellas conceptualizaciones básicas de los libros— es fundamental para que las personas se conviertan lectores competentes. La práctica de leer en voz alta también puede servir para desarrollar la comprensión desde una edad temprana si el profesor fomenta discusiones sobre lo que se ha leído y si piensa en voz alta sobre lo que ha leído e identifica relaciones entre el texto y su vida personal.

Es importante que los niños escuchen una variedad de textos diferentes, tanto narrativos como expositivos, desde temprana edad. Estos tipos de lectura no deberían restringirse a cuentos tradicionales, sino también autobiografías cortas, poemas, textos informativos, novelas cortas de aventuras y otros tipos de literatura que puedan ser de interés para los niños.

- *Promoción de la comprensión lectora desde el principio*

Aprender a comprender lo que se lee es clave en el proceso de aprendizaje de la lectura puesto que leer no es pronunciar palabras sino construir significados utilizando el lenguaje escrito.

Comprender lo que se lee es un proceso en el cual se construye y extrae simultáneamente el significado por medio de la interacción y el contacto con lo impreso. Aprender a leer comprensivamente es de importancia extraordinaria pues aumenta la capacidad de aprender en los distintos campos del conocimiento y motiva al estudiante a mantenerse en la escuela.

Para Snow (2013), el dilema fundamental es que, con el fin de comprender, el niño necesita saber acerca del contenido del texto, y debe comprender el vocabulario que se utiliza. Uno de los factores más importantes para la mejora de habilidades de lectura es comprender el vocabulario. Autores como Clay, 1975; Pressley & Hilden, 2004; Nagy & Scott, 2000 afirman que existe una fuerte relación entre el desarrollo del vocabulario y los logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el desarrollo de la comprensión lectora las madres y los padres juegan un rol central en tanto son los primeros “*tanteadores y traductores del mundo que interpretan y luego formulan lo que ni siquiera es lengua*” (Snow, 2009:109). Según esta autora, el que haya madres y padres que juegan este rol y otros que no lo hacen es el punto de partida de las diferencias en el desarrollo de la comprensión entre los niños.

Por lo anterior, varios autores establecen que los educadores y las educadoras tienen tres retos para promover el aprendizaje de la comprensión: primero, estimular la comprensión oral a temprana edad como una base para desarrollar más tarde la comprensión lectora; segundo, atender a la necesidad de enseñar los contenidos de los que tratan los textos (ciencias, sociales, matemáticas, etc.) a lo largo de todos los grados de secundaria y primaria; y, finalmente, prestar asistencia a los alumnos que experimentan dificultades de lectura.

Tomando en cuenta la falla del sistema educativo en promover situaciones que ayuden a que niños y niñas comprendan lo que leen, estas metodologías se proponen facilitar el aprendizaje de estrategias que sirvan de rutas cognoscitivas para la comprensión. Entre estas estrategias se encuentran la estimulación de la comprensión oral desde temprana edad como base para la comprensión lectora, enseñar a los niños a hacerse preguntas de diferente tipo (literales¹, implícitas² e inferenciales³), identificación de ideas principales, resúmenes, mapas conceptuales, generar discusiones de fondo sobre los textos que se leen, etc.

- *Jugar con la escritura inventada*

Los escritores emergentes no pueden escribir todavía con las letras convencionales; sin embargo, pueden construir ideas sobre la escritura y aprender jugando a escribir con la escritura inventada. La técnica del lenguaje por experiencias es un ejemplo del uso de la escritura inventada en la práctica (Van Allen, 1976). Después de compartir una experiencia interesante (por ejemplo, una salida al patio), cada estudiante hace un dibujo que refleja tal experiencia. Sobre la base de lo que

¹ Las preguntas explícitas o literales son aquellas cuya respuesta se encuentra directamente en el texto.

² Las preguntas implícitas son aquellas cuya respuesta se encuentra diseminada en el texto, no se encuentra citada textualmente, ni en un solo lugar del texto.

³ Las preguntas inferenciales son aquellas cuya respuesta no se encuentra en el texto, y en las que el/la lector/a tiene que usar su conocimiento sobre el contenido del texto o sus conocimientos previos y su experiencia sobre el ámbito del que trata el texto.

ha dibujado, escribe unas palabras o una frase con escritura inventada o convencional o una mezcla de las dos. Luego interpreta («lee») lo que ha escrito a sus compañeros o al profesor. Aunque no sepan escribir convencionalmente, los niños empiezan a participar en hábitos importantes de los buenos escritores, es decir a observar el mundo alrededor y a anotar los detalles de lo que han visto. Además, esta técnica puede servir al profesor para observar lo que saben los niños sobre la escritura convencional —si tienen un sentido de direccionalidad, si han aprendido algunas letras, etc. — para alentar el progreso individual.

- *Organizar a los niños en grupos de similar nivel de lectura y escritura: evaluación de habilidades y clases diseñadas para cada nivel de lectura y escritura*

Se recomienda vincular la enseñanza a las necesidades y los niveles de cada niño: impulsar programas que vinculen la evaluación de las habilidades de cada niño con su ubicación en un grupo de clase (Vaughn & Fuchs, 2003 en Reynolds, Wheldall, Madelaine, 2011) en la enseñanza de la lectura. Este enfoque ha demostrado tener potencial para reducir el porcentaje de estudiantes con dificultades (Scanlon, Vellutino, pequeño, Fanuele y Sweeney, 2005 en Reynolds, Wheldall y Madelaine, 2011) de lectura, pero requiere que las evaluaciones sean válidas y fiables y que se puedan implementar intervenciones adecuadas a diferentes grados y niveles.

El aprendizaje en grupos pequeños mediante tutorías después de clase, con sesiones de 30 minutos de enseñanza y con una duración total de al menos 20 horas, ha demostrado ser exitoso. La atención personalizada a los niños con problemas, también mostró tener un importante efecto (Slavin et al., 2009).

- *Proporcionar acompañamiento (coaching) y supervisión*

El acompañamiento y la supervisión en el aula de clase son procesos esenciales para las buenas prácticas de modelado, cuando se experimentan nuevas opciones junto con profesores y se les ayuda a sistematizar sus conocimientos sobre el contexto en que trabajan y las prácticas que realizan.

Todas las escuelas deberían contar con al menos un maestro altamente calificado en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados, que pueda proporcionar el acompañamiento y

coordine la planificación de actividades de lectura dentro y fuera de la escuela y ayude a implementar y monitorear programas de acompañamiento y supervisión de los otros maestros (DEST, 2005a Reynolds, Wheldall y Madelaine, 2011).

f. Soporte redes, asociaciones e incentivos para promover la lectura y escritura en los primeros grados

Se han documentado algunas iniciativas que han promovido el buen aprendizaje de la lectura, pero no están suficientemente sistematizadas las experiencias a nivel del aprendizaje de los niños. Algunas experiencias mencionadas son, por ejemplo: el “Premio Nacional al Fomento de la Lectura” en España; el programa “México lee”, que entrega premios en diversos sectores (sociedad civil, comunidad, escuela, etc.); y el premio “Viva leitura” de Brasil, que entrega una distinción especial a proyectos de empresas que tienen el foco en la formación de mediadores de lectura. También se conoce la experiencia de la “Campaña de Lectura” en Nicaragua que es articulada por una red de ONG e impulsa un concurso cooperativo que entrega premios a niños, docentes y directores de aulas de primer grado en las cuales el 80 por ciento de los niños logran leer más de una cantidad de palabras por minuto y comprender un porcentaje de ítems de la lectura. Los estándares son establecidos por consenso cada año por parte del Comité de Lectura que organiza el concurso.

El programa piloto en preescolar “Un buen comienzo”, en Chile, parece ser también una experiencia exitosa. Este programa plantea un trabajo integrado con énfasis en lenguaje que promueve el diálogo permanente entre actores nacionales, municipales y locales y que cuenta con un sistema permanente de evaluación de procesos y resultados. Tiene como foco principal acercar a los apoderados (padres) y hacerlos parte de la tarea de enseñar.

5. En ese marco, el programa de promoción de capacidades LAC READS. Un programa que puede hacer un aporte al diseño de modelos y prácticas que impacten en la política pública.

LRCP es un programa de la Oficina de USAID para América Latina y el Caribe (Washington DC) que tiene como objetivo que al finalizar el programa, los países de la región implementen, de forma

sostenible, prácticas de enseñanza-aprendizaje de lecto-escritura en los primeros grados con base en evidencias y recursos, valorados por su efectividad e impacto.

Para lograrlo se propone cuatro resultados:

1. La recolección y sistematización de evidencias y los recursos sobre lectura y escritura en los primeros grados para ponerlo a la disposición de actores clave de América Latina y el Caribe
2. La disseminación a nivel regional y en públicos metas identificados, del conocimiento disponible sobre lectura y escritura en los primeros grados en la región.
3. El fortalecimiento de la capacidad institucional para mejorar los logros en el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados, especialmente entre los más desfavorecidos.

El establecimiento de plataformas sostenibles para desarrollar políticas y prácticas efectivas de lectura y escritura en los primeros grados.

La ejecución del programa, que abarca el periodo 2014-2019, prioriza los siguientes países: Guatemala, Honduras, Nicaragua, Haití, República Dominicana, Jamaica, países del Caribe Oriental (con sede en Barbados) y Perú.

Como se puede observar los resultados asumidos por el programa están en línea con los desafíos que se enfrenta a nivel de la región para mejorar la lectura en los primeros grados. El equipo de este programa quiere constituirse en un aliado fundamental de los actores nacionales que trabajan en la promoción de la lectura y la escritura en los primeros grados para el logro de sus objetivos.

Sabemos que cosechar beneficios de las mejoras en educación requiere tiempo y compromiso sostenido, pero la garantía de éxito será la articulación de esfuerzos, la cooperación y el compartir conocimientos entre los diferentes actores nacionales y regionales.

Solicitamos a los aquí presentes que nos proporcionen materiales diversos para engrosar la base de datos de lectura y escritura en los primeros grados, lo que puede ser el inicio de una excelente

fuentes de información para la investigación y para el diseño de programas y políticas efectivas para el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados.

CONCLUSIÓN

Sabemos que la lectura es un proceso cognitivo complejo y multifacético que requiere de un apoyo social, ambiental y pedagógico cuidadosamente calibrado. Con base en la revisión bibliográfica, se ofrecen las siguientes sugerencias para el diseño de políticas y programas de lectura y escritura en los primeros grados:

- Iniciar el aprendizaje del lenguaje, los juegos con el lenguaje, así como estrategias pedagógicas de pre-lectura y pre-escritura desde los primeros niveles de formación del niño, aún antes de la escuela formal.
- Enseñar las cinco habilidades principales que se consideran importantes para el éxito de la lectura temprana, a saber, conciencia fonológica, fonética, fluidez lectora, vocabulario y comprensión haciendo hincapié en la comprensión, y enfatizando la importancia crucial que tienen los procesos de aprendizaje del lenguaje y el pensamiento crítico en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Asegurarse de que la enseñanza de lectura y escritura en los primeros grados se realiza en el o los idiomas(s) que son más familiares para los niños (y luego añadir otros idiomas, según resulte apropiado).
- Proporcionar apoyo a los padres, hermanos, miembros de la comunidad, otros cuidadores de los niños, y maestros para crear un ambiente que se centra en mensajes y pensamientos positivos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura (facilitando la tarea aun cuando los padres o miembros de la comunidad no sepan leer y escribir).
- Formar a profesores, mentores y profesores especializados para que puedan proporcionar un apoyo continuo en la implementación de estrategias pedagógicas fundamentadas en lo que la evidencia empírica ha probado que funciona mejor para aprender a leer y escribir.
- Continuar experimentando y construyendo evidencias acerca de lo que funciona mejor para aprender a leer y escribir en los primeros grados, en el marco de las limitaciones de recursos

con que se cuenta en América Latina e identificando los factores críticos que permiten que los niños se conviertan en lectores y escritores exitosos.

Quiero terminar mi presentación con una frase de Mario Vargas Llosa, premio nobel de literatura, que resume muy bien las razones por las que es un imperativo promover la lectura entre los niños y niñas del mundo:

"Aprender a leer es lo más importante que me ha pasado. Casi 70 años después recuerdo con nitidez esa magia de traducir las palabras en imágenes"

Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). Efficient learning for the poor: new insights into Literacy Acquisition for Children. *International Review of Education*, 54, 581-604.
- Abadzi, H. (2009). *Cómo aumentar la eficiencia de la enseñanza en Latinoamérica. Ideas desde las fronteras de la neurociencia*. Santiago: Banco Mundial.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. (F. d. UNMSM, Ed.) *Revista IIPSI*, 13(2), 249-261.
- Banerjee, A., & Duflo, E. (2012). *Repensar la pobreza*. México: Taurus Pensamiento.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., & Khemani, S. (2010). Errores de programas participativos: evidencia de una evaluación aleatoria en educación en la India. *American Journal of Economics: Política Económica*, 2(1), 1-30.
- Banerjee, A., Duflo, E., Shawn, C., & Linden, L. (2007). Remediar la educación: la evidencia de dos experimentos en la India. *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264.
- Bloch, C. (2006). *Theory and Strategy of Early Literacy in Contemporary Africa with Special Reference to South Africa*. Oldenburg, Alemania: Summary paper of a Cumulative PhD Thesis presented to the Faculty of Education, Carol von Ossietzky Univ. Retrieved from [/www.zsn.uni-oldenburg.de/download/CaroleBloch.pdf](http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/CaroleBloch.pdf).
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*, 24 (2), págs. 2-17.
- Borzone, A. M. y Gramigna, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Castillo, I. (s.d). *Metodología básica para promoción de la lectura. Rincón de cuentos*. Managua: Visión Mundial.
- Castro, V., Laguna, J. R. y Mayorga, N. (2008). Informe de Resultados: EGRA 2008. Report on the Results of the EGRA 2008 Pilot Assessment. *EdData II Asistencia técnica y gerencia, Orden de trabajo número 5*.
- Cao, Y. (2014, diciembre 11). Parental and Community Involvement in Early Grade Reading. NORC at the University of Chicago.

- Chavan, M. (2014, Febrero 26). La enseñanza se tiene que adaptar al nivel del alumno, no a su edad. *El País*.
- Cohen de Lara, H. (2012). *Los fundamentos. Teoría y práctica de la educación inicial en la niñez*. Sardes Educational Services.
- Davidson, M. (2013). *Books that children can read. decodable books and book leveling. Final Report*. USAID.
- Denton, C., Hasbrouck, J., Weaver, L., & Riccio, C. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology, 21*(4), 335-352.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2009). *Efectos - Peer, incentivos docentes y el impacto de seguimiento. La evidencia de una evaluación aleatoria en Kenya*. Massachusetts: Manuscrito inédito J.PAL - MIT.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2010). *Pupil Teacher Ratios, Teacher Management, and Education Quality*. Massachusetts: Unpublished Manuscript, J-PAL at MIT.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los procesos de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, primera edición.
- Ferreiro, E. (1992). Children's Literacy and Public School in Latin America. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 520*, 143-150.
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores*. CINVESTAV-México. Disponible en la web http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_-Emilia-Ferreiro_-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html Consultado el 4 de abril de 2013.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. In E. Ferreiro, *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2006, Julio - Diciembre). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa, Julio - Diciembre*(3), 1-52. Retrieved from http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htmf
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. México: CREFAL.
- Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura, aportes para un marco teórico-metodológico*. Perú: Facultad de Educación - Universidad Peruana Cayetano Heredia - Centro Andino de Excelencia para la capacitación de maestros. USAID Perú.
- Ferreiro, E. (2009, Junio). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Revista Lectura y Vida, 7* - 13.
- Friedlander, E. (2013). Environmental factors associated with early reading achievement in the developing world: A cross-national study. *International Journal of Educational Research, 57*, 25-38. Retrieved from www.elsevier.com/locate/ijedures
- Glennerster, R., Grossman, D., & Takavarasha, K. (2012). *2011 USAID Education Strategy. Reference Materials*. USAID.
- Gove, A., & Wetterberg, A. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*.

- Hunzicker, J. (2004). The Beliefs-Behavior Connection: Leading Teachers Toward Change. The key to changing teachers' behavior is to change their basic belief. *Principal*. November/December 2004. 44-46.
- Jamisona, D., Searle, B., Galda, K., & Heyneman, S. (1981). Mejorar la educación elemental de matemática en Nicaragua: un estudio experimental sobre el impacto de los libros de texto y de radio en los logros. *Revista de Psicología de la Educación*, 73(4), 556-567.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50, 3: 187 - 198.
- Kaufman, A. M. (n.d.). Cómo comienza la alfabetización. In A. M. Kaufman, *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Educación.
- Kowszyk, D. (2010). Alfabetización de jóvenes y adultos: aportes de Emilia Ferreiro y Paulo Freire. *Segundas jornadas nacionales de investigación en formación en educación*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Retrieved noviembre 29 y 30, 2010
- Kremer, M., Edward, M., & Thornton, R. (2009). Incentivos para aprender. *Review of Economics and Statistics*, 91(3), 437-456.
- Kuborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language April 2011, Volume 23*, pp. 102–128.
- Laguna, M.; Uchuya, M. C.; y Yopez, D. (2012). *Desarrollando el hábito lector. Una estrategia de animación a la lectura para niños de primaria*. Lima: World Visión Perú.
- Learning Point Associates. (2005). *La lectura desde el nacimiento hasta los cinco años*. Washington: Learning Point Associates.
- Llorente, P. (2013). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento fonológico*. Universidad de Valladolid. Trabajo fin de grado.
- Ministerio de Educación, C. (2011). *Evidencias para políticas públicas en educación: Selección de investigaciones Sexto Concurso FONIDE*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, P. (2003). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: resultados de la evaluación nacional 2001. Informe descriptivo*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación de Nicaragua. *Documentos curriculares varios*.
- Ministerio de Educación de Nicaragua. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. (2009). *Currículo nacional básico. Diseño curricular del subsistema de la educación básica y media nicaragüense*. Managua: MINED.
- Pallais, D. (2011). La respuesta de la intervención como sistema de prevención de problemas de lectura. *Presentación en el Congreso Latinoamericano de Lectura*. Managua.
- Pemjean, E. y Santis, B. (s.d.). *La lectoescritura en la escuela actual*. s.l: s.e.
- PRATHAM. (n.d.). *Documentos de evaluación del examen ASER. Evidence for Action*.
- Pujals, G. (n.d.). ¿Métodos de lectura y escritura o coherencia pedagógica en el aula? *IX Simposio Internacional de la sociedad española de la didáctica de la lengua y la literatura: la lengua escrita*. 30. La Rioja: Universidad de L Rioja. Logroño.
- Ramos, E. (2009). *Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia*. Santiago.

- Reimers, F. y Jacobs, J. E. (2009). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. En Fundación Santillana. (2009). *La lectura en la sociedad de la información. XXIII Semana monográfica de la educación*. Madrid: Santillana.
- Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2011). What recent reviews tell us about the efficacy of reading interventions for struggling readers un the Early Years of Schooling. *International Journal of disability, development and education.*, 58(3), 257-286. Retrieved diciembre 9, 2014, from <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2011.598406>
- Rolla, A. (n.d.). Un buen comienzo. *Padres y colegio. Paso a paso*.
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2005). The importance of reading difficulties and family in teacher's decisions to retain children: a case study in Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147-164.
- Roskos, K., Strickland, D., Haase, J., & Malik, S. (2009). *First Principles for Early Grades Reading Programs in Developing Countries. Educational Quality Improvement Program (EQUIP)*. USAID.
- RTI. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Washington: RTI International.
- Ruiz, D. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.
- Sacierain, S. (s.d.). *Alfabetización en el nivel inicial*. S.l: S.e. Disponible en la web, en el sitio <http://www.maestrasjardineras.com.ar/alfabetizacion.html>. Consultado el 25 de abril del 2013.
- Salazar, N. y Torres, C. (2011). *Guía metodológica animación a la lectura. Docentes de educación primaria*. Perú: Visión Mundial.
- Save the Children, & Iniciativa Regional para Centroamérica, (. (2004). *Educación para la Transición. Proyecto de apoyo al aprendizaje activo y significativo Primer y Segundo grado de Primaria Rural. Material de apoyo para docentes y promotores*. Managua: Save the Children.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*(58), 43 - 64.
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida*, 19(3).
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40469101> .
- Snow, C. (2010). Comprensión de lectura: Lectura para el aprendizaje. In P. Peterson, E. Baker, & B. y McGaw, *Enciclopedia Internacional de Educación* (Vol. 5, pp. 413-418). Oxford: Elsevier.
- Snow, C. (2013, marzo 18). Un texto es una catapulta para pensar y cuestionar. *La Nación*, p. 8A.
- Snow, C., & Uccelli, P. (2013, marzo 13). *¿Qué significa aprender a leer? Niños capaces de entender su mundo*. San José, Costa Rica.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, D.C.: National Academy Press.

- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- UEP. (n.d.). *Comenzando a leer juntos*. Santiago: MINEDUC - Fundación Educacional Oportunidad.
- USAID. Office of Education. Bureau for Economic Growth, E. a. (2013). *G2G Education Toolkit. Institutional Capacity Assessment Tool*. USAID.
- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163 - 174.
- Vijil, J. y Castillo, M. (2011). *El éxito o fracaso en el aprendizaje inicial de la lectura. Factores del contexto escolar que ayudan a entenderlo*. Managua: CIASES – UNICEF.
- Visión Mundial. (2012). *Estrategia de educación y habilidades para la vida*. Managua: Visión Mundial.
- Unidad de Educación Parvularia. (s.d.). *Comenzando a leer juntos*. Santiago: MINEDUC – Fundación Educacional Oportunidad.
- Wagner, D., Lockheed, M., Mullis, I., Kanjee, A., Gove, A., & Dowd, A. (2012). The debate on learning assessments in developing countries. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509 - 545.
- Zamero, M. (s.d.). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.



EL ENFOQUE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL CURRÍCULO DOMINICANO

ANA MARGARITA HACHÉ DE YUNÉN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA
AHACHE@PUCMM.EDU.DO

Nuestra participación en este panel versará sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua materna. Para ello hemos consultado diversas fuentes bibliográficas que definen este enfoque curricular y presentan sus principales características. Comenzaremos definiendo en qué consiste la competencia comunicativa que este enfoque promueve; a vuelo de pájaro enunciaremos los eventos de la historia de la lingüística que dieron origen a esta perspectiva, para luego describir unos seis rasgos considerados como los más sobresalientes. Al final, si el tiempo lo permite, mostraremos un cuadro que resume las secuencias y géneros textuales que propone el nuevo diseño curricular dominicano para ser desarrolladas en nuestras aulas como vía para fomentar la competencia comunicativa.

En los años 1990, la educación dominicana experimentó un giro copernicano en su currículo. En el marco del Plan Decenal de Educación, se llevó a cabo una transformación curricular sin precedentes. En el área de Lengua Española, esto significó la adopción del enfoque funcional y comunicativo para la enseñanza del Español como Lengua Materna, el cual promueve el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiantado, entendida como conjunto de conocimientos sobre el sistema de la lengua y sobre los procedimientos de uso que son necesarios para que las personas puedan interactuar satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales.¹

Este enfoque surge en las últimas décadas del siglo XX, como resultado de un cambio significativo en cuanto a la descripción científica de la lengua. Del estudio de la lengua en sí misma como sistema abstracto y homogéneo se pasó al estudio del hecho lingüístico en su concreción y

¹ Esta definición se ha tomado de la que registra el Ministerio de Educación de España por considerarla que se ajusta a la concepción en que fundamenta el currículo dominicano en el área de lengua española.

heterogeneidad, dando lugar a ciencias como la pragmática, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la lingüística del texto, al análisis del discurso, la lingüística cognitiva, la sociolingüística y la psicolingüística, para citar algunas de las que se preocupan por analizar cómo se producen en la vida real los intercambios comunicativos entre las personas, por indagar qué procesos son necesarios para su interpretación y producción y por investigar cómo se adquiere y desarrolla la lengua, tomando en consideración el contexto sociocultural.

Esta perspectiva trasciende también la noción de la competencia chomskiana (1957) e incorpora las aportaciones de William Labov (1966, 1970, 1972), al sugerir que los hablantes adaptan su producción de acuerdo a la situación social y al tema del que se habla.

Asimismo, en 1971 Dell Hymes propuso un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio-situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad (Pilleux, 2001). Para este lingüista, dicha competencia se define como todo aquello que un hablante necesita saber y hacer para comunicarse de manera adecuada en contextos socioculturalmente significativos.

El concepto de competencia comunicativa ha sufrido sucesivas revisiones a lo largo del tiempo. Entre estas modificaciones se destacan las realizadas primero por Canale y Swain (1980), más tarde por Canale (1983) y luego por Hymes (1984). Producto de esos ajustes se ha terminado considerando que *la competencia comunicativa se logra cuando se posee las subcompetencias²*: lingüística, sociolingüística, discursivo-textual y estratégica. No vamos a definir estas subcompetencias ya que han sido ampliamente trabajadas en la plenaria del Dr. Carlos Lomas.

Evidentemente que los cambios mencionados anteriormente en el abordaje de los estudios sobre el lenguaje modificaron la enseñanza y la didáctica, primero, de segundas lenguas, sobre todo, en los países de habla inglesa y, posteriormente, la enseñanza de la lengua materna. Como apuntan Martínez, López y Juárez (2015), esta perspectiva en la enseñanza de la lengua sustituye a la norma

² La definición de las siguientes competencias está tomada de Lomas, C. (2001, segunda edición). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.

como único referente, tal y como lo planteaban las gramáticas prescriptivas, para dar paso a la noción de uso de la lengua como un conjunto de estrategias de interacción social que se orientan a la negociación cultural de los significados en situaciones concretas de comunicación. De ahí el énfasis del enfoque comunicativo en la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y producción de textos orales y escritos y la importancia asignada a la adecuación al contexto en lugar de la corrección gramatical. En este sentido, la competencia lingüística pasa a ser una más de las que deben ser promovidas en la escuela si se quiere formar sujetos capaces de comprender y producir todo tipo de textos. En palabras de Dell Hymes, “no se trata tan solo de saber construir enunciados gramaticalmente correctos sino también de saber usarlos en contextos concretos de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados”. Igualmente, Canale y Swain afirman que “no existen razones teóricas o empíricas para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la comunicación que las competencias sociolingüística y estratégica”.

El abandono de la perspectiva gramaticalista trajo como alternativa, dentro del enfoque comunicativo, el programa funcional que promueve en el estudiantado el saber usar la lengua para determinados propósitos en diversas circunstancias. De ahí el especial interés por la noción de actos de habla que ha estado presente en el currículo dominicano de los años noventa desde la bien conocida transformación curricular.

Por otro lado, el enfoque comunicativo se alinea con el desarrollo de las habilidades de comprensión (escuchar y leer) y las de producción (hablar y escribir). Es evidente que la enseñanza de las destrezas resulta coherente con la perspectiva funcional que enfatiza el saber “hacer cosas con las palabras”. En este sentido, las cuatro habilidades (hablar, escuchar, escribir y leer) constituyen destrezas que un usuario de la lengua debe dominar para comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles. En sus inicios este enfoque proponía enseñar las destrezas por separado, pasando de la comunicación oral a la escrita y de la comprensión a la producción. Sin embargo, fundamentándose en los principios de la etnografía de la comunicación y de los postulados socio-constructivistas, esta perspectiva ha sido objetada por su artificialidad. De estas objeciones, surge una concepción que promueve la enseñanza integrada de las destrezas, lo que permite organizar actividades que lleven, por ejemplo, escuchar una conferencia para luego escribir una reseña; leer un artículo científico para hacer una exposición oral, etc.

Conviene resaltar una tendencia relativamente reciente en el enfoque comunicativo que viene dada por el reconocimiento de que todos los maestros y maestras son responsables de cómo se lee y se escribe, de cómo se habla y se escucha en su campo disciplinar. De ahí nace el énfasis en la lectura y la escritura a través del currículo. En este sentido, la institución educativa de forma conjunta y, a través de sus distintas comunidades discursivas, posee una responsabilidad en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, logro que era antes tarea del profesorado de lengua.

Otra característica del enfoque comunicativo es el abordaje procesual de la comprensión y producción. Priorizar los procesos frente a los productos lleva, por ejemplo, en la composición de textos a la revisión continua de borradores hasta llegar a la versión final, lo que imprime también una modalidad evaluativa de corte formativo frente la tradicional evaluación sumativa. Por otro lado, cabe destacar asimismo la importancia dada a los procedimientos por parte de esta visión procesual, es decir, a “las operaciones implicadas en la realización de una serie de actividades”, como afirman Martínez, López y Juárez.

Evidentemente que se habla, se escucha, se escribe y se lee en una dimensión textual. Como señala Isenberg (1976), “cuando se produce una comunicación entre seres humanos es en forma de textos”. Desde Saussure ha quedado establecido que la forma normal de manifestación de la lengua son los textos (Alvarez, 2006). Desde un enfoque funcional y comunicativo, la perspectiva discursivo-textual ha de estar presente como forma de garantizar la comprensión interpersonal. Esto supone, entre otras cosas, poner en práctica las diversas reglas de textualización que permiten que un texto sea un conjunto cohesivo y coherente de oraciones y no simplemente un encuentro azaroso de oraciones inconexas (Alvarez, 2006).

Cabe destacar que la selección textual empleada en el enfoque comunicativo se basa en las prácticas socioculturales en que se inscriben dichos textos, como prerequisite de su autenticidad y validez. La atención al hecho comunicativo completo y real es parte de los postulados importantes de este enfoque junto con el imperativo de partir de las propias necesidades comunicativas del estudiantado. En este sentido, el aula se convierte en un espacio de interrelación combinando la enorme diversidad de producciones, creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana. En este enfoque, la escuela, en

general, y el aula, en particular, cobran importancia como escenarios comunicativos donde se producen interacciones discursivas.

Ante esa riqueza textual existente en la sociedad, Jean Paul Bronckart (2007) propone la necesidad de elegir a partir de la representatividad tomando en cuenta que los géneros textuales que se introduzcan en la escuela deben constituir una muestra característica de la diversidad de los textos sociales; asimismo, este lingüista propone que esta visión discursiva debe permitir abordar las dificultades técnicas esenciales que se encuentran en cualquier género textual.

Entre los principios rectores del enfoque comunicativo, Canales y Swain (1980 [1996, p.79]) plantean que dicho enfoque debe, primero, partir de las necesidades de comunicación del alumnado y dar respuestas a las mismas. Resulta de vital importancia basarse en las variedades de la lengua que el aprendiz se encontrará con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. Segundo, debe responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales de comunicación. La exposición del alumnado a situaciones de comunicación reales resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr confianza en la comunicación. Y, tercero, el enfoque comunicativo debe permitir que el estudiantado infiera connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados. Esta visión supone un compromiso del sistema educativo con la formación de un ciudadano capaz de producir y comprender críticamente todo tipo de mensajes.

Es también una prioridad del enfoque comunicativo el énfasis en **los procesos inferenciales en la comprensión y producción oral y escrita**. En los últimos años el estudio de las inferencias ha adquirido gran relevancia y se considera el núcleo esencial de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto, uno de los pilares de la cognición humana (León, 2003).

Este estudio se ha desarrollado ampliamente en la narración. Es evidente que este tipo de texto tiene una correspondencia más cercana con la realidad. Además, desde antes de nacer estamos expuestos a historias que nos permiten aprender a inferir el lugar donde acontecen, los personajes y sus motivaciones; se trata de guiones y planes compartidos culturalmente. Por estos motivos, el procesamiento inferencial que tiene lugar con este tipo de texto resulta más fácil para los estudiantes. Sin embargo, la situación de los textos expositivos y argumentativos es muy diferente.

Se trata de textos que versan sobre temas menos conocidos por los lectores. De hecho, el propósito de algunos de estos textos es explicar nuevos conceptos y realidades, a menudo abstractas. Como sostiene García Madruga (2006), para comprender estos textos necesitamos construir modelos mentales más abstractos. El procesamiento de los textos expositivos parte de su propia estructura organizativa, por lo que el lector se ve obligado a identificarla inferencialmente y dejarse guiar por las ideas plasmadas en él para construir una representación mental coherente que permita la comprensión del discurso. Por todas estas razones, el texto expositivo y también el argumentativo, que usa los modos de organización expositivos para sustentar las opiniones, resultan de más difícil comprensión.

Cabe resaltar además que la enseñanza de la competencia comunicativa conlleva el fomento del plurilingüismo y una adecuada valoración de la diversidad lingüística, lo que implica una coordinación adecuada con relación a las lenguas, materna y extranjeras, que se enseñan en el sistema educativo y a las que sin ser objeto de la educación formal forman parte del capital lingüístico de los estudiantes, sobre todo, en el caso de los hijos de los migrantes. Este enfoque promueve el aprendizaje de actitudes lingüísticas que lleven a la erradicación de prejuicios³ y estereotipos hacia las lenguas, sus variantes y hablantes, sobre todo, de quienes están inmersos en culturas ajenas a la dominante.

Hemos presentado las características más representativas del enfoque comunicativo lo que conlleva a propiciar una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del estudiantado, con el afán ético de convertir el lenguaje y las lenguas en herramientas de convivencia entre las personas y entre los pueblos y con una alfabetización orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir (Freire, 1984).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.

³ En un estudio realizado por Haché de Yunén en el 2008, se destaca el rol desempeñado por el nuevo diseño curricular en la valoración del español dominicano frente a la variante castellana.

- Alvarez, G. (2006). Un enfoque discursivo/textual para la enseñanza de idiomas. *Revista Onomázein. No.14. Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile.*
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.* Argentina: Ediciones Miño y Dávila.
- Canale, M., & Swain, C. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 17,* págs. 54-62.
- Canale, M., (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.) *Language and Communication, 2-27.* London: Longman.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Hymes, D. (1984) *Acerca de la competencia comunicativa.* En Llobera. (1995). *Competencia comunicativa. Elementos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.
- Isenberg, H. (1976). *Reflexiones sobre la teoría del Texto.*J. Ihwe Literaturwissenschaft (cf.122); Vol.II, pp.150-173.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender.* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lomas, C. (2001. Segunda edición). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje.* Barcelona: Editorial Graó.
- Martínez Montes, G., López Villalva, M., Graciada Juárez, I. (2015). El enfoque comunicativo en Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. Barcelona: Editorial Graó
- Pilleux, M. (2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos, N° 36,* pp. 143-152
- Tisiera de Molina, A. (s.f.). *El texto escrito en la clase de lengua extranjera. Los géneros y tipos textuales.* Recuperado el 20 de enero de 2012, de SIU Guaraní, Sistema de Gestión Académica.: <http://www.unsa.edu.ar/bibhuan/cuadernos/cuad12/Tisera02.htm>
- Tusón, A. (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación. N°. 2,* 50-59.



EL ENFOQUE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL CURRÍCULO DOMINICANO

APORTES DEL ÁREA DE LENGUA ESPAÑOLA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS FUNDAMENTALES

LUISA MARÍA ACOSTA CABA

INSTITUTO POLITÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTIAGO, REPÚBLICA DOMINICANA

MA_LUIGINA14@HOTMAIL.COM

En el marco del proceso de revisión y actualización curricular, la naturaleza del área ha sido redefinida, tomando en cuenta los aportes que hace al desarrollo de las siete competencias fundamentales sugeridas en la nueva propuesta. Tomemos como punto de partida que la lengua permea todas las prácticas sociales que realizan los seres humanos en su desenvolvimiento para resolver necesidades en diferentes ámbitos de la vida. En efecto, ser competente en el uso de la lengua significa estar preparados para satisfacer las exigencias comunicativas de los intercambios humanos. Es por esto que el área de Lengua Española aporta significativamente al desarrollo de las competencias fundamentales como veremos a continuación.

Competencia Ética y Ciudadana

El área de Lengua Española aporta a esta competencia propiciando el contacto con textos que recogen tradiciones y hechos relevantes de la historia. También, mediante la lectura y escritura de textos de secuencia argumentativa, aporta un espacio para conocer y cuestionar las prácticas sociales de ciudadanía en el entorno local, confrontándolas con los valores universales para combatir las prácticas antidemocráticas y la discriminación, crear lazos de solidaridad y de respeto a la diversidad.

Competencia Comunicativa

Esta es la competencia fundamental a la que atiende de manera más específica el área de Lengua Española, pues ofrece aportes en lo que se refiere al aprendizaje de los modelos convencionales (tipos de texto) más comunes que permiten a los estudiantes desenvolverse en diversidad de prácticas discursivas, comprendiendo y produciendo (de forma oral y escrita) textos que responden a intencionalidades y estructuras organizativas específicas. La enseñanza de la lengua, como se

concibe en el marco de este diseño curricular, tiene como punto de partida la situación de comunicación, cuyos elementos determinan el contexto, la audiencia, la intención, el código y el ámbito en el que se escucha y/o se habla, en el que se lee y/o se escribe un texto. En el control de todos estos elementos entra en juego la actividad metalingüística, que conduce a que el usuario autorregule no solo sus saberes a propósito del tema y de la lengua y los textos, sino sus saberes acerca del problema retórico para ajustarlos a las exigencias discursivas de la situación de comunicación. El área de Lengua Española también presta atención a la comunicación oral vista en la comprensión y producción de géneros discursivos que son eminentemente orales, en que los componentes no verbales y paraverbales cobran sentido en el logro de la efectividad de la comunicación.

Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico

El área de Lengua Española, al propiciar el desarrollo de los procesos inferenciales en la comprensión y producción textual, aporta a esta competencia el procesamiento de representaciones mentales, datos e informaciones para la construcción de nuevos conocimientos. Además, al contemplar el uso de diversos mecanismos de argumentación para la estructuración de los discursos de secuencia argumentativa, contribuye con el análisis de la validez de las informaciones que sostienen los juicios y puntos de vista. Estos mecanismos ofrecen al estudiantado la posibilidad de ir construyendo un pensamiento estructurado, que conduce a derivar conclusiones razonables y lógicas para la modificación de los estados de conocimiento y para la disposición a la acción, sin descuidar el respeto a la diversidad de opiniones.

Competencia Resolución de Problemas

La enseñanza de la Lengua Española se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa para que los usuarios puedan dar respuestas a situaciones y problemas que se les presentan en la vida cotidiana, en los variados contextos en que se desenvuelven. Es por esto que el manejo efectivo de las prácticas discursivas, con el dominio de los procesos de comprensión y producción de textos inscritos en diversas situaciones de comunicación, contribuye con el análisis del contexto en que se presentan dichas situaciones y de las implicaciones personales y sociales, para actuar de la mejor manera. Dichas acciones sociales están indiscutiblemente mediadas por el uso de la lengua (oral o escrita); esto implica que escuchamos, hablamos, leemos y escribimos para resolver problemas,

para satisfacer necesidades. Ejemplo de ello son las situaciones en las que necesitamos comprender la factura de pago de la energía eléctrica o un prospecto para saber cómo utilizar un medicamento, redactar un correo electrónico haciendo una solicitud o hacer una reclamación cuando no estamos conformes con un servicio. Por otra parte y de forma más concreta, el área de Lengua Española propicia el trabajo con textos específicos que recogen el proceso seguido para identificar un problema, darle respuesta y solucionarlo; este es el caso del informe de investigación.

Competencia Científica-Tecnológica

Esta competencia es atendida por el área de Lengua Española cuando el estudiantado entra en contacto con textos de divulgación de hallazgos científicos y avances tecnológicos tanto en el ámbito académico/pedagógico como en el periodístico. La secuencia que prima en estos textos es predominantemente la expositivo-explicativa. La lengua se convierte, pues, en un recurso para abrir a los estudiantes la posibilidad de adquirir conocimientos en el campo de la ciencia y, por qué no, de producirlos, pues se enfrentan diariamente con textos de este tipo en el estudio de las demás asignaturas del currículo. Al contemplar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación para promover las prácticas comunicativas, el área de Lengua Española aporta al desarrollo de esta competencia fundamental, en el sentido de que facilita la inserción de los estudiantes en la alfabetización digital; es decir, que estos puedan leer y escribir textos para resolver sus necesidades comunicativas, sacando provecho de las ventajas que ofrecen los medios tecnológicos. Es preciso reconocer, además, que en la clase de lengua, como se concibe en este diseño curricular, se procura el desarrollo de actitudes y valores que llevan al estudiante a hacer un uso racional y adecuado de dichos medios y a argumentar sobre las ventajas y desventajas de los avances tecnológicos y científicos.

Competencia Ambiental y de la Salud

La enseñanza de la Lengua Española aporta a esta competencia cuando promueve los procesos de comprensión y producción oral y escrita de textos de diferentes secuencias y de múltiples géneros que tocan temáticas relacionadas con el ambiente o la salud. Por ejemplo, un catálogo donde se describen las especies endémicas de la flora y la fauna dominicanas, una receta para preparar alimentos sanos, artículos de opinión que abordan problemas ambientales de actualidad, instructivos sobre el proceso de reciclaje, entre otras tantas posibilidades. De esta forma, la

enseñanza de la lengua apoya la construcción, aplicación y difusión de conocimientos, comportamientos y valores que contribuyen con la conservación de la salud, de la naturaleza y sus ecosistemas, a través de actividades de intercomunicación dentro y fuera del aula.

Competencia Desarrollo Personal y Espiritual

El área de Lengua Española contribuye con el desarrollo de esta competencia fundamental ya que mediante la lengua el ser humano se comprende a sí mismo y expresa su percepción sobre el mundo, sobre las situaciones y sobre las personas. La enseñanza de la lengua aprovecha la literatura como un medio para cultivar los valores universales y reforzar la dimensión humanista en los estudiantes; propicia el desarrollo de la competencia comunicativa para canalizar emociones y sentimientos mediante la lectura y la escritura reflexivas. A la hora de producir discursos orales o escritos, la clase de lengua procura que los estudiantes empleen sus conocimientos pragmáticos y lingüísticos ajustándolos a las imágenes de enunciador y de enunciatario por construir, de modo que sean adecuadas a sus propósitos comunicativos, en el marco de las buenas relaciones humanas, del respeto de la autoridad y de la dignidad de las demás personas.

Este ha sido un desglose de la forma como el área de Lengua Española aporta al desarrollo de las competencias fundamentales, evidenciando con ello que el enfoque asumido en la nueva propuesta curricular para enseñar y aprender lengua guarda estrecha relación con el proyecto de ciudadano y de ciudadana que se pretende construir, según lo demanda la sociedad dominicana actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (2004). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro, S. L.
- Bain, D., & Schnewly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 42-49.
- Baralo Ottonello, M. (2007). De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas. *Seminario sobre escenarios bilingües*, (págs. 3097-3109). Sevilla.
- Castro de Castillo, E., & Puiatti de Gómez, H. (2007). Estrategias superestructurales o esquemáticas. En L. Cubo de Severino, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (págs. 64-127). Córdoba: Comunicarte.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*, 3-19.
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo*, 50-56.
- González Nieto, L., & Zayas, F. (2008). El currículo de lengua y literatura en la LOE. *Textos*

- (Versión electrónica).
- Haché de Yunén, A. M., & de Montenegro, L. (2013). *Identificación de avances en las disciplinas científicas y literarias asociadas al área de Lengua Española que deben ser tomados en cuenta para la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo: MinerD.
- Lacón de Lucia, G., Müller de Russo, G., & Prestinoni de Bellora, C. (2007). Estrategias macroestructurales o de coherencia global. En L. Cubo de Severino, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (págs. 130-150). Córdoba: Comunicarte.
- Lomas García, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, L. (1991). De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación* , 60-67.
- Ortega, M., & Uzcátegui, A. M. (2007). Un enfoque funcional en la enseñanza de la gramática en el séptimo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA* , 17-41.
- Salvo de Vargas, M. E. (2007). Estrategias microestructurales o de coherencia local. En L. Cubo de Severino, *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (págs. 151-184). Córdoba: Comunicarte.
- Secretaría de Estado de Educación, B. A. (1994). *Fundamentos del Currículo, Tomo II. Naturaleza de las áreas y ejes transversales*. Santo Domingo.
- Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* , 9-26.



EL ENFOQUE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL CURRÍCULO DOMINICANO

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL CURRÍCULO DOMINICANO

REMIGIO GARCÍA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DOMINICANA

RGARCIA.REMIGIO@GMAIL.COM

La competencia comunicativa es una de las siete competencias fundamentales que estructuran el currículo actualizado, las cuales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad; por su carácter transversal, permean y conectan todos los niveles, ciclos, modalidades, subsistemas, grados y áreas de conocimiento y son esenciales para el desarrollo integral del ser humano.

En las Bases de la Revisión y Actualización Curricular se propone como Competencia Comunicativa: *“Comprender y expresar ideas, sentimientos, valores culturales en distintas situaciones de comunicación, empleando diversos sistemas con la finalidad de afianzar su identidad, construir conocimientos, aprehender la realidad y establecer relaciones significativas con las demás personas”* (pág. 66). Se plantea que la competencia comunicativa permite, además, la construcción de la identidad personal y social; la organización y construcción del pensamiento y la conformación de una visión del mundo o cosmovisión.

Su desarrollo implica el dominio progresivo de las características y condiciones de distintas situaciones de comunicación: esto es, las intenciones comunicativas, los roles de los participantes, las características del contexto y la aplicación del conocimiento del sistema y las normas del modelo en que se produce la comunicación. La competencia comunicativa es todo aquello que un hablante necesita saber y hacer para comunicarse de manera adecuada en contextos socioculturalmente significativos.

En otras palabras, “la competencia comunicativa abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia

social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

La lengua, como sistema interpretante por antonomasia, es el principal sistema para el desarrollo de la competencia comunicativa, sin obviar los diversos sistemas no lingüísticos (códigos matemáticos, lenguaje corporal, representaciones pictóricas, gráficas y simbólicas, audiovisuales, entre otros) que contribuyen en gran medida con su desarrollo. Esto es, la competencia comunicativa permite la inclusión de diversos lenguajes: verbales y no verbales, según los factores contextuales y el papel de los interlocutores en la construcción de sentido.

En el currículo de Lengua Española la lengua se entiende como un modelo a partir del cual se construye y comunica el conocimiento de la realidad y se asumen comportamientos individuales y sociales. En ese sentido, su finalidad es el logro de la competencia comunicativa a partir de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española como lengua materna, poniendo énfasis en el proceso de su adquisición y desarrollo, el proceso de lectoescritura, las variedades sociolectales del español, la diversidad textual, las experiencias comunicativas, las intenciones y situaciones de comunicación, y los procesos de comprensión y producción oral y escrito.

Desde el enfoque comunicativo y textual del currículo actualizado de Lengua Española, la competencia comunicativa se organiza a partir de cuatro competencias específicas que se corresponden con las cuatro capacidades en que se realiza la comunicación lingüística: escuchar y hablar, leer y escribir.

La Comprensión oral (Escucha) se refiere a la capacidad de comprender diferentes tipos de textos orales en diversas situaciones de comunicación, identificando los roles asumidos por los interlocutores e infiriendo sus intenciones comunicativas. Supone desentrañar el significado de los discursos y su interpretación asociada a los elementos verbales y paraverbales que acompañan la comunicación oral.

La Producción oral (Habla) está referida a la capacidad de comunicar ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias, tomando en cuenta, durante y después del proceso, el nivel de comprensión de los interlocutores y las exigencias discursivas de la situación comunicativa. Esto es, se adecua a las características de la audiencia y situaciones y evalúa la efectividad de sus actos

comunicativos. Implica el manejo de los componentes verbales (enunciados, palabras), no verbales (gestos, postura, movimientos) y paraverbales (entonación, ritmo, pausa, intensidad) para el logro de la eficacia comunicativa.

Dominar la lengua oral supone el desarrollo de las dos competencias o capacidades implicadas, comprensión y producción o expresión, en cualquier situación comunicativa de la vida social, sea esta habitual o más específica. Dicho dominio exige controlar los registros más coloquiales de la lengua y los ritos culturales que forman parte de la vida diaria. El lenguaje hablado u oral es un discurso con indecisiones, pausas, falsos comienzos, repeticiones e incluso errores gramaticales y de elección de palabras, no está planificado y se caracteriza por unidades de ideas cortas, ensartadas de forma relajada, con un vocabulario y unas estructuras discursivas características.

Aunque se propicia el desarrollo de actitudes positivas en el reconocimiento y valoración de las variantes lingüísticas y sus hablantes, en el ámbito escolar se promueve el aprendizaje de la variante estándar con sus registros formales, prestando especial atención al ritmo, la entonación y la pronunciación. Sin embargo, en el currículo actualizado de lengua española la textualidad oral está prácticamente ausente, por lo que se hace urgente integrar los diversos tipos de texto de la cultura oral dominicana e hispanoamericana a partir del proceso de validación.

La Comprensión lectora (Lectura) es la capacidad de realizar procesos inferenciales complejos que permitan establecer conexiones entre los conocimientos y experiencias previas que posee el lector y las pistas que ofrece el texto, con el fin de construir el sentido de los que el autor pretende comunicar. Supone la activación de inferencias sobre la intencionalidad y el contexto; inferencias basadas en la coherencia global o unidad temática del texto; inferencias basadas en la coherencia local, es decir, en las relaciones semánticas entre las oraciones del texto; e inferencias basadas en el esquema retórico de un determinado género discursivo.

En el modelo constructivista de enseñanza y de aprendizaje (Bofarull, 2001) la lectura se concibe como un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el cual la persona que lee alcanza los diferentes objetivos que guían la lectura y que le permiten interpretar el texto, construir significados en función del objetivo que se haya propuesto.

La comprensión literal o textual busca decir lo mismo que el texto, pero, con otras palabras; parafrasear el texto diversas maneras, por reducción o ampliación.

La comprensión inferencial es más compleja. Las inferencias son fundamentales para establecer una representación mental coherente en el proceso de comprensión. Un texto presupone mucha más información que la que aparece explícitamente en él. En ese proceso la persona que lee pone en juego: la información que facilita el texto, la información que facilita el contexto y sus conocimientos previos sobre el texto y el mundo. A partir de estos elementos el lector hace predicciones las verifica y elabora otras nuevas hasta llegar a la comprensión del texto.

La comprensión crítica supone distanciamiento y valoración crítica del texto y establecimiento de un punto de vista o posición sobre el mismo.

Este proceso permite tomar en cuenta la actitud del lector frente al texto, el objetivo de lectura, los conocimientos previos, las hipótesis e inferencias sobre el contenido del texto antes de la lectura; así como el empleo de marcas textuales para construir significados y verificar hipótesis durante la lectura y la reconstrucción del tema que evidencie comprensión e interpretación profunda después de la lectura.

La Producción escrita (Escritura) es la capacidad de expresarse de forma escrita, partiendo de propósitos reales y contextos conocidos por las personas, empleando adecuadamente los conocimientos sobre la lengua (normativa), los textos (tipos, estructuras y marcas específicas), las intencionalidades (propósito y función social), los destinatarios o posibles lectores y el tópico o tema, para responder a las exigencias discursivas de la situación de comunicación. La escritura, vista como un proceso cognitivo complejo, implica planificación, elaboración de borradores y revisión, las cuales se realizan de manera recursiva en la medida en que quien escribe se va autorregulando.

La escritura es un proceso que exige pensar, evaluar y modificar constantemente un escrito hasta lograr la forma definitiva. Implica también el componente inferencial, ya que la tarea de escribir supone la indagación y el análisis del tema y de los objetivos para lograrlo; la reescritura como condición para que el texto sea adecuado, efectivo, coherente y correcto desde una situación de escritura.

En el desarrollo de la competencia comunicativa se prioriza la comunicación oral y la comunicación escrita en igual grado, de manera que las personas puedan apropiarse de los dos modelos de uso de la lengua, haciendo énfasis en uno o en otro en un momento dado, sólo por la exigencia del proceso de aprendizaje.

Se prioriza la comprensión, interpretación y producción de los textos en tanto unidades de comunicación. Es decir, se centra el interés en las relaciones que se establecen entre los distintos elementos constituyentes del texto y en las vinculaciones entre esos elementos y el contexto (tanto el del autor, el contexto socio – histórico y el del propio lector) para la construcción global del sentido. El sentido es una integración, una construcción que se hace sobre el texto para descubrir las relaciones referenciales, gracias a los conocimientos lingüísticos, culturales y textuales.

En el currículo actualizado, que considera el texto como eje de los procesos de comprensión y producción, la manera como se organizan los diferentes tipos o géneros textuales establece una secuenciación según el grado de dificultad, dado por el ámbito social, por la estructura formal, el grado de cohesión y la progresión temática. En el diseño curricular los textos se han organizado en dos grandes bloques: funcionales y literarios, de los cuales se desprenden los géneros textuales que responden a diversidad de secuencias según la intención que prevalece en los mismos. Los tipos de texto se articulan alrededor de las competencias específicas del área y a partir de estas se identifican los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes y valores) y se establece los indicadores de logro.

La función principal del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua es afianzar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del fortalecimiento de sus capacidades de comprensión y producción de textos o discursos orales y escritos con la mayor variedad y sistematización, en situaciones y con intenciones de comunicación diversas para el enriquecimiento de su interacción social y su desarrollo personal. Esto es, desarrollar las actividades básicas de uso de la lengua: hablar y escuchar, leer y escribir desde la ejercitación estratégica de los componentes de la competencia comunicativa y sus niveles de dominio.

- Comprensión y producción de discursos coherentes y cohesivos, de acuerdo con las exigencias sociales, sus intenciones y las diferentes situaciones de comunicación.

- Conocimiento del funcionamiento del sistema de la lengua y su uso adecuado; así como la reflexión que el hablante hace acerca del empleo de estas reglas en situaciones particulares de comunicación.
- Uso estratégico de la lengua en un medio social determinado, con intención y en diversa situación comunicativa con espíritu de análisis, actitud y capacidad de investigación y de innovación.
- Conocimiento de los factores de identidad de los hablantes, sus esquemas cognitivos, actitudes y valores y cómo afectan la manera en que se adquiere y desarrolla una lengua y la forma en que los interlocutores se desenvuelven en la interacción comunicativa.
- Conocimiento que tiene el hablante de la variación lingüística como característica inherente a todas las lenguas.
- Conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos que circulan en el ámbito literario. Se refiere también a los conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan tanto la lectura, el análisis y la interpretación de textos literarios como el aprecio por la experiencia literaria.

Finalmente, el currículo actualizado de lengua española implica un reto para los procesos de enseñanza y de evaluación, en tanto cuanto deben centrarse en el desarrollo y aplicación de la competencia comunicativa, esto es, en la comprensión y producción oral y escrita de los diversos tipos textuales en situaciones de comunicación. Implica un proceso de desconstrucción de las prácticas tradicionales para transformarlas, conforme a modelos y situaciones reales, en una práctica comunicativa rigurosa que requiere planificación y sistematización. Es la oportunidad de experimentar con la lengua, poniendo a prueba modelos y formas de comunicación retadores. A comunicar se aprende comunicando, y el escenario idóneo para lograrlo es el aula, la escuela, la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan.
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Londres: Oxford University Press.
- Kaufman, A. M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.

Martínez, M. C. (2004). Estrategias de lectura y escritura de textos. Cali, Colombia:

Cátedra UNESCO.

MINERD (2014). Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo, D. N.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estud. filol.* [online] no.36.

Reyes, G. (1998). El abecé de la pragmática. Madrid: Arco Libros S. A.

Van Dijk, T. (1980). Estructura y funciones del discurso. México: Siglo XXI Editores.

Bofarull, M. T. y otros (2001). Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento.

Barcelona, España: Graó.

Cerezo, Ariaza, M. (1994). Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas. Barcelona: Octaedro.

Corder, Pit. (1992). Introducción a la lingüística aplicada. México: Editorial Limusa.

Van Dijk, Teun (2001). El discurso como interacción social. España: Editorial Gedisa.

Lomas, C.; Osoro, A. Edts. (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Barcelona: Paidós.



LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTOS FUNDAMENTALES PARA APRENDER INGLÉS GENERAL E IMPRESCINDIBLES PARA EL INGLÉS PROFESIONAL Y ACADÉMICO: EXPLICACIÓN DEL PORQUÉ Y RECOMENDACIONES DE USOS ADECUADOS

NEWCOMBE SOSA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA, REPÚBLICA DOMINICANA

NEWCOMBESOSA@PUCMM.EDU.DO

RESUMEN

La lectura y la escritura, en el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, no sólo son destrezas a desarrollar, sino también instrumentos de uso y puntos de partida para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. A través de la lectura y de la escritura, el estudiante desarrolla su auto-confianza, obtiene un modelo que puede imitar en fondo y forma y produce una motivación intrínseca que le impulsa a continuar con su aprendizaje de la lengua con un propósito altamente significativo. La escritura le añade los beneficios de hacer visible sus pensamientos y de darle voz y voto como miembro en la comunidad científica.

PALABRAS CLAVE

Estrategias de lectura y Escritura en Lenguas Extranjeras, Inglés General, Inglés Profesional y Académico, Didáctica de Lectura y Escritura.

INTRODUCCIÓN

En el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se tiende a pensar en la lectura y la escritura como materias a aprender. Usamos la lectura como registro de información que los estudiantes deben comprender y la escritura como registro de información que los estudiantes deben producir. Resulta menos frecuente usar esos mismos registros como instrumentos que nos puedan ayudar con la totalidad del aprendizaje de la lengua. Intentaremos presentar los beneficios de utilizar la lectura y la escritura, no solo como destrezas a lograr, sino también como herramientas de uso.

Cuando se indaga sobre el dominio de una lengua extranjera, como el inglés, se suele preguntar: ¿habla usted inglés? Es raro que alguien pregunte: ¿puede usted expresarse de forma escrita en

inglés? Desde ya expresamos nuestro relativo menosprecio de la palabra escrita en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Todo parece originarse en un malentendido al querer imitar el proceso de aprendizaje de la lengua materna, en el cual nuestra comunicación con los demás comienza con el desarrollo de las habilidades de escuchar y entender, y de hablar y ser entendido. En un aparente intento de duplicar este proceso, las clases de lenguas extranjeras enfatizan la expresión y la comprensión oral en los enfoques usados, a veces en desventaja del uso de la lectura y la escritura.

A través de la experiencia de aprendizaje-enseñanza del Nuevo Programa de Inglés (NPI), junto con los proyectos de investigación-acción hechos en las clases de inglés del Departamento de Lingüística Aplicada de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra hemos confirmado que la lectura y la escritura son los mecanismos más apropiados y eficientes para el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo estos imprescindibles cuando el aprendizaje es con propósitos profesionales y académicos.

DESARROLLO

En el NPI usamos el enfoque comunicativo, que enfatiza lograr que los estudiantes se expresen, en forma oral o por escrito, de manera entendible y a que su vez entiendan lo expresado por otros. El enfoque hace hincapié en establecer funciones, que dependerán de lo pre-establecido en los objetivos del curso y en las competencias que se quieren desarrollar. Las funciones se cumplen a través de tareas específicas que se emplean como actividades de clase. El proceso conlleva a una integración de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir), en base a la estructura y mecánica gramatical de la lengua.

Uno de los mayores aciertos en el diseño del NPI de esta universidad, fue contemplar desde el principio el producto final completo. Esto permite la coherencia de desarrollo de un nivel a otro, siempre contemplando el objetivo final del egresado del programa, ya con ciertas competencias obtenidas. De aquí que podamos intentar optimizar el provecho de estas dos tan potentes herramientas desde el principio y llevar su uso estratégico en una forma ascendente.

La palabra escrita se adhiere a la superficie del material usado (ya sea piedra, barro, papiro, hoja, papel o documento cibernético) y ahí permanece, en espera de ser compartida con un lector. Esto

no sólo le cede el control del tiempo al lector en sentido general, sino que también le entrega las riendas en el proceso, permitiendo pausas, reflexiones, y cuestionamientos.

Y es en estos dos tipos de control: de tiempo y de velocidad, en cuales hemos descubierto que, al usar la lectura, con la guía adecuada del profesor, logramos tres fines que son fundamentales en el aprendizaje de cualquier idioma – en nuestro caso, el inglés. Primero, la lectura ayuda a establecer la confianza en los estudiantes más aparentemente rezagados, algo especialmente crucial en los pasos iniciales, ya que la autoconfianza les permite lanzarse a cometer errores. La lectura también sirve como modelo de expresión repetible que se puede fácilmente emular en forma y fondo. La lectura por igual conlleva a una motivación intrínseca que impulsa a continuar la construcción del aprendizaje del idioma.

La autoconfianza es clave en un estudiante incipiente en el aprendizaje de una lengua extranjera. Y es que, en las clases, los posibles problemas suelen empezar con la heterogeneidad de los estudiantes y las diferencias en conocimiento previo, en las diferencias en sus experiencias de práctica con la lengua y en las diferencias en su autoconfianza en el uso de la lengua. La habilidad y la entrega de los buenos profesores normalmente compensan y desarrollan el conocimiento y ofrecen amplia oportunidad para la práctica de la lengua. Lo que resulta más difícil contrarrestar es la confianza propia en estudiantes que perciben el adelanto mayor de sus colegas.

En las primeras etapas del aprendizaje de una lengua extranjera, poder detener el tiempo para deliberar lo recibido es de suma importancia. En la lectura, el estudiante en sus pasos iniciales puede intentar deducir el significado de una palabra por contexto o por ser un cognado. El estudiante con mayor desarrollo de la lengua extranjera puede utilizar la pausa para deducir el mapa conceptual del texto, descifrar términos claves analizando el contexto y relacionar lo leído con algún referente previamente conocido.

En cuanto a servir como modelo, la lectura se presta fácilmente a ser imitada como forma de expresión. Pero, ya que se plantea usarla como modelo, la selección de los textos resulta importante y el profesor necesita tomar decisiones sabias y apropiadas para el nivel en que se usará, aunque siempre se debe contemplar la posibilidad de permitir un margen de libertad en la selección a los estudiantes.

En el caso de inglés como segunda lengua, hay varios sitios webs que ayudan con la clasificación de nivel de dificultad, tales como: “Englishforeveryone”, de la Asociación Internacional de Lectura (IRA); “readwritethink”, de la Asociación Internacional de la Alfabetización (ILA); y “manythings”, de La Voz de América (VOA).

Al profesor también le corresponde guiar y facilitar la detección de modelos de fondo: las estructuras empleadas en el texto, la jerarquización de pensamientos usada y los modos de vincular que se destacan. Para poner de manifiesto la totalidad del texto, se necesita disminuir la tendencia a leer palabra por palabra y se debe llevar a lecturas de bloques semánticos o de oraciones. Con los estudiantes más avanzados, corresponde señalarles el uso de predicciones, de crear hipótesis como lectores y de hacer trabajo previo que contemple las condiciones de producción del texto. Todo esto hecho de forma progresiva, contemplando las competencias del egresado, en el cual se busca forjar hábitos de lectura activa.

Para conseguir la motivación intrínseca, los estudiantes deben saber que lo que en verdad define y es cada uno de ellos, es un conjunto de sus pensamientos, ideas, creencias, opiniones y sentimientos que están representados en una cadena de difusión neuronal que no le es visible a ningún otro. Este ser es y se nutre de palabras y es sólo a través de las palabras que esa magnífica complejidad puede salir a relucir y ser compartida. Desde esta perspectiva, resulta más fácil lograr que la lectura se convierta en un alimento muy codiciado y que el estudiante desarrolle una motivación a seguir leyendo y aprendiendo inglés para acceder a otras lecturas y fortalecer su esencia.

La lectura y la escritura, al ser ambas “palabra escrita”, caracterizadas por la misma naturaleza, se complementan de forma mutua. Por esto, los tres mencionados propósitos de uso de la lectura pueden fácilmente extrapolarse para uso en la escritura. Pero la escritura, como producción propia, tiene un potencial de beneficios adicionales. Uno de los mayores problemas en el proceso de aprendizaje-enseñanza universitario es que como profesores estamos al tanto de lo que enseñamos, pero el aprendizaje de los estudiantes, representado en sus pensamientos, no nos es visible. La escritura nos permite visualizar el nivel y la extensión de lo aprendido y comprendido por los estudiantes. La escritura, cumpliendo su función epistémica, ayuda al estudiante a reflexionar sobre sus pensamientos y transformar su aprendizaje, al posiblemente transformar sus

pensamientos, ahora escritos y visibles, en su reflexión. Por otra parte, la escritura mantiene el interés del estudiante y es la herramienta que le da voz y voto en la comunidad científica de la cual ahora es miembro.

CONCLUSIÓN

Como hemos visto, la lectura y la escritura necesitan tomar una posición primordial al decidir y seleccionar los instrumentos metodológicos que emplearemos en el diseño y la implementación de los cursos de lenguas extranjeras. El uso de estas dos tecnologías debe de usarse desde el principio del aprendizaje de las lenguas extranjeras y continuar hasta su dominio superior y distinguido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Durán, P. (1998). "Teaching writing through Reading: A text-centred approach". *Iberica*1:55-62. Madrid. A.E.L.F.E.
- Taylor, B.P. (1983). Teaching ESL: Incorporating a Student-centered Component. *TESOL Quarterly*. 17:69-88. Doi: 10.2307/3586425

XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura
y la Escritura

“Leer y escribir en un mundo diverso: desafíos y perspectivas”
30 de septiembre, 1 y 2 de octubre de 2015
Santo Domingo, República Dominicana.

La memoria estará disponible en la página de la
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)

<http://www.pucmm.edu.do/investigacion/centros/cedile/congreso-latinoamericano>

y en la página de Facebook del Centro de Excelencia para la
Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE)

<https://www.facebook.com/cedilepucmm/>