



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá.

El concepto de innovación se introduce cada día con más fuerza en todas las actividades de la vida económica y social. Innovación en la tecnología, innovación en el diseño, en la arquitectura, en los avances científicos y tecnológicos, innovación en las políticas públicas, en los medios de transporte, en los medios de comunicación... Y por supuesto, en la educación.

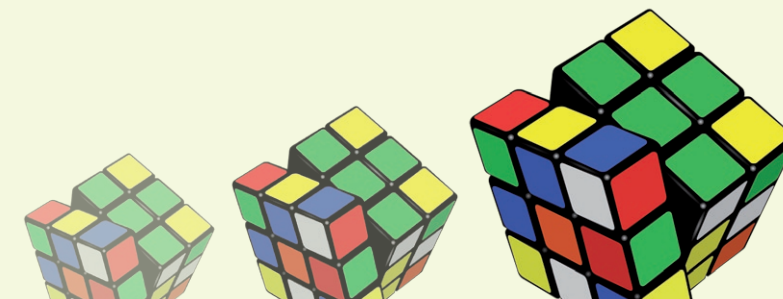
Conscientes de la gran utilidad que representa el esfuerzo coordinado de maestros-innovadores y de grupos de innovación universitarios, el IDEP se dio a la tarea de organizar verdaderos “equipos de innovación” integrados por académicos de la Universidad Nacional y de la Universidad Externado de Colombia y docentes encargados de la diaria tarea educativa en los colegios distritales.

Los capítulos que presentamos en este libro son el resultado de valiosas experiencias de innovación en el campo de la lectura y la escritura en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. En las 18 experiencias se destacan propuestas alternativas para el abordaje del alfabetismo emergente; desarrollo de competencias discursivas; desarrollo de procesos de comprensión textual, lectura, escritura y metacognición; literatura infantil; incorporación de las TIC para el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura, entre otros.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Investigación e innovación educativa y pedagógica La lectura y escritura como procesos transversales en la escuela.



La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela

Experiencias innovadoras en Bogotá

Autores varios



IDEP

ISBN : 978-958-8066-67-7



9789588066677



GOBIERNO DE LA CIUDAD



GOBIERNO DE LA CIUDAD



GOBIERNO DE LA CIUDAD

Colección
Investigación e Innovación

IDEP

La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela

Experiencias innovadoras en Bogotá

IDEP

La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela

Experiencias innovadoras en Bogotá

©Autores Varios

Libro ISBN: 978-958-8066-67-7

Primera edición: año 2009

©IDEP

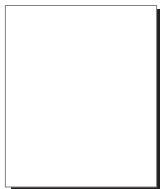
Director general	<i>Álvaro Moreno Durán</i>
Subdirector Académico	<i>Hernán Suarez</i>
Subdirector Administrativo y Financiero	<i>Gustavo Díaz Escobar</i>
Coordinadora de comunicaciones	<i>Diana María Prada Romero</i>
Coordinador del proyecto	<i>Luisa Fernanda Acuña Beltrán</i>
Profesional subdirección académica	<i>Ana Beatriz Sánchez C.</i>

Editor	<i>Alfonso Velasco Rojas</i>
Corrección de estilo	<i>María del Pilar Osorio</i> <i>Edwin Mondragón</i>
Diseño y diagramación	<i>Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.</i> <i>www.tallercreativoaleida.com.co</i> <i>César A. Corredor P.</i>
Impresión:	<i>Subdirección de la Imprenta Distrital</i>

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Av. El Dorado #66-63, piso 1 y 3
Tels.: (571) 324 1267/68 – 324 1000, exts. 9012/9022
Bogotá, D. C. Colombia
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Este libro podrá ser reproducido en todo o en parte, citando la fuente.

Impreso en Colombia



Índice

CAPÍTULO 1	11
------------------	----

Conozcamos *El mundo de Willy*: una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles

*Lilia Briceño y Magaly Niño. Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía
Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes.
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia*

CAPÍTULO 2	31
------------------	----

Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria

*Magda Inés Medina Manrique y Ana Mélida Leal Barón.
Institución Educativa Distrital Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde
Rita Flórez Romero y Sandra Patricia Rojas Arias.
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia*

CAPÍTULO 3	63
Leo y escribo navegando: una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos	
<i>Fabio Romero Orjuela, Mirna Alexandra Rojas Clavijo, Gilma Yaneth Pedroza Cortés. Institución Educativa Distrital Estrella del Sur</i>	
CAPÍTULO 4	81
¡Lo lees, lo escribes, lo vives!: propuesta para la promoción de la lectura y la escritura y sus usos pedagógicos en el aula en el colegio OEA IED	
<i>Gladys Bustillo, Luis Ramiro León, Irene Montoya, Oswaldo Piñeros Colegio Distrital OEA</i>	
CAPÍTULO 5	91
Proyecto de fortalecimiento de competencias comunicativas: procesos e impacto del uso de las TIC en el Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela	
<i>María Mercedes Pacheco Maldonado, Julio César González Romero Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, Jornada Tarde</i>	
CAPÍTULO 6	121
La lectoescritura: aproximación a una propuesta metodológica en el desarrollo de las competencias discursivas del estudiante adulto	
<i>Wilson Reinaldo Cifuentes Lombo, Juan Carlos Palacios García, Wilson Pinzón Montenegro, Jorge Orlando Prieto López y Luz Dary Quintero Zamora. Colegio Salesiano de León XIII</i>	
CAPÍTULO 7	137
Aplicación de tres acciones pedagógicas para la comprensión y producción textual: un estudio comparativo en el curso 603	
<i>Nubia Carmenza Forero Martínez, Luz Yamile Gordo García, María Marlene Granados Sierra, Josué Alberto Rincón García, Luz Stella Sánchez Espinosa. Colegio Distrital San José</i>	
CAPÍTULO 8	155
El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes	
<i>Carolina Arias Arenas, Martha Lucía Pulido Prieto, Adriana Cepeda Bernal, William Acosta Ruiz. Colegio Distrital San Isidro Sur Oriental</i>	
CAPÍTULO 9	167
Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas	
<i>Tatiana Elizabeth Pachón Avellaneda, Nancy Moyano Rodríguez, Esnidia Parra Olaya, Ingrid Alejandra Torres Hurtado. Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas</i>	

Rita Flórez Romero y Sandra Patricia Rojas Arias.
Departamento de Comunicación, Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia

CAPÍTULO 10 183

Chicas y chicos investigadores y transformadores de su entorno

Danny Foliaco, Marisol Chacón, Yolima Garzón.

Profesores Colegio Distrital Campestre Monteverde

CAPÍTULO 11 189

De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura

Dora Ramírez, Gloria Sicuamia, Ana Brizet Ramírez, Mónica Cuineme.

Profesoras Colegio Distrital Monteblanco

CAPÍTULO 12 207

Escribamos el arte

Carlos Alfonso Serrano Acosta, Nidia Gineth Acevedo Contreras.

Profesores Colegio Distrital Atenas

CAPÍTULO 13 221

Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de
comprensión en contextos de física

Diego Tovar, Yamile Arenas, Carlos Orduz.

Profesores Colegio Clemencia de Caycedo

CAPÍTULO 14 233

La adaptación: pretexto didáctico para desarrollar procesos de lectura

Alberto Araoz Ramírez, Jennifer Catalina Acosta Díaz, Lina Cuéllar.

Profesores Fundación Celia Duque Jaramillo, Colegio Nuevo Gimnasio

CAPÍTULO 15 241

La memoria como insumo: la historia oral y otros textos no convencionales
en la formación de lecto-escriitores

Andrés F. Castiblanco Roldán, Pilar Albadán Tova.

Profesores Colegio Distrital Gabriel Betancourt Mejía

CAPÍTULO 16 253

Lectura, escritura y oralidad para transformar, recrear y humanizar
el mundo “Leo-ser”

Lilia Inés Alvarado Prada, Clara Isabel del Pilar Mora Cortés,

María Eugenia Pinzón Arias, Dora Castrillón Casallas,

Ana Lilia Mendoza Fernández, Rosalba Lesmes Castañeda.

Profesoras Colegio Distrital Silveria Espinosa de Rendón

CAPÍTULO 17	263
Literacidades: una experiencia intra e interdisciplinar	
<i>Patricia Judith Moreno Fernández, Jimmy Adolfo Lamprea Nossa,</i>	
<i>Mauro Arturo Bastidas Erazo, Jenny Marcela González Tibossa.</i>	
<i>Profesores Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Paz</i>	
CAPÍTULO 18	273
Voces y letras	
<i>Yolanda Camacho de Ordoñez, Luisa Ángela Rincón,</i>	
<i>Rita Mercedes Bovea Charris, Carlos Julio Arias.</i>	
<i>Profesores Colegio Distrital San Francisco I La Casona</i>	

Presentación

A través de diferentes trabajos realizados en el campo de la lectura y la escritura en el IDEP desde el año 2007, ha sido posible visibilizar estos procesos como actos inherentes a la cultura; procesos que paralelamente son objeto e instrumento en la escuela. Aprender a leer y a escribir es para los niños la posibilidad de redescubrir el mundo a partir de otros códigos, símbolos y sentidos.

Sin embargo, en ocasiones, la enseñanza y aprendizaje de estos procesos se convierten en actos puramente mecánicos, desprovistos de sentidos y significados que logren cautivar a niños y niñas, que se aproximan por vez primera a la convencionalidad del mundo alfabético.

Con base en los resultados, hallazgos, proyecciones de las investigaciones e innovaciones anteriores, y teniendo en cuenta la importancia de la lectura y la escritura como herramienta central para el Plan Sectorial de Educación, en el año 2008 el IDEP desarrolló un proyecto de innovación en lectura y escritura a partir del cual se realizó el acompañamiento a dieciocho experiencias pedagógicas innovadoras, planteadas desde ciclos de formación, de manera que se visibilizaran y pusieran en marcha estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en diferentes momentos del proceso educativo y desde las diferentes áreas del conocimiento; con esto se buscó trascender la tendencia a desarrollar proyectos de lectura y escritura únicamente en la enseñanza inicial y en el área de lenguaje.

Dentro de los proyectos desarrollados se evidenció una amplia variedad de temáticas, entre las que se destacan propuestas alternativas para el abordaje del alfabetismo emergente; desarrollo de competencias discursivas; desarrollo de procesos de comprensión textual, lectura, escritura y metacognición; literatura infantil; incorporación de las TIC para el fortalecimiento de procesos de lectura y escritura, entre otros.

El desarrollo de estos procesos generó en el aula modificaciones significativas en las prácticas pedagógicas de los docentes, en los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que participaron en cada uno de los proyectos, y en la interacción pedagógica de los maestros y maestras con sus estudiantes.

La ejecución de este proyecto de innovación se realizó en alianza con dos universidades de amplia trayectoria en procesos de investigación, innovación y formación en lectura y escritura: la Universidad Externado de Colombia y la Universidad Nacional de Colombia. Esta alianza estratégica con Instituciones de educación superior, permitió darle al proyecto un fuerte componente formativo, considerando la formación como un proceso permanente que posibilitó a los docentes asumir su rol profesional dentro de un contexto pedagógico en articulación y coherencia con su saber disciplinar y con su saber pedagógico. A través de la asesoría, apoyo y acompañamiento académico de las Universidades y del IDEP, se crearon estrategias que facilitaron el intercambio y la interestructuración de saberes tanto teóricos como prácticos, en el contexto educativo real. Desde allí, el acompañamiento se constituyó en una estrategia de interlocución cuyo propósito estuvo orientado hacia la construcción colectiva de conocimiento, el cual se sustenta en los saberes de los actores participantes en un proyecto de innovación.

Este libro es entonces el resultado de un proyecto de innovación de maestros y maestras de la ciudad, construido de manera colaborativa mediante un proceso de cualificación docente que se consolida como modelo de formación investigativa en la acción práctica de los docentes. Los artículos del texto son el resultado de cada una de las dieciocho experiencias innovadoras en las que la lectura y la escritura constituyen el eje central. Esperamos que los hallazgos, procesos y relatos aquí presentados puedan ser útiles y significativos para otros maestros que ven en el lenguaje el proceso e instrumento central que posibilita desarrollar el pensamiento y conducir a nuevos aprendizajes.

Luisa Fernanda Acuña B.

CAPÍTULO

1

Conozcamos *El mundo de Willy*: Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles*

*Lilia Briceño y Magaly Niño. Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía
Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes.
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina,
Universidad Nacional de Colombia*

Resumen

El propósito de esta investigación fue caracterizar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura al utilizar estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas del nivel preescolar de una institución educativa pública de Bogotá D. C., con edades entre los 5 y los 7 años. El punto de partida fue la caracterización de las construcciones iniciales de los niños y niñas alrededor de la lectura y la escritura. En una etapa posterior se implementaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente que posibilitaron el conocimiento de las letras, la comparación de palabras, la identificación del código fonético convencional y el acercamiento a los cuentos infantiles de Willy a través de la lectura compartida. Los resultados mostraron que los niños en ambientes alfabetizados, enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento de las letras, producen textos con

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP – Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008 – 2009.

sus propios sistemas de escritura y desarrollan sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de diferentes textos. De esta forma, la lectura y la escritura cobraron sentido y un uso comunicativo real en el preescolar.

Introducción

En las prácticas educativas cotidianas, relacionadas con la lectura y la escritura en los primeros años escolares, es frecuente encontrar actividades en las cuales se enseña el nombre y el sonido de las letras para formar las sílabas y después combinarlas formando palabras y frases. Generalmente, se reduce a un ejercicio mecánico y repetitivo en el que se desconoce el sentido comunicativo y social que tienen estos dos procesos (Goodman, 1995), en el cual se promueven solamente habilidades mecánicas y no se genera interés en los estudiantes porque no pueden relacionar esta información con los usos del lenguaje escrito en su medio cultural. Según Betancourt (1997) la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos.

Desde esta problemática planteada sobre la realidad de los procesos de lectura y escritura en el nivel preescolar, se hace necesario suscitar una reflexión con las maestras que permita analizar y buscar nuevos caminos para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar del colegio distrital Alfonso Reyes Echandía a través de estrategias didácticas basadas en el uso del cuento infantil.

Los antecedentes de esta investigación incluyeron algunas experiencias a nivel nacional, relacionadas con la promoción de la lectura, como *Palabrario* (Hurtado, 2002), *Leer en Familia* de Fundalectura (Flórez, Torrado y Arias, 2006) y *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar* (Jaimes y Baquero, 2007). Estas experiencias dan cuenta de la importancia del acercamiento de los niños a la lectura en los primeros años, como actividad de disfrute que permite compartir, conversar y fortalecer los vínculos afectivos entre adulto, libro y niños, logrando que la lectura haga parte de la cotidianidad de los niños y niñas.

Con respecto a cómo los niños aprenden a escribir y a leer, se encontraron propuestas metodológicas e investigaciones nacionales e internacionales. En éstas se prioriza la formación de niños en la escritura y la lectura a través del uso social de estos procesos en el aula. Esto tiene en cuenta las diferencias individuales de aprendizaje de los estudiantes y favorece el desarrollo de la lengua escrita convencional como logro determinante para la construcción de saberes (Alba, 2000; Angarita y otros, 2000; Flores y otros, 2006; García, 1995; Negret, 2000).

En estas investigaciones se presentan diferentes alternativas y sugerencias para que los niños y las niñas puedan desarrollar los procesos de lectura y escritura en sus primeros años de vida. Estas propuestas se convierten en alternativas: en ellas se hace énfasis en la necesidad de propiciar un acercamiento a la lectura como actividad de disfrute, y a la escritura como una acción de uso social real llena de sentido y significado. Este trabajo se propone caracterizar la evolución de un programa para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar por medio de una propuesta que hace uso de la serie de *Cuentos infantiles de Willy*, creados por Anthony Browne¹. También se emplean de manera complementaria textos sencillos e imágenes elaboradas, construyendo una narración que da acceso a la lectura a los niños, con el fin de realizar un andamiaje para narraciones más complejas (Colomer, 1996).

Fundamentación conceptual

Las líneas conceptuales que sustentaron esta investigación se presentan en la Figura A:

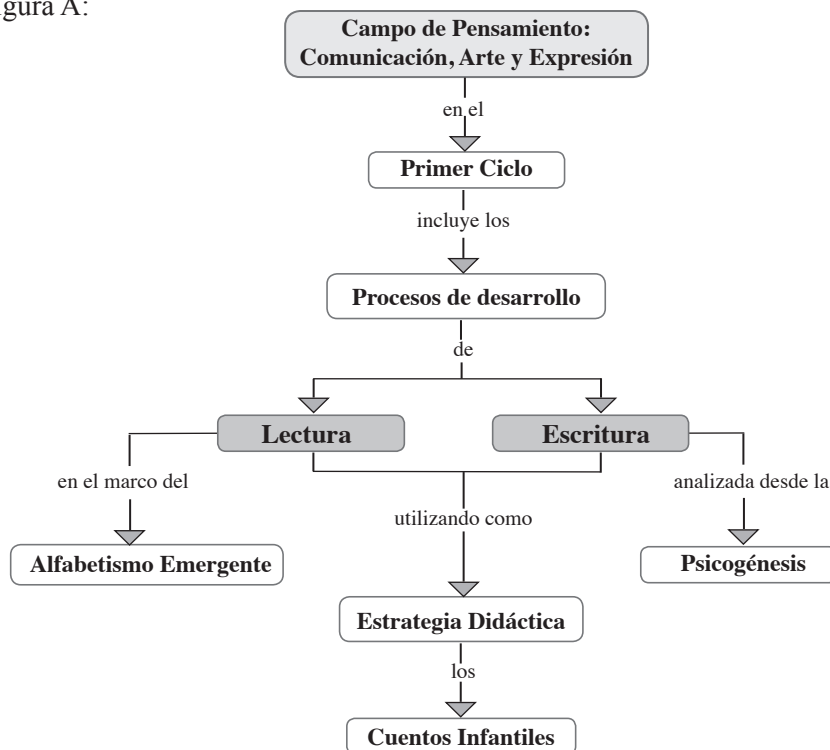


Figura A. Líneas conceptuales

- 1 En la actualidad, Anthony Browne es considerado uno de los principales creadores de libros-álbum en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. Utilizamos en este proyecto su personaje Willy, que como los niños y las niñas tiene un nombre, amigos, problemas, diferentes situaciones que resolver y una historia de vida particular, para dinamizar los procesos de lectura-escritura, y de esta forma, llevar a los niños a sobreponerse a obstáculos que no les permiten un acceso equitativo al mundo de la lectura.

Acá se asumen los planteamientos de la propuesta *Campo de pensamiento: de comunicación, arte y expresión, para el primer ciclo* (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C., 2007). En ella se plantea que los lenguajes oral y el escrito son parte de la tendencia en la cual los niños y las niñas interactúan con su medio, se apropian de los signos y códigos a los cuales se les ha otorgado social y culturalmente un significado (Vygotski, 1980; Cassany, 1999) y construyen sus propias hipótesis e ideas relacionadas con los usos del lenguaje escrito. En ese camino, en ocasiones expresan sus ideas, emociones y sentimientos utilizando formas y grafías que pueden resultar incomprensibles desde el punto de vista del adulto (Tolchinsky y Solé, 2009).

Lo anterior nos remite a la idea de que hay condiciones, conocimientos y actividades que llevan a que los niños se acerquen al aprendizaje alfabético y en el futuro dominen la lectura y la escritura convencionales (Tolchinsky y Solé, 2009; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Para lograrlo deben conocer las características del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 2003) y participar en prácticas evolutivamente apropiadas que promuevan el conocimiento de los niños sobre el lenguaje escrito antes de la instrucción formal de la lectura y la escritura en el primer grado de la escuela primaria (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En los siguientes párrafos se describen estos aspectos.

Para entender la forma como los niños construyen el sistema de escritura (su comprensión del funcionamiento del código alfabético como representación escrita del lenguaje), se retomaron las investigaciones de Ferreiro E. y Teberosky A. (2003) en las que se describen los caminos que los niños y las niñas van construyendo para descubrir las claves del sistema alfabético de escritura y construyendo la lógica que las articula. En este proceso se establecen cuatro niveles de conceptualización.

1. Nivel presilábico. En este nivel, el niño busca escribir marcando grafías sin correspondencia directa con el lenguaje.

En este nivel, los niños hacen grafismos que no corresponden a las letras convencionales del alfabeto. Con el tiempo, comienzan a descubrir que las grafías deben tener correspondencia con unidades lingüísticas como las que han visto en los textos impresos en el mundo adulto. Eso hace que los niños comiencen a introducir letras, acompañadas en ocasiones de números y otros signos de uso social, sin control alguno de su tipo o cantidad.

En un momento posterior, los niños y las niñas toman en cuenta que las palabras escritas deben tener una extensión mínima y caracteres variados. Empiezan entonces a controlar la cantidad de grafismos que utilizan al escribir o *control de cantidad*. Además, también establecen que debe haber varios tipos de caracteres en los textos escritos.

2. Nivel silábico. El niño establece que debe haber una correspondencia entre las grafías escritas y las unidades del lenguaje hablado.

En este nivel, los niños primero establecen la relación entre caracteres gráficos y los sonidos silábicos. Su producción se acerca a la escritura alfabética convencional conservando algunas omisiones. La predominancia de la sílaba como unidad de sonidos hace al niño atribuir este primer sistema de correspondencia.

3. Nivel silábico–alfabético. Los niños y las niñas empiezan a descubrir que también la sílaba se puede dividir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.
4. Nivel alfabético. En este nivel, la correspondencia de caracteres con unidades subsilábicas permite a los niños redescubrir que hay un sistema de correspondencia entre las letras escritas y los sonidos de la lengua. Con esto, el niño descubre el poder generativo del código alfabético para poder crear unidades lingüísticas escritas a partir de un conjunto limitado de caracteres o letras.

Los niños avanzan progresivamente en los procesos de escritura pasando por los cuatro niveles que proponen Ferreiro y Teberosky (2003). En este proceso, los cuentos infantiles se utilizan como una herramienta didáctica que genera interés en los niños y posibilita el enriquecimiento del lenguaje.

De otra parte, los cuentos infantiles hacen parte del género narrativo. La comprensión del discurso narrativo surge mediante los acontecimientos que describen los niños y las niñas al compartir sus propias experiencias y pensamientos, con lo cual crean una perspectiva de sí mismos y consiguen una mejor comprensión del mundo que los rodea (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Flórez, Torrado y Arias (2006) reconocen que el contacto de los niños con los cuentos infantiles genera interés, fomenta la creatividad, contribuye al enriquecimiento del lenguaje, a la creación de valores y al desarrollo del razonamiento. Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se deben poner en juego sus capacidades de interpretación, de ordenación lógica del relato, de inferencias continuas y de realizar deducciones y juicios.

Recopilamos estos antecedentes conceptuales para articularlos mediante el concepto de *alfabetismo emergente*. Este se entiende como “el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007, p. 18). Por este motivo, esta propuesta observa y evalúa los efectos de la implementación de estrategias evolutivamente apropiadas con estudiantes preescolares, como las descritas por

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) tales como: lectura compartida de cuentos, conocimiento de las letras, ambiente de alfabetismo, relaciones emocionalmente positivas entre padres, maestros, niñas y niños orientadas hacia el alfabetismo, identificación temprana de problemas del lenguaje, ambiente del salón rico en experiencias de alfabetismo y compromiso de la familia. Estas prácticas facilitan el desarrollo del alfabetismo en los menores, en particular, el aprendizaje inicial de la lectura, y previenen las dificultades posteriores en este proceso (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Método

Tipo de estudio y diseño de la investigación

Esta es una investigación transformadora dirigida al registro de la modificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en dos docentes en preescolar. Su metodología se enmarcó en la investigación-acción educativa, en la cual el marco del alfabetismo emergente y de las prácticas evolutivamente apropiadas sirven como guía de diseño de actividades en el trabajo desarrollado. Por este motivo, no se busca realizar generalizaciones teóricas con este trabajo, sino el mejoramiento de la práctica educativa mencionada. Dicha metodología posibilitó la interpretación de lo ocurrido alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura con la implementación de estrategias didácticas basadas en la lectura, la observación y la exploración de los cuentos infantiles de Willy.

Retomando algunas características de las cuatro fases propuestas por Kemmis y McTaggart (1988) para la Investigación-Acción, el proyecto se desarrolló en cinco etapas que se especifican en la Figura B:

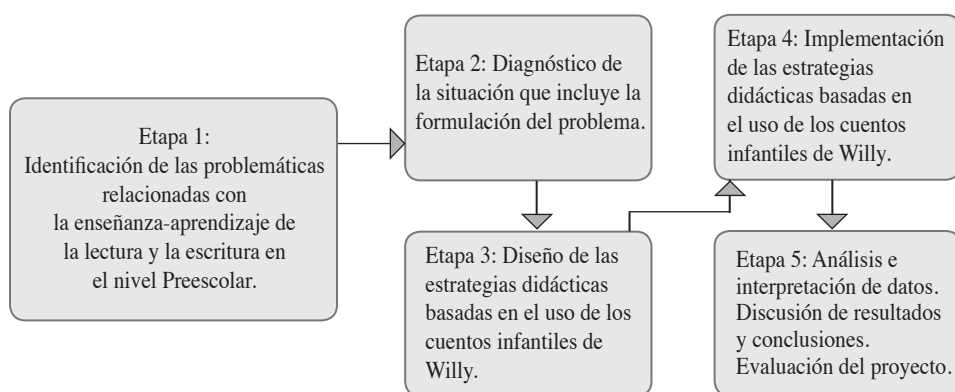


Figura B. Etapas de la Investigación-Acción

Participantes

Las estrategias didácticas objeto de la Investigación-Acción fueron implementadas por dos docentes con 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 7 años, de dos grupos de nivel preescolar de la jornada mañana en un colegio público distrital ubicado en la localidad de Bosa, en la ciudad de Bogotá. Las docentes eran licenciadas en educación preescolar a cargo de estos dos grupos de niños y se encargaron del diseño e implementación de la propuesta.

Etapas

fases y componentes del estudio

Etapa 1: Identificación de las problemáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel preescolar

Las dos profesoras que participaron como investigadoras durante los cuatro últimos meses del año escolar 2008, observaron y analizaron sus prácticas cotidianas relacionadas con los procesos de lectura y escritura. Durante el último mes de esta observación, se llevó a cabo un encuentro con la participación de doce profesoras del primer ciclo del colegio Alfonso Reyes Echandía que permitió identificar algunas estrategias utilizadas en la enseñanza de estos dos procesos.

Etapa 2: Diagnóstico de la situación que incluye la formulación del problema

A partir de la observación de las prácticas pedagógicas utilizadas, se identificaron las problemáticas relacionadas con las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Se realizó un análisis de la forma en que se desarrollan estos procesos y se llevó a cabo una revisión bibliográfica que permitió descubrir otras rutas diferentes a los métodos que sólo enfatizan aspectos de la decodificación lectora. Como resultado del análisis, la reflexión y la revisión bibliográfica, se diseñó una propuesta cuya estrategia didáctica fue el uso de los cuentos infantiles de Willy.

Etapa 3: Diseño de las estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles de Willy

Se concretó a partir del diseño de las estrategias didácticas basadas en los cuentos infantiles que se fundamentaron en el alfabetismo emergente y en la psicogénesis en la adquisición de la escritura. Esta etapa y todo el proceso de investigación estuvo asesorado por los integrantes del grupo de investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia” del Departamento de Comunicación Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia.

Etapas 4: Implementación de las estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles de Willy

En esta etapa se desarrollan tres fases, como se indica en la Figura C:

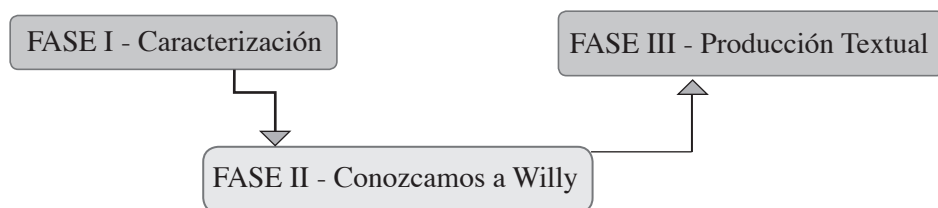


Figura C. Fases de implementación de la Etapa 4.

Durante la recolección de la información en las diferentes fases se diseñaron formatos de registros y seguimiento individual de lectura y escritura de cada uno de los estudiantes. Así mismo, se recopiló información a través de la observación participante de las docentes en la implementación de hojas de trabajo relacionadas con vivencias cotidianas de los niños, con los cuentos infantiles de Willy y sesiones de lectura en voz alta, compartida e individual.

El formato para el seguimiento del proceso de construcción de la lengua escrita se diseñó tomando los niveles escriturales de la psicogénesis planteado por Ferreira y Teberosky (2003), que permitieron categorizar las producciones textuales de los niños y observar el camino que siguen hacia la comprensión del código alfabético convencional. En relación con la lectura, los criterios de observación retomaron algunos elementos de la herramienta de evaluación para el primer ciclo implementado por la Secretaría de Educación².

FASE I - Caracterización. A través de actividades de expresión gráfica y escrita sobre situaciones cotidianas se identificaron los conocimientos de los niños y las niñas alrededor de la lectura y la escritura; así mismo, se observaron y reconocieron sus costumbres, creencias, valores e historias personales. Estos insumos permitieron realizar una caracterización general en escritura y lectura tomando los niveles y subniveles de la psicogénesis de estos procesos, como una tarea para reconocer los saberes que los niños habían construido en interacción con su medio social antes de llegar al colegio.

2 Secretaría de Educación Distrital. "Proyecto: Conociendo a los niños y las niñas leemos, escribimos y planeamos el desarrollo. Primer ciclo de educación formal en Bogotá, desde Preescolar hasta 2º grado de Primaria". Bogotá: SED, septiembre de 2007.

FASE II - Conozcamos a Willy. En esta fase se implementó el modelo de actividades introductorias y de lecturas compartidas planteadas en *El alfabetismo emergente* (Flórez, R. y Restrepo, M., 2007), que permitieron a los niños y niñas conocer los cuentos de Anthony Browne con su personaje Willy. Los cuentos seleccionados para esta fase fueron: *Willy el campeón*, *Willy el tímido*, *Willy y Hugo*, *Willy el mago*, *Willy el soñador*, *Las pinturas de Willy*, *Cosas que me gustan* y *Me gustan los libros*.

1. Actividades introductorias.

Estas actividades tuvieron el propósito de ayudar a los niños a dominar las habilidades para participar en una lectura compartida, especialmente con aquellos que no habían tenido este tipo de experiencias con la lectura.

- Lectura espontánea y exploración con libre elección del material de lectura (Sala infantil de lectura).
- Observación y lectura de imágenes. Con el fin de propiciar que los niños del grupo participaran para construir la historia.
- Se contó una historia para que los niños la narraran con sus propias palabras.

2. Modelo de actividades de lectura compartida

- Selección libre del cuento por parte de los niños. Se dejaron a disposición de los niños los cuentos de Anthony Brown con el personaje Willy, para que según su interés o la elección de alguno en particular, se desarrollaran las actividades de lectura.
- Exploración previa del cuento. Se indagó por las ilustraciones de la portada, los conocimientos previos y las predicciones sobre el tema que desarrollaba cada cuento.
- Lectura en voz alta. La docente hacía una lectura en voz alta, en la que se interrogaba a los niños sobre el contenido del cuento y se escuchaban intervenciones, preguntas y comentarios de los niños.
- Cierre. Se realizó una sesión de comentarios en los cuales se conversaba con los niños sobre el contenido del cuento, se planteaban preguntas sobre las suposiciones iniciales, respondiendo a inquietudes surgidas antes de la lectura.

FASE III - Producción textual. En el desarrollo de esta fase, la producción de texto se entendió como todas aquellas construcciones orales, gráficas y escritas que los niños hicieron alrededor de Willy, teniendo como punto de partida su propio proceso de escritura, lectura y el desarrollo de la expresión oral.

Se posibilitó la creación de historias en las que los niños exponían sus puntos de vista, asumían roles en representaciones teatrales y participaban activamente con sus preguntas e intereses en las actividades desarrolladas en el aula relacionadas con el mundo de Willy. En esta fase se desarrollaron estrategias didácticas fundamentadas en el alfabetismo emergente para la promoción de la lectura y la escritura.

Las actividades propuestas para la escritura y el conocimiento de las letras están fundamentadas en la investigación de Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) y fueron las siguientes:

1. Requerimientos para las actividades sobre el conocimiento de las letras

- El punto de partida fue la escritura del nombre propio y el de los personajes de los cuentos de Willy. Como actividad inicial, fue importante que cada niño tuviera un rótulo con su nombre en una de las sillas del salón. Cada mañana, se invitaba a los niños a que buscaran su silla. Por medio de estos rótulos con el nombre propio, se pudieron realizar actividades de comparación, búsqueda de letras, reconocimiento de la letra inicial y final de cada nombre y la copia del nombre para marcar los trabajos y las pertenencias.
- En un lugar del salón también se ubicaron imágenes de los personajes de los cuentos de Willy con su correspondiente nombre y se realizaron ejercicios de comparación y búsqueda de letras.
- Con los nombres propios de los niños y de los personajes de los cuentos de Willy se desarrollaron actividades de división de palabras en letras para sacar elementos comunes o volver a integrar letras separadas para formar nuevamente los nombres.
- En los ejercicios que se realizaron a diario, se insistía en el nombre de cada letra para que los niños fueran conociendo todo el abecedario.
- Se usó un tablero de autoconsulta del abecedario como soporte para consultar las letras que requieren para sus textos, inspirado en una canción infantil colombiana: “El abecedario”, que se entona cotidianamente siguiendo las letras y sus sonidos. En la parte final del cuaderno de escritura, los niños y las niñas tenían su tablero y a diario lo utilizaban para cantar la canción, conocer el abecedario y buscar las letras que se necesitaban para copiar la fecha o diferentes palabras en el tablero del salón.
- Se utilizaron letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas, entre otras, para formar los nombres propios y los de los personajes de Willy.
- Se utilizó material complementario como carteles, letras de diversos tamaños y materiales, rompecabezas de letras y palabras, plastilina y moldes de letras, plantillas para calcar letras, tableros de dibujo y borradores, loterías del alfabeto y empaques de comestibles para realizar actividades de comparación y búsqueda de letras.

2. Actividades promotoras del conocimiento de las letras

Se desarrollaron algunas actividades, entre otras:

- Artísticas: dibujar, colorear o rellenar las letras de los nombres en diferente trazo (imprenta, cursiva, y otras) y con distintos materiales.
- Trabajos de primera escritura: se invitó a los niños y las niñas a escribir sobre las historias de Willy, sin importar si lo hacían o no de manera convencional. Se les pedía que dictaran lo que querían expresar y se les mostraba la forma en que podían escribirlo.
- Se escribía en el tablero con letra grande y visible: la fecha, los nombres de los niños y palabras que aparecían en las historias de Willy.
- Durante el desarrollo de las actividades, se fue logrando un nivel de mayor complejidad hasta poder relacionar el nombre de las letras con su sonido particular.
- A través de la observación de los cuentos de Willy, se mostraron las formas de las letras y su nombre. Se buscaban las mismas letras en los nombres de cada niño o en el material impreso que se encontraba en el salón. Se preguntaba sobre el sonido y el nombre de las letras y se invitaba a los niños a que las trazaran en el tablero.

3. Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales

- El dibujo y el nombre: se pidió a los niños que dibujaran objetos o lugares que aparecen en las historias de Willy. Luego, se mostraba en el tablero el nombre del objeto o el lugar dibujado indicando qué letras se necesitaban para escribirlo.

Una vez implementadas las actividades para la promoción de la lectura y la escritura, se invitaba a los niños a producir sus propios textos relacionados con “el mundo de Willy”. En esta actividad la circulación de los textos fue fundamental para el reconocimiento de las producciones de los niños y las niñas en el grupo, dándole un sentido comunicativo. Esto motivó el uso del código alfabético en la medida en que “El niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden circular para ser leídas por otras personas.” SED (2007a).

Etapas 5 - Análisis e interpretación de datos, discusión de resultados, conclusiones y evaluación

Se realizó un análisis de la información obtenida en el proceso de las anteriores etapas, a través de las categorías fundamentadas en el alfabetismo emergente y la psicogénesis de los procesos de escritura. Estas categorías permitieron eviden-

ciar el desarrollo del proceso de lectura y escritura de los niños y las niñas que participaron en el proyecto.

Estrategias de análisis

En este trabajo se utilizaron las siguientes estrategias de análisis de la información:

1. Comparación de los niveles de producción del lenguaje escrito que los estudiantes alcanzaron al inicio y al final del año escolar en las hojas de trabajo de expresión gráfica y artística.
2. Comparación del inicio y el final del año escolar y a partir del seguimiento observacional de las actividades de lectura en voz alta o lectura compartida, en los siguientes aspectos: mantenimiento de la atención, actividades posteriores a la lectura del cuento, y narración del cuento una vez finalizada su lectura.
3. Comparación del inicio y el final del año escolar y a partir del seguimiento observacional de las actividades de lectura espontánea individual, en los siguientes aspectos: mantenimiento de la atención, actividades posteriores a la lectura del cuento, y narración del cuento una vez finalizada su lectura.

Resultados

El análisis de los datos permitió identificar los avances de los niños y niñas del estudio en los procesos de lectura y escritura, a través de las estrategias didácticas basadas en los cuentos infantiles, información que puede generar reflexiones e innovaciones de aprendizaje de los docentes en los primeros años escolares.

Al iniciar el año escolar se aplicaron hojas de trabajo que motivaron la expresión gráfica y escrita de los niños del grupo. De 48 estudiantes, el 90% se ubicó en el nivel presilábico, el 6% en el nivel silábico-alfabético, el restante 4% no se categorizó en ningún nivel puesto que no hicieron ninguna producción escrita. Posterior a la implementación de las estrategias didácticas para lectura y escritura se realizó un análisis de las producciones escritas de los estudiantes en las que se observó que el 46% se ubicó en el nivel presilábico, el 8% en el nivel silábico y el 46% en el nivel silábico-alfabético.

En la comparación de los resultados en la evaluación de los escritos realizados por los estudiantes al iniciar el proceso y al culminarlo, tal como se muestra en la Figura D, los estudiantes avanzaron, y aumentó en un 40% el número de niños que se ubicó en el nivel silábico alfabético, es decir, que en sus escritos hacían corresponder a una parte sonora de la palabra con una o unas letras que la representaban.

En el inicio del proceso, el 90% de los niños se ubicaba en el nivel presilábico. Con la implementación de las diferentes actividades se presentó una disminución en este porcentaje debido a que el 43% de los niños pasaron al siguiente nivel. Del 47% de estudiantes que permanecieron en el nivel presilábico se pudo observar que se dieron avances en los subniveles determinados en esta etapa, identificados principalmente en el paso de pseudoletas o garabatos al uso de letras del alfabeto convencional en las producciones escritas. En el final del proceso se obtuvo una muestra escrita de todos los niños y las niñas que participaron en el proyecto, inclusive de aquellos que en la aplicación inicial no habían producido nada.

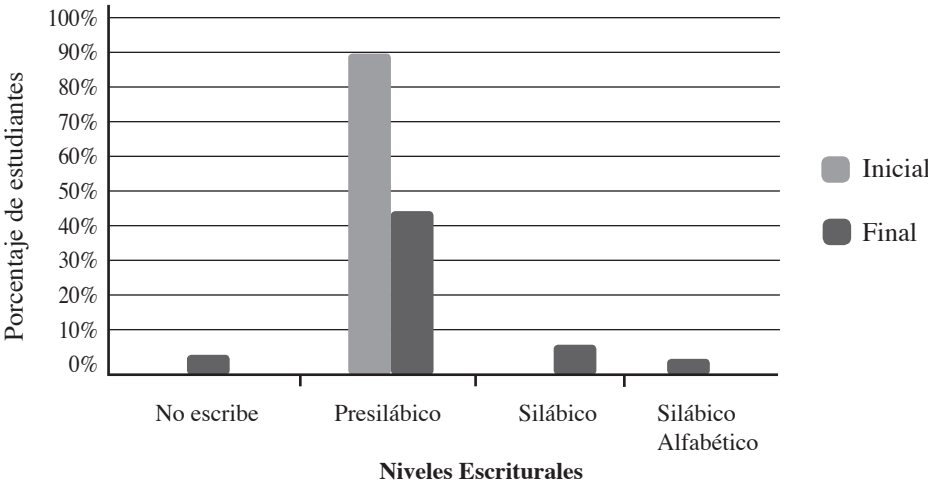


Figura D. Categorización del nivel escritural de los niños y niñas según el análisis de sus producciones escritas en el inicio del proceso de investigación.

En las actividades de lectura en voz alta y lectura compartida se obtuvieron los datos que se presentan en la Tabla A. Es posible observar en los porcentajes un mayor nivel de atención y disposición frente al ejercicio de escuchar la lectura en voz alta y un aumento del número de niños que pueden narrar un cuento luego de realizar una lectura.

Tabla A. Resultados comparativos del seguimiento de lectura en voz alta o compartida

Lectura compartida		
	Inicial	Final
Mantiene la atención		
Sí	83%	100%
No	17%	0%

Posterior a la lectura del cuento infantil		
Opina y argumenta sobre lo leído	13%	21%
Saca conclusiones	8%	21%
Responde preguntas	44%	46%
Hay cambios gestuales y posturales	23%	13%
Ninguna	13%	0%
Después de escuchar la lectura puede narrar el cuento		
Sí	27%	52%
No	73%	48%

En cuanto a las estrategias en las que por su cuenta los niños exploran y narran los hechos de un cuento infantil se obtuvieron los resultados presentados en la Tabla B. En este aspecto es importante anotar que en el paso de los niños por la experiencia con constante contacto con los libros y la lectura en voz alta de los cuentos de Willy se relacionó con un aumento en el número de niños con buen desempeño en descripción de situaciones con riqueza, en la diferenciación de texto e imagen y en seguir la direccionalidad del texto al leer.

Tabla B. Resultados comparativos de lectura espontánea individual

Frente a la lectura individual de cuentos infantiles		
	Inicial	Final
Muestra interés en explorar el libro		
Sí	88%	100%
No	17%	0%
En la lectura de imágenes por su cuenta		
Interpreta la situación con riqueza	2%	10%
Describe objetos o situaciones	21%	42%
Nombra algunos objetos o personas	42%	44%
No se expresa	35%	4%
Diferencia texto de imagen		
Sí	65%	94%
No	35%	6%
Sigue direccionalidad del texto al leer		
Sí	15%	94%
No	85%	6%

El cambio reflexivo en las estrategias pedagógicas basado en la psicogénesis de la lengua escrita y en el alfabetismo emergente fue correlativo con un incremento importante en la disposición hacia la lectura en voz alta en los niños, y con un incremento en el número de niños que:

- a. pueden renarrar el cuento luego de haberlo escuchado en la lectura en voz alta,
- b. pueden describir situaciones con riqueza,
- c. pueden diferenciar entre texto e imagen,
- d. siguen la dirección convencional de la lectura del texto.

Discusión y conclusiones

Con los resultados obtenidos se puede relacionar con lo planteado por Flórez, Torrado y Arias (2006): el contacto de los niños con los cuentos infantiles y la lectura en voz alta se relaciona con el interés en la lectura, con el enriquecimiento del lenguaje, la creación de valores y el desarrollo del razonamiento. También activa una serie de tareas cognitivas, psicológicas y éticas como lo menciona Cassany (1994). Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se pusieron en juego sus capacidades de interpretación, de ordenamiento lógico del relato, de inferencias, de deducciones y de emisión de juicios (Florez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

En primer lugar, los resultados de este estudio coinciden con el trabajo de Bayona y Flórez (2007). Este trabajo también muestra que los niños pueden renarrar el cuento luego de haberlo escuchado en voz alta. La participación del niño en actividades de lectura en voz alta promueve las capacidades narrativas de los niños. En segundo lugar, las pruebas SERCE (LLECE UNESCO, 2007) muestran también, como en este estudio, que los niños que participan en actividades de lectura pueden describir situaciones con riqueza. También esta actividad ayuda a la diferenciación de sistemas notacionales (cf. Karmiloff – Smith, 1994).

Por último, se considera como en Flórez, Torrado y Arias (2006), que la lectura conjunta ayuda al reconocimiento de las convenciones culturales de distribución de los textos. Si bien estos autores reportan esto en bebés y niños pequeños, los resultados de este estudio muestran que este efecto se logra también con niños mayores.

Se puede promover la lectura y la escritura, así como también se puede enriquecer el ambiente de aprendizaje de los niños con cuentos infantiles. Esta actividad requiere del esfuerzo por parte del docente al reconocer que los niños y las niñas han elaborado un conocimiento frente a estos procesos como producto de su interacción con el medio social (Flórez, Torrado y Arias, 2006). Aunque muchas veces durante el desarrollo de las actividades de escritura ellos mismos expresen

“no sé”, “no puedo”, progresivamente con el conocimiento de las letras, la motivación y el acompañamiento del maestro, comienzan a crear sus primeros escritos (Correa y Rincón, 2006).

Motivar a los estudiantes a producir sus propios escritos desde situaciones cotidianas requiere de la disposición y la organización de los tiempos de clase para poder traducir cada escrito que elaboran los niños (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En ese diálogo con cada estudiante es posible que el maestro analice e interprete la escritura y el uso de las letras por parte de los niños para evidenciar sus progresivos avances. Esta relación docente-estudiante posibilita desplegar estrategias didácticas para cada caso particular y de esta forma continuar avanzando en el proceso de adquisición y comprensión del alfabeto convencional.

Al emplear la observación y el seguimiento de los registros en lectura y escritura, resulta interesante la evaluación del desempeño de los estudiantes: lo que interesa es conocer y acompañar los avances individuales que presenta cada estudiante respecto a su propio proceso. Por tal razón, los comentarios y actitudes del docente representan una constante motivación al reconocer los esfuerzos que hacen los niños y niñas en sus tareas cotidianas, conduciendo a una relación más positiva entre docente, estudiante, escritura y lectura (cf., Rogers, 1997).

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes desde los primeros años escolares posibiliten situaciones en las que los niños y las niñas puedan recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista y de esta manera, participar en los grupos sociales a los que pertenecen. A través de actividades de lectura y escritura en el aula, en las que los niños reconocen su uso social y su sentido comunicativo, es posible la formación de niños motivados por la escritura y la lectura y más aún cuando se tienen en cuenta sus diferencias individuales de aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). La circulación de los escritos de los niños en el aula es fundamental para el reconocimiento del sentido comunicativo de sus producciones y motivando el uso del código alfabético en la medida en que el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden ser leídas por otros (Pérez, 2003).

El solo contacto de los niños y las niñas con los cuentos infantiles no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura; en el aprendizaje de estos procesos es fundamental la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento, con la mediación del docente que es quien lee y escribe. La lectura de cuentos garantiza algunos conocimientos que son necesarios pero no suficientes para el dominio del lenguaje escrito, y estos conocimientos deben ser abordados también en un programa más integral de este tipo (Scarborough, 2002).

Como proyección del proceso desarrollado en esta investigación, se realizará una propuesta didáctica para el preescolar de la institución y un plan de seguimiento para el primer ciclo que abarque también los grados primero y segundo de primaria. Así mismo, se busca la socialización de este trabajo en los talleres de maestros que aprenden de otros maestros, con el fin de dar a conocer la propuesta pedagógica y la incidencia de la lectura y la escritura en la enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Alba, M. de los A. (2000). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el niño preescolar. Diseño de instrumento para evaluar permanentemente el proceso de enseñanza*. Lima: Universidad Nacional San Marcos.
- Angarita, M. de; Rodríguez, D. y Rincón, G. (2000). *Enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria: orientaciones teóricas y prácticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bayona, C. y Flórez, R. (2007). “El lobo y las gallinas. Hacia un análisis descriptivo de las narrativas infantiles”. Trabajo de grado con el cual la autora principal optó al título de Magíster en Lingüística en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Betancourt, M. (1997). *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (1996). “El álbum y el texto”, (en línea), disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/3979.pdf>
- Correa, J. D. y Rincón, M. C. (2006). “Leer en familia desde la escuela”. En: Fundalectura (ed.), *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor, 133-145.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Flores, C. A. y Martín, M. (2006). "El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial". En: *Sapiens* 7 (1), 69-80.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). "El aprendizaje en la escuela. El lugar de la lectura y la escritura". En: *Educación y Educadores*, 9 (1): 117-133.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). "Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar". En: *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1): 79-96.
- Flórez, R.; Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). "Leer en familia: horizonte conceptual". En: Fundalectura (ed.). *Leer en familia en Colombia*. (Reporte de investigación y experiencias). Bogotá: Editor, 19-49.
- García, A. M. (1995). "Reflexión acerca de las implicaciones emocionales del aprendizaje de la lengua escrita en el nivel de educación preescolar". En: *La tarea: Revista de Educación y Cultura* de la sección 47 del SNTE N° 6. Guadalajara, México.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Hurtado, R. D. (2002). *Palabrario: las palabras te abren el mundo. Proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaimes, G. y Baquero, N. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.
- Karmiloff - Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff, K. y Karmiloff - Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S. y McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LLECE – UNESCO. (2007). *Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE*. Equipo de evaluación coordinado por A. Atorresi. Bogotá: Autor.
- Negret, J. C. (2000). *Programa Letras: Propuesta pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. En: *Pedagogía y Saberes*, n. 18.
- Rogers, C. (1997). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Scarbourough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: C. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, 97-110.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007a). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007b). *Orientaciones curriculares, comunicación, arte y expresión*. Bogotá: Autor.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). “Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita”. En: *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2). Número monográfico *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*, 131–140.
- Vygotski, L. S. (1980). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

CAPÍTULO

2

Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria*

*Magda Inés Medina Manrique¹, Ana Mélida Leal Barón²
Institución Educativa Distrital Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde
Rita Flórez Romero³ y Sandra Patricia Rojas Arias⁴
Departamento de Comunicación Humana
Facultad de Medicina Universidad Nacional de Colombia*

Resumen

Este proyecto nace del interés de las autoras por trabajar en la didáctica de la lectura y la escritura en la escuela. Tiene como objetivo evaluar el efecto de un programa basado en los principios de la lectura y la escritura como proceso

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP–Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008–2009.

- 1 Psicóloga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, estudiante de Maestría en Educación – Línea de Investigación en Comunicación y Educación, Universidad Nacional de Colombia. Docente de básica primaria en el sector oficial. Ha desarrollado proyectos de investigación en el aula relacionados con la didáctica de la lectura y escritura en los últimos cuatro años.
- 2 Licenciada en básica primaria de la Universidad Santo Tomás, participante en dos Programas de Formación Permanente de Docentes en Servicio (PPFD) en las áreas de Ciencias Naturales y Evaluación Institucional. Tiene 18 años de experiencia docente en educación preescolar y básica primaria en el sector oficial.
- 3 Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora de los grupos de Cognición y Lenguaje en la Infancia y Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes, y coordinadora académica de la Línea de Investigación Comunicación y Educación de la Maestría en Educación en la misma universidad. Profesora de fonoaudiología y coordinadora de programas de fortalecimiento del lenguaje, la lectura y la escritura en la Universidad Nacional de Colombia desde 1982.
- 4 Psicóloga y Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Ha sido docente en varias universidades del país y ha participado en diversos proyectos de lectura, escritura y formación de docentes en servicio.

sobre la producción de textos, la comprensión de lectura y las habilidades metacognitivas de un grupo de niños de tercero y cuarto grado. Se desarrolló en tres fases: aplicación de tres instrumentos para establecer la línea base, desarrollo de las sesiones diseñadas dentro del programa y aplicación de los instrumentos posterior a la implementación del programa. Los resultados del proceso nos permitieron establecer la efectividad del programa en el fomento de las habilidades en comprensión de lectura y producción de textos. También permitió corroborar la relación entre metacognición, lectura y escritura.

Justificación

El lenguaje es una importante forma de expresión del ser humano. Por medio de él podemos materializar nuestros pensamientos y configurar la habilidad de raciocinio que nos diferencia de otras especies. Dicha capacidad nos permite asociar un contenido (idea o concepto) con una forma de expresión, para poder recordar, modificar o manifestar a voluntad dicho contenido (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 19). El lenguaje es un instrumento social que “contribuye a la preparación para el mundo adulto: las personas necesitan ser capaces de comunicarse efectiva y apropiadamente en el amplio rango de situaciones personales, sociales, laborales y políticas en las que puedan encontrarse” (Cuervo y Flórez, 2004, p. 17).

El lenguaje escrito es también un poderoso instrumento de participación en la sociedad. Goodman (1995) afirma que, “el lenguaje escrito nos permite expandir la memoria humana, convierte la información escrita (conocimiento) en una fuente de poder” (p. 16). Por lo tanto, las limitaciones en el dominio de la lectoescritura o en otros usos del lenguaje se convierten en limitaciones de poder social y personal de los individuos, y corresponde al sistema educativo la tarea de poner en marcha dichas competencias en los estudiantes.

Sin embargo, en el contexto actual entidades como el ICFES (2003) afirman que, “los 11 años de colegio están siendo insuficientes para desarrollar la competencia lingüística y comunicativa” (citado por Flórez y Cuervo, 2005, p. 14). También la práctica al interior de las aulas nos muestra a diario estudiantes —y también algunos docentes en ocasiones— con deficientes habilidades para enfrentarse a tareas de lectura o escritura. Esto puede estar relacionado con lo que Goodman (1995) ha referido como el uso del lenguaje en la escuela, que, “en nuestro interés por hacerlo sencillo, lo hacemos complicado” fraccionándolo en componentes pequeños pero abstractos, en el cual “nos desentendimos del propósito natural del lenguaje, la comunicación de significados” (pp. 9-10).

Lo anterior se relaciona con el tránsito de los niños y jóvenes en la educación básica, en la cual los niños con escritura y lectura convencionales básicas perci-

ben estas actividades como tareas rutinarias y poco divertidas, asumidas como una obligación, sin objetivos o fines claros, ni mucho menos una audiencia real (un escucha o un lector) (Cuervo y Flórez, 1998). Desde la práctica habitual de muchos docentes, la escritura es concebida como un acto de un solo momento en el cual se presta mayor atención a los procesos de bajo nivel (ortografía, puntuación, caligrafía) y se deja de lado los procesos de alto nivel (cohesión, coherencia, estructura del texto, propósito, contenido) (Tolchinsky, 2007; Solé, 2007).

Corroborando todo lo anterior, los resultados en las Pruebas Saber (Ministerio de Educación Nacional, 2006) nos muestran cómo apenas el 29% de los niños evaluados logran el nivel más alto en las habilidades de lenguaje, en el cual se está en capacidad de interpretar e integrar ideas del texto con experiencias y conocimientos previos, frente al 19,3% que sólo llega a identificar la información literal del texto y el 3.8% que no alcanza ni el nivel mínimo. Ante esta realidad, emerge la necesidad de generar proyectos investigativos y pedagógicos que permitan aplicar rigurosamente los conocimientos sobre el lenguaje, la lectura y la escritura en el aula de clases (Flórez, Arias y Guzmán, 2006), con el fin de analizar su pertinencia o no frente a las dificultades identificadas en nuestra población escolar.

Marco teórico

Uno de nuestros puntos de partida es el concepto de *lenguaje integral*, concebido como una filosofía que reconoce el valor de utilizar el lenguaje de un modo significativo y con un propósito determinado (Goodman, 1995). Esta postura toma distancia de ciertas formas actuales de uso del lenguaje en la escuela, asociado a contextos sin sentido para los niños.

El lenguaje integral cuando hace referencia al lenguaje escrito, contempla la comprensión de lectura y la producción de textos como un mismo conjunto de capacidades (Ferreiro, 2002; Flórez, Arias y Castro, 2009). Por ello, resulta fundamental abordar los conceptos de la lectura y la escritura como proceso. Un primer acercamiento es el dado por Goodman (1995), quien describe como “la escritura y la lectura son procesos dinámicos y constructivos. Los escritores deben decidir cuánta información proporcionan para que los lectores puedan inferir y recrear. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que los ayudarán a otorgar sentido al texto de un escritor” (p. 39).

Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) definen la lectura como “un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos” (p. 25), que a su vez contempla dos procesos: la decodificación y la comprensión. La decodificación es el proceso que permite transformar de manera rápida y automática lo impreso en palabras, y la comprensión-interpretación implica la

construcción de significados y sentidos dados a las oraciones, a los párrafos y al texto como un todo. Por otro lado, Condemarín (2000) afirma que, “leer constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir un significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector”.

Lo anterior nos indica una diferencia fundamental: el lenguaje escrito —a diferencia del lenguaje oral— exige al aprendiz tener mayor control consciente de su proceso de aprendizaje y tener una guía sistemática de un adulto o de otro más experto en el dominio de la lectura y la escritura (Flórez, Torrado y Arias, 2006). Por eso, además de ser importantes los procesos de comprensión de lectura y de escritura de textos, cobran una gran importancia las actividades que tienen como centro de observación las propias habilidades o *metacognición*.

Abordaremos entonces la comprensión de la lectura, la escritura y la metacognición como los ejes conceptuales de este marco teórico.

Comprensión de lectura

La comprensión de lectura es un proceso interactivo entre texto, lector y contexto, de acuerdo con varios autores (Condemarin, 2000; Solé, 2007). Con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. En la esfera del lector encontramos sus conocimientos previos, actitudes, propósitos, intenciones, etc., y sus habilidades de lectura o estrategias. El contexto implica todas las condiciones ambientales y los conocimientos previos.

En lo que respecta a las habilidades de lectura, Solé (1980) plantea cómo el alumno que no maneje estrategias de aprendizaje para la lectura “está abocado, a un enfoque superficial en el aprendizaje” (p. 17), que solamente gira alrededor de la memorización mecánica y no alrededor de la comprensión. Esta autora clasifica las estrategias de lectura en tres grandes grupos: 1) Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes, 2) Las que permiten establecer durante la lectura inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y toman decisiones adecuadas ante errores y fallos de comprensión y, 3) Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que se ha obtenido.

A partir de esta interacción entre textos, lector y contexto, se busca generar en el salón de clase espacios significativos en torno a la lectura (contexto), seleccionar *textos* expositivos que se encuentren en el nivel de los participantes y mediante la modelación guiar el uso adecuado de las estrategias de lectura de acuerdo con las

características del texto. Todo esto se realiza con el fin de activar las estructuras metacognitivas de los pequeños *lectores* que les permitan planificar, autorregular, autodirigir y tomar decisiones frente al uso adecuado de las estrategias en función de los objetivos de la lectura.

La escritura

En lo que respecta a la escritura, ésta es concebida como la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, pensamientos a través del código alfabético. Las perspectivas de la escritura como proceso consideran que es una habilidad cognitiva compleja que impone al escritor una serie de demandas simultáneas de contenido, propósitos, estructura y operaciones de alto y bajo nivel (Flórez y Cuervo, 2005) que resultan difíciles de enfrentar si no se reconocen o no se cuenta con las herramientas y procesos necesarios para desarrollarlas. Es por eso que los escritores novatos o con estrategias ineficientes pueden llegar a estados de angustia, de frustración, y con ello a producir textos de baja calidad o a abandonar la tarea.

Atendiendo a lo anterior, podemos observar cómo las prácticas en la escuela alrededor de la producción de texto llevan a que se pierda el objetivo comunicativo del escribir, convirtiéndolo en una actividad rutinaria y sin sentido, donde no hay un fin (propósito), ni un destinatario (audiencia) más que el simple hecho de cumplir un requerimiento impuesto por el profesor con un producto revisado en un solo momento y no en varias versiones (Goodman, 1995). En el contexto de la escuela se desconocen los postulados de la escritura como proceso, entendido éste como un procedimiento que permite a los niños que se involucren en la elaboración de sus textos, donde ellos planean, crean, releen, revisan y cuando tienen su primera versión, hacen correcciones, depuran, pulen, para finalmente tener una versión final legible y convencionalmente correcta (Tolchinsky, 2007).

Bajo los principios de la escritura como proceso que promueve estrategias para enfrentar las restricciones que impone la tarea del escribir sobre la mente del escritor a través del desarrollo de cuatro subprocesos dinámicos e interactivos en el proceso de escritura (Flórez y Cuervo, 2005): planeación, transcripción, revisión y edición; se pretende mediante el proyecto acompañar y dirigir el proceso de producción de textos expositivos en los participantes, haciendo énfasis en el subproceso de planeación.

Metacognición

De los apartados anteriores se infiere cómo la metacognición es un factor común y determinante en la calidad de ambos procesos. El dominio de esta habilidad configura a los buenos lectores y escritores. La metacognición se define como el

conocimiento que el individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos, nos permite pensar sobre nuestra propia actuación, planificarla, evaluarla y modificarla (Flórez y otros, 2005).

La minuciosa investigación realizada por Flórez y otros (2007) sintetiza que la metacognición está compuesta por dos dimensiones: el conocimiento de la persona sobre sus procesos cognitivos y sus efectos en el desarrollo de una tarea, y la regulación de la cognición. Este último abarca la aplicación de operaciones metacognitivas de planeación (selección de estrategias y recursos); autorregulación (monitoreo y control de problemas en el desarrollo de la tarea) y evaluación (valoración de los resultados).

De la misma forma, la metacognición está relacionada con tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. El declarativo se relaciona con el “saber que”, con todas las acciones que se pueden efectuar para el cumplimiento de la tarea. El procedimental es el “saber cómo” e implica la información sobre las acciones que deben ejecutarse. El condicional o “saber cuándo” determina por qué y cuándo se debe utilizar una u otra estrategia (Flórez y otros, 2005).

En lo que respecta a la lectura, la metacognición es un proceso de guía o monitoreo del pensamiento que alude a la conciencia que mantiene el lector frente a la comprensión del texto y a las acciones remediales de autorregulación y reparación que lleva a cabo cuando se da cuenta de que su comprensión está fallando (Solé, 2007; Zaragosa, 2003; Flavell, 1987). La relación entre metacognición y lectura se establece en el reconocimiento del propósito de la lectura, los procedimientos y la regulación de la lectura, la autorrevisión de la comprensión y el uso adecuado de estrategias para atender a las fallas de comprensión (Flórez y otros, 2005).

En cuanto a la escritura encontramos que Flórez y Cuervo (2005) al comparar escritores expertos y escritores novatos afirman que: “la diferencia entre estos dos individuos radica en la metacognición”: los escritores expertos poseen habilidades metacognitivas que les permiten reconocer sus propios procesos mentales, ejercer control voluntario sobre ellos y pueden verbalizar sobre estos. La metacognición en el escritor se devela en la capacidad que tiene para aplicar estrategias que le permitan elaborar un texto que se ajusta a los objetivos propuestos y a la audiencia de destino, o en caso contrario, replantear o cambiar estrategias para el logro cabal de los objetivos (Flórez y Torrado, 2003).

Con base en los conceptos expuestos en esta sección, se busca desarrollar un programa de trabajo en el aula que responda al siguiente interrogante: ¿Qué efecto tienen las actividades de lectura como proceso, escritura como proceso y metacognición en lectura y escritura, sobre la comprensión de lectura en estudiantes de primaria?

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es evaluar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso en los niveles de comprensión y la calidad en producción de textos expositivos en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Determinar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso sobre la comprensión de lectura en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde.
2. Determinar los efectos de un programa de lectura y escritura como proceso sobre la producción de textos en niños de 3° y 4° de primaria del IED Bernardo Jaramillo, Sede B, Jornada Tarde.
3. Identificar las destrezas metacognitivas en lectura y en escritura que los niños desarrollaron a partir de la implementación de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso.
4. Caracterizar la transformación de la práctica pedagógica de los docentes que implementan las docentes en un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso.

Método

Tipo de estudio

Este proyecto se enmarca dentro de la investigación denominada por Cuervo y Flórez (1998) como investigación acción transformadora, cuya intencionalidad es transformar a “los docentes en ejercicio a través de procesos de investigación de los propios docentes, consistentes en la búsqueda de soluciones a problemas de su cotidianidad educativa, lo cual exige la reflexión crítica sobre su ejercicio y la sistematización de ese proceso de pensamiento en informes escritos o verbales” (p.27).

Participantes

El presente proyecto se llevó a cabo con los 55 niños y niñas, de los cuales 23 pertenecían al tercer grado y 32 a cuarto grado de primaria de una Institución Educativa Distrital de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D. C., en la jornada de la tarde, matriculados para el año 2009.

Diseño y procedimiento

El proyecto incluyó una valoración pretest - posttest de las habilidades de los niños en comprensión de lectura, composición de textos (ver Anexos 3 y 4) y metacognición (ver Anexos 1 y 2), mediado por un programa de intervención. En términos generales se dividió en tres fases así:

Primera fase: estuvo destinada a la caracterización de la población y al establecimiento de las habilidades de los participantes en cuanto a comprensión de lectura y escritura; para ello, se aplicó la subescala de comprensión de lectura de la prueba Bel —ya que se ajustaba a los fines de proyecto— en cuanto a la producción de textos se diseñó una actividad desencadenante (video) que nos permitió solicitarles a los niños la elaboración de un pequeño texto que posteriormente fue analizado mediante una rejilla (ver Anexo 3); además, se aplicó un cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas con que cuentan los niños frente a la lectura y escritura, este último instrumento fue interpretado por medio de una matriz de análisis que nos permitió visualizar las tendencias de respuesta (ver Anexos 1 y 2).

Segunda fase: esta se dirigió a la formulación y ejecución del programa de intervención. Dicho proceso comprendió dos momentos, el primero destinado al desarrollo de habilidades antes, durante y después de la lectura de acuerdo con los planteamientos de Isabel Solé. El segundo estuvo enfocado al trabajo en los subprocesos de planeación, transcripción, revisión y edición, involucrados en la escritura y planteados por Flórez y Cuervo (2005) para que los niños escribieran sus textos expositivos (artículos). La última tarea está dada por la creación de un blog en internet para publicar los mejores textos elaborados por los niños.

Las sesiones de intervención realizadas se describen a continuación:

	Nº.	Sesión	Descripción
	1	Presentación y motivación	Esta sesión estuvo destinada a motivar a los niños explicándoles en qué consiste el proyecto.
	2	Valoración inicial en lectura	Aplicación de la prueba de comprensión de lectura y del cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas en lectura.
	3	Valoración inicial en escritura	Desarrollo de la actividad destinada a la recolección de las muestras de escritura y aplicación del cuestionario para identificar las habilidades metacognitivas en escritura.

L E C T U R A	4	Estrategia antes de la lectura	En esta sesión se desarrollaron las estrategias de predicción mediante el análisis de títulos y subtítulos, gráficos, dibujos y palabras resaltadas.
	5	Estrategia antes de la lectura	El trabajo de esta sesión se concentró en la estrategia de cuestionario previo, con la cual los niños formularon preguntas antes de la lectura.
	6	Estrategia durante la lectura	Con el fin de fortalecer la identificación de la coherencia del texto se desarrollaron dos actividades: completar palabras faltantes en el texto y ordenar los párrafos de otro documento.
	7	Estrategia durante la lectura	Para regular la comprensión durante la lectura se trabajó el resumen y la predicción en medio del texto.
	8	Estrategia después de la lectura	En esta sesión se aplicó la técnica C-Q-A, ¿qué sé sobre el tema?, ¿qué quiero aprender? y ¿cuánto aprendí? (Ogle, 1986, citado por Condemarín, 2000).
	9	Estrategia después de la lectura	Para esta sesión se trabajaron diagramas que permitieran la organización de la información de los diferentes tipos de textos expositivos.
E S C R I T U R A			Visita guiada a la biblioteca pública el Tunal.
	10	Selección de estrategias	En esta sesión se dio libertad para que los niños seleccionaran y utilizaran la estrategia o estrategias que consideraran necesarias para analizar un texto proporcionado.
	11	Planeación	En esta sesión se presentaron las características de los diferentes textos expositivos, se establecieron los objetivos y la audiencia del artículo por elaborar.
	12	Planeación	Basados en la visita a Maloka, en esta sesión el trabajo se dirigió a la selección del tema, las fuentes de información y la tesis planteada para cada artículo (temas y subtemas).
	13	Transcripción	En esta sesión se produjo la primera versión de los artículos producidos por los participantes, con el fin de que logran escribir de manera fluida y controlaran los posibles bloqueos del escritor.
	14	Revisión	Mediante una tarea colaborativa, se dividieron por grupos para que cada participante leyera su artículo, mientras que sus compañeros realizaron aportes en pro de mejorar el escrito. Las docentes participaron dentro de este proceso con la revisión de las convenciones formales ortografía, puntuación, etc.
	16	Edición	Dentro del proceso de apropiación de los niños, en esta sesión ellos se encargaron de digitar sus artículos en Word.
	16	Elaboración del <i>blog</i>	La ETB se encarga de capacitar a los niños en la elaboración del <i>blog</i> , con la presentación de los diferentes pasos para su construcción.

Tercera fase: esta contempló la valoración posttest, en la cual se replicaron la subescala de comprensión de lectura de la batería BEL, los cuestionarios de metacognición con su respectiva matriz de análisis (ver Anexo 2); por último, en cuanto a la producción de textos se toman las versiones finales de los artículos, las cuales fueron sometidos a la valoración mediante la rejilla de análisis (ver Anexo 4).

Instrumentos

Con el fin de establecer la caracterización de la población tanto al inicio como al final del proyecto, se dispone de estos tres instrumentos:

1. Subescala de comprensión de lectura de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL, López-Higues, Mayoral y Villoria, 2002), conformada por un texto narrativo y uno expositivo frente a los cuales se formulan 24 preguntas que evalúan la memoria, el conocimiento general y las inferencias.
2. Actividad desencadenante para la producción del primer texto, la cual se llevó a cabo mediante la proyección de un video, frente al cual se les solicitó a los niños que elaboraran un escrito que les permitiera explicar a sus compañeros de grados inferiores la información que recibieron. La segunda prueba de escritura surge de la producción del artículo (texto expositivo) que entra en competencia para ser publicado en el blog creado dentro del proceso.
3. Cuestionario de metacognición que tiene como fin monitorear las habilidades metacognitivas que los niños ponen en marcha para el desarrollo de la lectura y la escritura (ver Anexos 1 y 2).

Estrategias de análisis de la información obtenida

Para dar cuenta de los resultados, se realizaron los siguientes análisis:

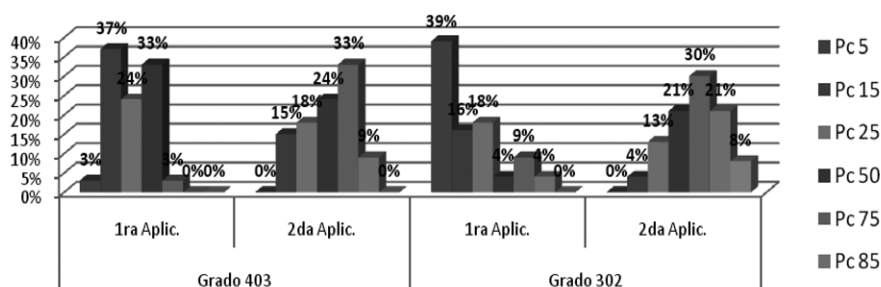
1. Comparación del porcentaje de niños ubicados en los percentiles de la subescala de comprensión de lectura de la Batería de Evaluación de la Lectura (BEL), en las aplicaciones de esta subescala antes y después del desarrollo del programa. Este análisis muestra porcentajes de estudiantes ubicados dentro de cada uno de los percentiles que la prueba contempla.
2. Comparación del porcentaje de aparición de aspectos evaluados en los textos producidos antes y después del desarrollo del programa. Este se realiza mediante el registro de los aspectos evaluados con una rejilla de calificación, como se muestra en el Anexo 3.
3. Comparación de los tipos de respuesta dadas por los niños en los cuestionarios de metacognición en lectura y escritura antes y después del desarrollo del programa. Estas comparaciones se analizaron agrupando las preguntas según el aspecto metacognitivo particular que evaluaban: evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas, planificación o selección de acciones y regulación.

Resultados

En esta sección se reseñan los resultados obtenidos de la comparación de los resultados antes y después del programa en cada uno de los aspectos evaluados. Primero, se realiza la comparación en comprensión de lectura; luego, la de los resultados de calificación de aspectos observados en los textos producidos por los estudiantes, y por último, la de los cuestionarios de metacognición.

Comprensión de lectura

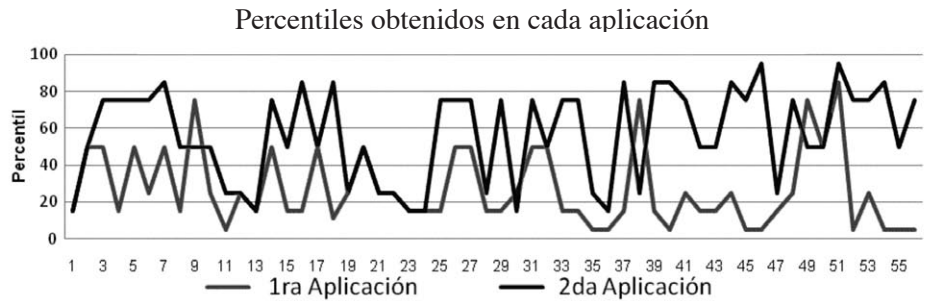
La aplicación pretest de la subescala BEL de comprensión de lectura nos muestra cómo los estudiantes de grado 403 tienen una tendencia homogénea que los ubica entre los percentiles 15 al 50. Por otro lado, el grado 302 presenta fuertes fluctuaciones entre algunas posiciones altas (9% percentil en el 75 y 4% en el percentil 85) y un alto porcentaje de participantes (39%) que se ubican en el percentil 5. En términos generales, podemos observar cómo los resultados de dos grupos los ubica en su mayoría por debajo de la media poblacional (Pc 50) (ver Gráfica 1).



Gráfica 1: Percentiles obtenidos en la primera y segunda aplicación de la prueba de lectura discriminados por grado y porcentajes.

Los resultados de la segunda aplicación obtenidos por el grado 403 nos muestra una disminución de los participantes ubicados en los percentiles 5 (0%) y 15 (15%), en contraposición a un aumento en el porcentaje de alumnos situados en los percentiles 75 (33%) y 85 (9%), ninguno logró el percentil 95. Para el caso del grado 302, encontramos la misma tendencia: disminución de porcentajes en los percentiles bajos que se hace evidente en el percentil 5, el cual para la primera aplicación presentaba un 39% y en la segunda medición descendió al 0%, en contraste a esto aparece un ascenso significativo en los percentiles altos entre los que se puede mencionar cómo el percentil 75 incrementó del 9% al 30%, los percentiles 50 y 85 pasaron del 4% al 21%, y a diferencia del grado 403, el 8% de los niños de este grupo se ubicaron en el percentil más alto (Pc 95) (ver Gráfica 1).

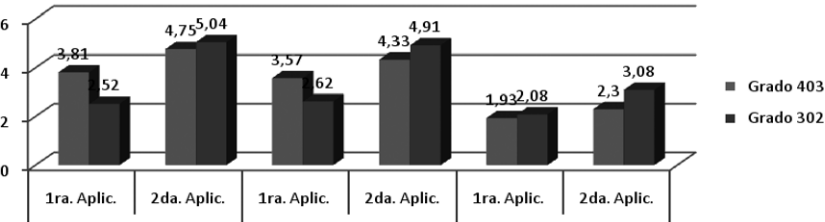
La Gráfica 2 nos permite tener una imagen global de los resultados entre la primera y segunda aplicación de la subescala BEL de comprensión de lectura, en la cual podemos vislumbrar el paso de una tendencia de ubicación por debajo de la media poblacional (percentiles menores a 50) evidente en la primera valoración, frente a un tangible mejoramiento del desempeño en la segunda valoración que redundan en un considerable porcentaje de niños ubicados en los percentiles 75, 85 y 95 (ver Gráfica 2).



Gráfica 2: Distribución de los percentiles obtenidos por los participantes entre la primera evaluación (línea azul) y la segunda valoración (línea roja).

La subescala de comprensión de lectura de la batería BEL cuenta con 24 ítems destinados a medir: memoria de lo leído (8 ítems), conocimiento general relacionado con el texto (8 ítems) y el posible establecimiento de inferencias (8 ítems).

Basados en estos parámetros, en la Gráfica 3 se muestran los promedios de respuesta de la primera valoración del grado cuarto (barras azules) que nos demuestra cómo este grupo se caracterizó por recordar apartes del texto (4 respuestas de 8 posibles), seguido por el conocimiento general producto del contexto (3,5 respuestas en promedio), las puntuaciones más bajas se presentaron en los ítems que miden la capacidad de generar inferencias a partir del texto leído (2 ítems en promedio). Para el caso del grado 302 (barra roja), el promedio más alto se dio en conocimiento general (2,6 %), seguido de memoria (2,5 ítems en promedio) y una tendencia de respuesta más elevada en inferencias (2,08 preguntas) respecto al otro grupo.



Gráfica 3: Promedios de respuesta de los criterios evaluados por la prueba de lectura (memoria, conocimiento general e inferencia) dados por grado y de acuerdo con la evaluación pretest - postest.

Los resultados de la segunda aplicación de la prueba de lectura muestran aumentos significativos de respuesta en las tres variables evaluadas (memoria, conocimiento general e inferencias) en los dos grados participantes; sin embargo, se mantiene la tendencia de respuesta dominada por memoria (5 respuestas) y conocimiento general (4 respuestas), frente a la generación de inferencias basadas en el texto leído (2,5 repuestas) (ver Gráfica 3).

Producción de textos

En el análisis de la primera muestra de escritura realizado mediante la rejilla (Tabla 1 y Anexo 3) se muestra cómo en las producciones de los niños predomina el uso de títulos (87% grado 403 y 100% grado 302) y las definiciones o descripciones de la información recibida (87% y 56%). En cuanto a las diferencias entre grados encontramos que en los alumnos de cuarto grado es frecuente el uso de los verbos en indicativo (53%) y el uso de la tercera persona (50%), mientras que en el grado tercero sólo el 9% usa verbos en infinitivo, y apenas el 13% escribe en tercera persona.

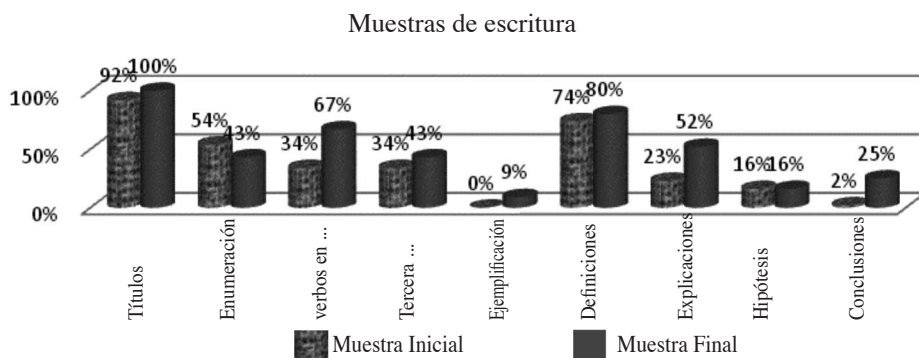
Producción de textos

Ítems	Grado 403		Grado 302	
	1ra. aplic.	2da. aplic.	1ra. aplic.	2da. aplic.
Títulos	87%	100%	100%	100%
Enumeración	53%	56%	57%	26%
Verbos en indicativo	53%	75%	9%	56%
Tercera persona	50%	71%	13%	4%
Ejemplificaciones	0%	6%	0%	13%
Definiciones	87%	78%	56%	82%
Explicaciones	25%	25%	22%	46%
Hipótesis	22%	15%	9%	17%
Conclusiones	3%	31%	0%	17%

Resultados por porcentaje de cada una de las variables evaluadas en las muestras escriturales (inicial y final) de cada uno de los grados participantes.

La segunda muestra de escritura (ver Tabla 1, Anexo 4) refleja cómo se mantiene la tendencia al uso de los títulos (100%) y las definiciones dentro del texto (82% grado tercero y 78% grado cuarto). En cuanto a las diferencias entre grados resalta el hecho de que los alumnos de grado 403 escriben con mayor frecuencia en tercera persona (71%), mientras que los niños de 302 tienden a escribir en primera persona.

Entre la primera y la segunda muestra de escritura de textos expositivos (Gráfica 4) se muestra un aumento en la mayoría de los aspectos evaluados. De otra parte, se evidencia la permanencia de porcentajes bajos en el uso de ejemplificaciones (0% y 9%), generación de hipótesis (16%) y formulación de conclusiones en el cierre de los textos.



Gráfica 4: Análisis por porcentaje de los resultados de la muestra inicial de escritura y la muestra final (los artículos).

Cuestionarios de metacognición

Metacognición de la lectura

En cuanto a la evaluación de la tarea de lectura encontramos cómo al comienzo del proceso los niños asocian las dificultades de la lectura simplemente con procesos de decodificación de signos (dificultad de leer palabras difíciles o en otro idioma), consideran que el dominio de la tarea se logra “leyendo y leyendo” y relacionan la comprensión con acciones como leer despacio y releer con el fin de retener la información.

En la segunda valoración observamos cambios significativos que favorecen los procesos metacognitivos ya que los niños empiezan a enfrentar la lectura con unos objetivos (buscar las respuestas a las preguntas que plantearon) e identifican el uso de estrategias como medio para mejorar sus procesos lectores y el monitoreo de la comprensión.

Con respecto a la planeación (selección de acciones) los niños en un comienzo no identificaban apartes claves del texto que les diera una visión global del mismo, pero tras el proceso emergen respuestas que los llevan a identificar la lectura del título, de las palabras claves y del comienzo del texto. En cuanto a la referencia a una historia ya leída en la prueba anterior, y posterior al programa, usan el resumen de la historia completa. En lo que respecta a las estrategias antes de la lectura, en la primera valoración los niños muestran no conocer ninguna acción

previa a la lectura, pero tras la aplicación del programa, se hace mención del uso de diferentes estrategias antes de la lectura (ver Anexo 1).

En relación con la autorregulación y control de la tarea de lectura aparecen acciones (en el pretest y posttest) como la relectura de segmentos cuando no entienden, la consulta a la profesora sobre el significado de palabras desconocidas, el reconocimiento de la lectura rápida de lo que se comprende fácilmente y la necesidad de leer despacio las partes más complejas del texto. Frente a los cambios entre la primera y la segunda aplicación del cuestionario, al inicio los niños no refieren el uso de las inferencias en ningún momento de la lectura, pero tras el proceso, reconocen la posibilidad de predecir (*adivinar*) al comienzo y en medio de la lectura.

Metacognición de la escritura

Al igual que en lectura, en el comienzo del proceso los niños sólo identifican como dificultades las acciones asociadas con la actividad motora (escritura de palabras largas, en otro idioma y la aplicación de reglas ortográficas). En la segunda valoración los participantes asocian las dificultades con procesos metacognitivos envueltos en la planeación del texto como la selección del tema, la estructura y organización del texto.

Respecto al monitoreo de la calidad de los textos, inicialmente los niños refieren la lectura de lo que escriben como medida de control en la producción escrita, pero tras el desarrollo del programa reconocen el uso de la revisión de sus textos por otros (profesores o compañeros) con miras a atender sus recomendaciones. Además aceptan la posibilidad de escribir varias versiones de sus textos.

En cuanto a la planeación encontramos como en un primer momento los niños no la reconocen o no la pueden hacer explícita: ante la pregunta de cómo escriben, responden “escribiendo”. Tampoco identifican ninguna acción antes de escribir. Tras el desarrollo de este proceso, los menores no dan una definición de planeación, pero sí reconocen cómo las acciones previas (audiencias, propósitos, longitud, tema, etc.) facilitan la tarea de escribir.

En relación con las acciones puestas en marcha para enfrentar los problemas de la escritura, es frecuente la opción de pedir ayuda a un adulto, especialmente a la profesora. Asociado con esto, emergen respuestas sobre las habilidades metacognitivas de autorregulación individual como: usar estrategias, regresar sobre lo escrito, consultar fuentes (ver Anexo 2, pregunta 7).

Las respuestas en torno a las acciones de regulación en la escritura dadas en la primera aplicación del cuestionario nos demuestran el uso que se da a la escritura

en la escuela y la repercusión sobre los niños. Ellos identifican que el principal fin de sus escritos es cumplir con las tareas de la escuela y reconocen como su única audiencia a los profesores. Contemplando el predominio que se le da en la escuela al uso del texto narrativo, se asocia la estructura del texto únicamente con las partes de la narración (inicio, nudo y desenlace).

Dado que se planteó la escritura de textos expositivos para ser publicados en un blog, esto constituyó una oportunidad para que los niños resignificaran la labor de escribir y pudieran así establecer un propósito claro en su escritura, identificaran audiencias que rompieran los marcos de la escuela, establecieran una estructura y organización en sus producciones y le dieran un sentido y objetivo diferente al escribir.

Análisis y conclusiones

El objetivo del presente proyecto fue evaluar los efectos de la aplicación de un programa basado en los principios de la lectura y escritura como proceso, luego del análisis de toda la información recabada dentro del desarrollo del mismo, podemos resumir que, la implementación del programa afectó positivamente el desempeño de los participantes en la prueba de comprensión de lectura, promovió el desarrollo de destrezas en la producción de textos expositivos y, además, influyó en el desarrollo de habilidades metacognitivas, especialmente, en cuanto al conocimiento declarativo sobre la tarea y al conocimiento procedimental involucrado en la lectura y la escritura.

En cuanto a la prueba de lectura, aunque se presenta un aumento significativo entre la primera y la segunda aplicación, resalta el hecho de que la comprensión de lectura de los niños se dirige al contenido literal del texto (memoria) y a la información contextual con que cuentan. El indicador más bajo es la habilidad de generar inferencias entendida por Comezaña (consultado 10 de septiembre 2009) y por Scarbrough (2002) como la información que no figura explícitamente en el texto, pero que el lector activa durante la lectura gracias a las representaciones mentales que puede realizar a partir de sus conocimientos y las indicaciones que tiene el texto.

Los bajos desempeños en la generación de inferencias en lectura se acompañan de la escasa habilidad demostrada por los niños para formular y plantear hipótesis en sus producciones escritas. Estos fenómenos se podrían explicar acudiendo al nivel de desarrollo cognoscitivo que presentan los niños y nos compromete con la necesidad de potencializar dicho desarrollo (Scarbrough, 2002).

En cuanto a los tipos de textos, Ramos (1998) sostiene cómo las experiencias de lectura y escritura en el nivel de primaria se centran fundamentalmente en el

texto narrativo, afianzando el conocimiento de sus contenidos y estructuras, esto lleva a una postergación del encuentro del niño con el texto expositivo. Como sustento a lo anterior encontramos que, en las primeras versiones de los textos producidos por los niños apareció en varios casos una clara estructura narrativa asociada al cuento con comienzos como “había una vez” (cf. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). Una mirada general a los resultados nos muestra cómo la tendencia a escribir en primera persona, el uso de los verbos, el predominio de textos expositivos de tipo descriptivo y la concepción de que la estructura del texto implica inicio, nudo y desenlace, consolidan una evidencia que implica la predominancia del texto narrativo en la escuela primaria.

En este punto, es oportuno señalar cómo los picos más bajos en el desempeño en la prueba de lectura y la producción de texto están relacionados directamente con una minoría de niños que, a pesar de encontrarse en los grados tercero y cuarto, no han logrado adquirir las habilidades básicas de lectura y escritura formal. García y Fidalgo (2003) afirman que “las dificultades en las habilidades de traducción o transcripción de las ideas en palabras y símbolos impresos limitan el desempeño, ya que todo el esfuerzo mental se agota en la búsqueda de la palabra o el grafe-ma, mientras que la idea se difumina y se pierde el plan general de la escritura o la posibilidad de comprender en la lectura”. De aquí la importancia de que en los primeros años los niños automaticen las tareas de decodificación (en lectura y escritura) para que posteriormente no se conviertan en una limitación y de que su dominio les permita centrar la atención en procesos más complejos.

En lo que respecta al análisis del desarrollo de las habilidades metacognitivas y basados en los tres tipos de conocimientos que la componen, se evidencia cómo en el conocimiento declarativo relacionado con la tarea, los niños asocian las dificultades tanto de la lectura como de la escritura con simples acciones motoras relacionadas con la decodificación (palabras largas, en otro idioma). Esto es congruente con los hallazgos de García y Fidalgo (2003), para quienes “luego de su revisión investigativa abstraen cómo los niños de grados inferiores valoran como prioritarios los aspectos secretariales de la escritura frente a los sustanciales como la organización del texto, su coherencia, la formulación de las ideas expuestas, etc. Además se observa cómo los niños asocian la buena escritura con aquella que está ausente de errores mecánicos”.

En cuanto a la lectura, se presenta una relación directa entre la calidad de ésta y las habilidades para la decodificación de signos: “aprendiéndome las letras, aprender a leer y nunca equivocarme con una palabra”. La lectura se asocia con la decodificación más que con la comprensión del contenido del texto leído. Los participantes consideraron que la práctica es el medio más eficaz para mejorar sus habilidades, identificaron como el principal objetivo de la lectura la retención de

información y, en cuanto a la escritura, se hace evidente el uso tradicional de ésta en la escuela ya que los niños la perciben como un requerimiento de clase.

La segunda aplicación del cuestionario evidenció cómo, luego de la aplicación del programa, los niños replantean los objetivos de la lectura, llevándola de la retención de datos a la búsqueda de la información para responder a las preguntas o comprobar las inferencias planteadas inicialmente, con respecto a la escritura la resignifican en función de que sus textos pueden ser expuestos para que otras personas los lean.

En cuanto al conocimiento procedimental y específicamente con la planeación, entendida como el conjunto de acciones llevadas a cabo para dar dirección a la tarea, las respuestas en la primera aplicación del cuestionario evidencian que los niños no aplican ni reconocen la planeación en la lectura o la escritura. Luego de la aplicación del programa los participantes expresan la importancia del uso y aplicación de todas las estrategias antes, durante y después de la lectura, haciendo especial énfasis en la posibilidad de generar inferencias. Para el caso de la escritura aceptan la utilidad de establecer acciones previas como la identificación de audiencia, objetivos, tipo de texto, extensión, etc. (cf., Flórez y Cuervo, 2005; Kamhi y Catts, 1999).

Los cambios entre la primera y la segunda valoración, respecto a la referencia que los niños hacen a las estrategias cognitivas, demuestran la pertinencia de establecer procesos de intervención en torno al desarrollo de estrategias, ya que como los mencionan García y Fidalgo (2003) “las estrategias cognitivas y metacognitivas pueden ejercerse, aprenderse y conceptualizarse” mediante actividades que le muestren al estudiante la utilidad de las mismas. Adicionalmente, Comezaña (consultado: 10 de septiembre de 2009) plantea la importancia de que “el docente apunte a todas las dimensiones metacognitivas, y explique entonces en qué consiste una estrategia (conocimiento declarativo), cómo debe usarse (conocimiento procedimental), por qué debe ser aprendida y cuándo y dónde debe usarse (conocimiento condicional), y cómo evaluar su uso (regulación)”.

En cuanto a las acciones involucradas en el control y monitoreo aparece como constante en los niños que ante la conciencia de no entender lo leído acuden a la relectura del fragmento o a la consulta a la profesora. Frente a la escritura refieren como acción de control la lectura de lo escrito y al igual que en la lectura la consulta a la docente. En este tópico es significativo el hecho de que luego del desarrollo del programa los niños identifican como acciones de control y mejoramiento en la calidad de sus escritos la revisión de sus producciones por parte de otros (la profesora o los compañeros) y la aceptación de la escritura de varias versiones de sus documentos (cf., Flórez y Cuervo, 2005).

A pesar de que el desarrollo de este proyecto demostró que la enseñanza de estrategias (conocimiento declarativo) puede mejorar las habilidades metacognitivas en los niños, es necesario continuar con la aplicación de las mismas hasta lograr la automatización de dichos procesos. Esta necesidad se hace explícita en las respuestas que los niños dan al cuestionario de metacognición en escritura, en el cual reconocen y hacen explícita la importancia de los diferentes factores necesarios en la planeación (audiencias, tema, estructura del texto, etc.). Sin embargo, aún continúan asociando la mejora de su escritura al dominio de las reglas ortográficas y al mejoramiento de su caligrafía.

A partir de lo anterior, queda claramente establecido que el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de lectura y escritura debe continuar, con el fin de que con el uso constante de las mismas se llegue a su dominio (automatización) y así pasen del conocimiento procedimental (generalmente volátil y cambiante) al conocimiento declarativo (más estable y permanente). Así mismo, se reconoce la necesidad de afianzar el denominado conocimiento condicional con el cual los estudiantes estarían en capacidad de analizar “cuándo” y “por qué” aplicar una u otra estrategia.

Bibliografía

- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En: R. Flórez (ed.). *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 18-32.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de lenguaje II: un programa integrado para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*. Madrid: CEPE.
- Comezana, G. “Lectura, cognición y metacognición”. [Documento de trabajo], (en línea), disponible en: www.miguelporro.com.ar/webs/curza/documentos/modulo2.pdf

- Ferreiro, E. (2002). “Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector”. En: *Lecturas sobre lecturas*, 1, 17–37.
- Flórez, R.; Arias, N. y Castro, J. (2009). *Construyendo puentes. La lectura y la escritura en la educación inicial*. Presentación realizada en el VIII Congreso Nacional de Lectura, Bogotá, Colombia, organizado por Fundalectura.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. J. (2006). “El aprendizaje en la escuela. El lugar de la lectura y la escritura”. *Educación y Educadores*, 9 (1), 117–133.
- Flórez, R. y Cuervo C. (2005). *El regalo de la escritura, cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R.; Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). Leer en familia: horizonte conceptual. En: Fundalectura (ed.), *Leer en familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor, 19–49.
- Flórez, R.; Torrado, M. C.; Arévalo, I.; Mondragón, S. y Pérez, C. (2005). “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”. En: *Forma y Función*, 18, 15–44.
- Flórez, R.; Torrado, M. C., Mondragón, S., y Vanegas, C. (2003). “Explorando la metacognición: evidencia de actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad”. En: *Revista Colombiana de Psicología*, (12), 85–98.
- García, J. y Fidalgo, R. (2003). “Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3 EP a 3 ESO”. (En línea). En: *Revista de psicología general y aplicada*, 239–251.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.
- Kamhi, A., y Catts, H. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, Mass.: Prentice Hall.

- López-Higes, R., Mayoral, J.A. y Villoria, C. (2002). *Batería de Evaluación de la Lectura BEL. Nivel I, subescala comprensión de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - PSYMTEC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). “Pruebas Saber: últimos resultados”. Bogotá: Autor. (¿Cómo nos fue en lenguaje?, 3–5), (en línea), disponible en: www.colombiaaprende.edu.co
- Ramos, M. (1998). *El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Scarbourough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (Dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: C. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press, 97-110.
- Sepúlveda, A.; Flórez, R. y Álvarez, B. (2004). *Programa Guiones: una propuesta para el desarrollo de la comunicación oral y escrita*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Solé, I. (1980). Estrategias de comprensión lectora, (artículo). *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura* [en línea]. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2007). De la lectura al aprendizaje (artículo), (en línea).(s.d.)
- Tolchinsky, L. (2007). “The emergence of writing”. En: C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald, (Ed.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press, 83-95.
- Zaragoza, S. (2003). *El programa de lectura nivel 1 sobre la comprensión de lectura en niños que cursan tercero de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo*, (en línea). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Anexo 1
Matriz de análisis Cuestionario de Metacognición en la Lectura

Criterios por evaluar	Ítem	Tendencia de respuesta	
		Primera aplicación	Segunda aplicación
Evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas	1. ¿Qué es lo que te parece más difícil durante la lectura?	La respuesta predominante a esta pregunta se relaciona con la dificultad que los niños identifican ante la presencia de palabras difíciles por que no entienden (no conocen su significado), son demasiado largas o están en otro idioma, lo cual se ejemplifica en respuestas como: "que me equivocó en palabras muy grandes", "las palabras con unas letras que uno no sabe como se pronuncian".	La aplicación del programa, en especial el uso de estrategias antes de la lectura, repercutió en las respuestas de los participantes ya que a pesar de que siguen considerando como dificultad la comprensión de palabras difíciles, aparecen respuestas asociadas a la búsqueda de las respuestas a las preguntas planteadas antes de la lectura ("buscar las preguntas porque unas si están y otras no") y las predicciones exactas sobre lo que puede pasar.
	2. ¿Cómo crees que lograrías ser mejor lector?	La gran mayoría de los niños consideran que la mejor manera para ser lectores más aptos está relacionada con la práctica constante de la lectura , esto se evidencia en respuestas como: "leer y leer", "leyendo y escribiendo todos los días rápido", además asocian el aprendizaje de la lectura con las actividades de colegio, por lo cual aparecen respuestas como: "venir todos los días al colegio sin falta", "hacer caso a todo lo que la profesora nos dice", "estudiar y portarse bien". Un bajo porcentaje asocia las actividades de lectura con la presencia de los padres.	En este segundo ítem se mantiene la concepción de que la práctica es el mejor medio para mejorar la lectura, lo cual se apoya en reportes como: "practicando todos los días en libros", "aprendiendo lo que me dicen en el colegio y leyendo mucho"; sin embargo, tras el desarrollo del programa emerge en la respuestas de los niños la referencia al uso de estrategias de lectura : "haciendo estrategias antes, durante y después de la lectura", "leer el título, predecir qué puede pasar".
	3. ¿Cómo reconoces que has entendido lo que lees?	Ante esta pregunta los niños demuestran dificultad en la verbalización de los procesos que les permiten reconocer la comprensión de un texto, esta se asocia con la necesidad de leer despacio ("...porque leo despacio"), de repeter la lectura ("cuando uno lee y lee..."), el mantener la información ("porque se me graba en la mente") y la posibilidad de responder a las demandas como preguntas o explicaciones realizadas frente al contenido de las lectura.	En este ítem emergen nuevas respuestas respecto a la forma como reconocemos (monitoreamos) que comprendemos ya que los niños exponen el uso de estrategias en respuestas tales: "por medio de los dibujos y el título y lo que me imagino", "que me pregunten y yo respondo", "porque hago un resumen y respondo las preguntas".
	4. Si sólo pudieras leer algunas partes de la historia porque no tienes tiempo ¿cuáles leerías?	En su mayoría los niños no identifican puntos claves que faciliten la lectura como los títulos, las palabras resaltadas, entre otras; esta pregunta es asociada a la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace), por lo cual varios de los niños responden que leerían la mitad (el nudo) de la historia, otro porcentaje se dirigiría a la lectura del final.	En cuanto a la selección de las partes a las cuales dirigirían la lectura, los niños resaltan la lectura de la primera parte (comienzo), especialmente el título ("el principio", "el título", "el primer párrafo y las palabras resaltadas").
	5. Cuando te preguntan por una historia que leíste, ¿que cuentas?: ¿todas las palabras, sólo el final, de qué trataba la historia u otra cosa?	Un alto porcentaje refiere que ante esta tarea retomarían el contenido de toda la historia ("de qué se trataba la historia", "digo todo el cuento hasta el final", "lo que sucede en el cuento"); un porcentaje mayor de participantes se remitiría a contar el final de la historia .	Ante la petición de contar una historia los niños no se remiten a una sola parte del relato, consideran que es necesario hacer un resumen de toda la historia para que se entienda , esto se refleja en respuestas como "de que se trata toda la historia porque no tendría sentido si contara el principio por que no sabrían qué pasa después"; "le cuento toda mi historia hasta el final", "un resumen de lo que pasó en la historia".
Planificación (selección de acciones)	6. ¿Antes de empezar a leer, haces algo especial?, ¿qué tipo de planes te ayudan a leer mejor?	Ante esta pregunta los niños no identifican ninguna acción previa a la lectura , por el contrario, relacionan la pregunta con las acciones que ellos consideran mejorarán su lectura, como: "leer despacio", "leer todos los días", "pensar para entender", etc.	En este ítem emerge el reconocimiento de estrategias aplicadas antes de la lectura que se manifestaban en respuestas como: "plantear preguntas", "adivinar, analizar el título, leyendo las palabras resaltadas y haciendo preguntas", "mirar los dibujos, leer el título, adivinar mediante los dibujos".

Regulación (autorregulación y control de la cognición)	7. ¿Cuándo lees un texto sabes por qué y para qué lo haces?	Frente a los objetivos de lectura encontramos cómo los niños los asocian con las intenciones globales como aprender (“para aprender y leer mucho mejor”, “leo porque quiero aprender”), seguido por el interés de entender el contenido de lo leído (“para saber la historia”, “para saber de qué se trata”), además aparecen respuestas que asocian la lectura con la posibilidad de mejorar las calificaciones de ser profesionales, conseguir un trabajo, de mejorar sus condiciones de vida.	Además de la asociación de la lectura con el aprendizaje, emergen otras categorías como imaginar, entender, comprender, memorizar. Teniendo en cuenta el planteamiento de objetivos de lectura el uso de estrategias antes de la lectura lleva a que los niños identifiquen como objetivos de lectura el confirmar las predicciones que formulan y responder las preguntas realizadas antes de leer (“lo hago para responder las preguntas”).
	8. ¿A veces te devuelves y lees las cosas una y otra vez hasta entender bien? ¿por qué?	Los niños expresan que se devuelven a leer algo ya leído porque no comprendieron (“porque a veces no entiendo”), para memorizarlo (“porque así lo podemos llevar a la mente”) y como estrategia para contestar a las preguntas (“para escribir las respuestas a las guías”).	Los niños manifiestan el uso de la relectura cuando no entienden lo leído (“porque a veces no entiendo las cosas, por eso me devuelvo”) o cuando no están prestando atención a lo que leen (“porque si leo una sola vez no me acuerdo de nada”).
	9. ¿Qué haces si encuentras una palabra o una frase que no entiendes?	Ante esta situación los participantes describen con mayor frecuencia la consulta a la profesora o a otro adulto que les pueda aclarar el término (“le digo a la profe”), otros plantan volver a leer hasta entender (“lo vuelvo a leer una y otra vez”).	En cuanto a las estrategias utilizadas para entender una palabra o frase se plantea en orden de prevalencia: preguntarle a la profesora , buscar el significado en el diccionario, volver a leer y preguntarle a los compañeros.
	10. ¿Mientras lees, paras e intentas adivinar qué sucederá después?	La mayoría de los niños no reconocen la posibilidad de parar en medio de la lectura con el fin de plantear inferencias, esto se revela en respuestas como “ no , porque la historia no tendría ningún sentido”, “ no , porque es mejor asegurarse sobre la palabra”, “ no , no paro nunca, ni cuando me pierdo leo y busco”. En varias respuestas se refieren a acciones luego de terminar la lectura completa del texto, contestar preguntas, resúmenes, etc.	Las respuestas de los niños demuestran el uso y reconocimiento de la predicción al inicio y en medio de la lectura en reportes como: “sí, porque quiero divertirme y después la termino de leer”, “sí, porque uno puede adivinar lo que puede pasar”, “sí, para predecir lo que puede pasar en la historia”.
	11. ¿Qué partes de una historia crees que te puedes saltar cuando lees?	La mayor parte de los niños no reconocen las partes de la historia que puedan omitir sin afectar la comprensión de la historia, por lo cual en las respuestas se menciona la necesidad de leer todo el texto (“no debe de saltarse”, “no se puede saltarse” por que uno no entiende”), un pequeño grupo refiere la posibilidad de saltarse las palabras que no entienden.	La omisión de partes del texto no está relacionada con agilizar y optimizar la tarea de lectura, sino con el hecho de omitir las partes que consideran difíciles o poco interesantes (“cuando va a pasar lo aburrido”, “cuando no entendemos las palabras difíciles.”).
	12. ¿Qué partes crees que puedes leer más deprisa y qué partes debes leer más despacio?	Aunque se encuentran dificultades en las respuestas claras a esta pregunta, un porcentaje relevante de participantes identifican como las partes de la lectura que son fáciles de comprender se pueden leer más rápido , mientras que los que se perciben como más difíciles requieren una lectura más lenta . “lo más fácil rápido y lo más difícil despacio”, “las palabras fáciles las leo rápido y las palabras difíciles las leo despacio”.	Se evidencia el automonitoreo en los procesos de comprensión ya que los niños refieren como las partes fáciles (que comprenden) se leen más rápido, mientras que las difíciles (más complejas de comprender) se leen más despacio (“puedo leer de prisa las palabras más fáciles y que se entienden, puedo leer más despacio las palabras difíciles y que no se entienden.”).
	13. ¿Tomas notas, subrayas palabras, haces resúmenes de lo que lees? ¿Por qué?	Frente a las estrategias utilizadas después de la lectura encontramos que los niños no identifican claramente este tipo de estrategias , simplemente, refieren acciones como escribir lo más importante y un pequeño grupo menciona el subrayar las palabras importantes.	Los niños reconocen con mayor frecuencia el resumen y las respuestas a las preguntas formuladas previamente como estrategias después de la lectura . En ninguna de las respuestas se hace mención del uso de los diagramas.

Anexo 2
Matriz de análisis. Cuestionario de Metacognición en la Escritura

Criterios a evaluar	Ítem	Tendencia de respuesta	
		Primera aplicación	Segunda aplicación
Evaluación de la tarea y de las propias habilidades cognitivas	1. ¿Qué es lo más difícil a la hora de escribir?	Las respuestas dadas permiten inferir que la mayoría de los niños interpretan la escritura como un acto mecánico, ante el cual identifican como principales dificultades la escritura de palabras en inglés (“escribir los nombres estadounidenses”), las palabras largas y la aplicación de las reglas de ortografía (“la letra b y d”). En pequeños grupos de niños se evidenciaron las dificultades asociadas con la composición escrita y la producción de texto; en estas respuestas resaltan los bloqueos de escritor en respuestas como: “es muy difícil cuando yo tengo algo que escribir y no sé qué escribir”, “cuando no se qué escribir”.	Tras el desarrollo del programa que implicó la escritura de un texto expositivo, los niños identificaron como principales dificultades la selección del tema sobre el cual escribirían (“buscando el tema y ponerle el nombre al texto [título] por que uno se demora escogiéndolo”) y la formulación y desarrollo de la estructura del texto (“pensar en lo que voy a escribir en mi artículo.”).
	2. ¿Cómo crees que puedes llegar a ser mejor escritor?	Los niños identifican como principal estrategia para mejorar la escritura la práctica de la misma, esto lo expresan en respuestas como: “escribiendo día y noche y días”, “haciendo muchas planas todos los días”.	En esta respuesta continúa la tendencia en la cual los niños interpretan que la mejor manera de mejorar la lectura es la práctica diaria, asociada a mejorar la caligrafía y al uso adecuado de las reglas de ortografía .
	3. ¿Cómo identificas que lo que escribes está bien hecho?	La principal acción identificada por los niños para evaluar la producción escrita es la lectura de lo que escriben (“yo me doy cuenta que está bien leyéndolo”, “volver a leerlo.”).	En este ítem aparecen acciones de monitoreo como la lectura del texto escrito para comprobar la coherencia y claridad del mismo, lo cual se expresa en afirmaciones como: “yo puedo ser mejor escritor leyendo el texto mío y leer y leer hasta que entienda bien lo que dije en la hoja”, “pues leyendo lo que escribo”; además, aparece la revisión por parte de otros como el profesor o los compañeros con miras a la revisión y mejoramiento del texto, más que a la evaluación del mismo (“leyendo y mostrándoselo a la profesora y los compañeros para ver si está bien hecho.”).

Planificación (selección de acciones)	4. ¿Cuándo estas creando un escrito, como lo haces?	En cuanto a las estrategias de planeación que lo niños pueden utilizar, nos encontramos con que ellos no identifican ninguna o no la pueden hacer explícita , la respuesta predominante respecto a como escriben es “escribiendo” o “pensando”.	Aunque los niños no hacen referencia a una acción concreta como la formulación de ideas o la elaboración de un diagrama, se encuentra una incipiente idea de planeación reflejada en afirmaciones como: “pensando e imaginando lo que voy a escribir”, “pienso y escribo.” Además se hace visible la necesidad de realizar varias versiones del texto para mejorarlo (“escribiéndolo en borrador y verificar que esté bien”, “volver a leer, volver a escribir si me quedó mal.”).
	5. ¿Antes de empezar a escribir, piensas en quién lo va a leer, qué vas a escribir, cómo lo vas a escribir?	Las respuestas frente a esta pregunta demuestran que los niños previamente no identifican la audiencia (“yo no pienso quién lo va a leer”), simplemente, consideran que las únicas personas que leerán sus textos son las profesoras o los padres, tampoco se identifican los objetivos del escrito, el tipo de texto, ni el proceso involucrado en la escritura.	Los niños expresan que sí tienen en cuenta estos factores (audiencia, tipo de escrito, tema, etc.) y lo ratifican en afirmaciones como: “sí, porque cuando uno escribe algo como un texto expositivo es para alguien que le interese el tema”, “pienso qué voy a escribir y a quién se lo voy a mandar”.
	6. ¿Conoces algunas estrategias o acciones para facilitar el escribir? ¿Cuáles?	Un alto porcentaje de niños responde no conocer ninguna estrategia que les facilite la escritura (“no porque yo no sé qué es eso”, “yo no conozco nada para escribir”); dentro de las respuestas más cercanas a la pregunta formulada encontramos acciones como: preguntar a la profesora, escribir despacio.	En las respuestas de varios de los participantes aparece la identificación de audiencia, tema, propósitos, tipo de textos, longitud del documento, fuentes de información en el momento de crear el texto: “el tema, la información, los párrafos, quién lo va a leer”, “las estrategias que yo conozco son estas: la información, de cuántos párrafos vamos a hacer el texto, quién lo va a leer y sobre qué lo voy a escribir”.

Regulación (autorregulación y control de la cognición)	7. ¿Cuando tienes dificultades a la hora de escribir, qué haces?	Dentro de las acciones puestas en práctica para enfrentar la escritura, los niños mencionan: el pedir ayuda a otros (profesores, compañeros, otros adultos, etc.) y pensar en lo que quiere escribir.	La mayoría de los niños consideran que la mejor forma de enfrentar las dificultades a la hora de escribir es consultándole a la profesora : sin embargo, aparecen otras respuestas como: “usar las estrategias”, “miro en un libro para poder saber lo que corresponde”, “me devuelvo al principio de lo que escribí y cojo el párrafo para entender lo que hago.”
	8. ¿Alguna vez has sentido que no sabes qué escribir? ¿En ese caso, qué haces?	Con respecto a esta pregunta algunos niños reconocen no saber cómo enfrentar esta situación “no sé”, “no hago nada”, otros refieren como solución buscar ayuda con sus compañeros o pedirle explicación a la profesora.	Frente a las demandas que tiene la tarea de escribir, los niños plantean como opción consultarle a un adulto , especialmente se menciona al maestro como fuente de ayuda y explicación, (“le pregunto a la profesora y ella me dice qué hacer.”).
	9. ¿Cuando inicias un texto, sabes qué es lo que quieres hacer con él?	La mayor parte de los participantes asocian la escritura con el cumplimiento de tareas en la escuela para aprender, “sí, escribo para que no se me olvide”, “para presentárselo a la profesora”.	Teniendo en cuenta que los documentos producidos por los niños tienen como fin ser publicados en un blog, esto hace que ellos asocien esta labor de escritura con respuestas como “meterlo en internet para que todo el mundo lo lea”, “sí, podemos hacer un texto expositivo”, “un artículo”.
	10. ¿Al escribir, defines para quién escribes?	Los niños identifican como principales lectores de sus textos a los profesores , seguidos en menor medida por los padres de familia y los amigos.	En esta respuestas se evidencia el reconocimiento de la audiencia en respuestas como “sí, porque si no tienes para quien escribir, para quién lo escribes”, “a la audiencia”, “puede ser... sí, escribo mi texto sobre el fútbol, se lo escribo a los futbolistas”; además por la posibilidad de ser publicado en internet los niños amplían el marco de sus potenciales lectores, pasando por la profesora, los padres, indicando audiencias más amplias, “para todas las personas que lo quieran leer y les guste mi artículo”, “sí, para mandarlo a todo lugar”.
	11. ¿Sabes cómo organizar el texto?: ¿qué partes tiene?	Gran parte de la muestra no cuenta con el conocimiento para responder la pregunta, refieren respuestas como “no sé qué partes tiene un escrito”; un pequeño porcentaje relaciona la organización del texto con las partes de un cuento , inicio, nudo y desenlace, (“el principio, la mitad y lo último”).	Un porcentaje de participantes continúan asociando las partes de un texto con la estructura del cuento (inicio, nudo y desenlace); sin embargo, un número significativo de niños retoma la estructura dada para el artículo que incluye el título, la introducción, el contenido y la conclusión.

Anexo 3
Rejilla de análisis: Primera Muestra de Escritura

Ítems	Participantes Grado 403																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Totales	
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	28
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)	X	X			X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X				X						X		17	
Verbos en modo indicativo	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X											X	X			17	
Uso de la tercera persona	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X		X		X				X							X	X			16	
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)																																	0	
Definición de términos o conceptos	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28	
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que....etc.)	X					X		X				X			X	X		X								X							8	
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)						X			X	X	X		X	X	X													X					7	
Resumen o conclusiones de cierre	X																																1	

Fuente: Adaptado de Álvarez, A. (2001)

Ítems	Participantes Grado 302																							Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)			X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X					13
Verbos en modo indicativo			X		X																			2
Uso de la tercera persona		X							X	X														3
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)																								0
Definición de términos o conceptos		X	X	X			X		X		X	X	X		X	X	X			X			X	13
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que ..., etc.)					X	X	X							X						X				5
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)														X	X									2
Resumen o conclusiones de cierre																								0

Anexo 4
Rejilla de análisis: Segunda Muestra de Escritura (artículo)

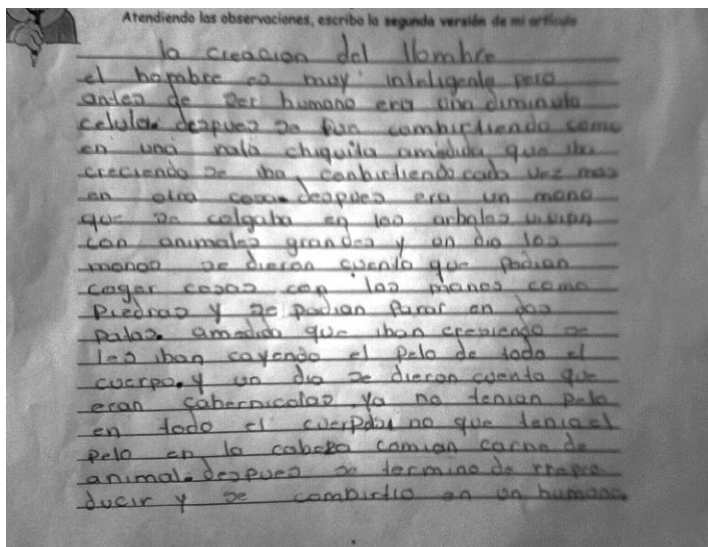
Ítems	Participantes Grado 403																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Totales	
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	32
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)	X	X				X		X	X	X	X	X			X	X			X	X			X	X	X		X		X			X	18	
Verbos en modo indicativo	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	24	
Uso de la tercera persona	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23	
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)																X	X																2	
Definición de términos o conceptos	X				X	X	X	X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	25	
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que..., etc.)	X				X			X			X	X		X		X	X		X		X			X	X		X	X		X	X	X	16	
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)		X						X					X				X		X														5	
Resumen o conclusiones de cierre		X	X	X								X		X	X			X	X											X	X	X	10	

Fuente: Adaptado de Álvarez, A. (2001)

Ítems	Participantes Grado 302																							Totales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Títulos y subtítulos para organizar y categorizar el texto	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	23
Enumeración de hechos (letras, números, guiones, etc.)		X		X		X										X	X	X						6
Verbos en modo indicativo			X	X	X	X	X		X	X		X	X			X		X	X		X			13
Uso de la tercera persona			X																					1
Ejemplificaciones (por ejemplo, un buen ejemplo es, etc.)	X													X			X							3
Definición de términos o conceptos	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X		X	X		19
Explicaciones, aclaraciones (es decir, lo que ocurre es que..., etc.)	X	X	X			X	X	X				X	X	X		X	X	X						13
Formulación de hipótesis o justificaciones causales (es cierto que, eso es porque, etc.)						X	X		X							X								4
Resumen o conclusiones de cierre				X								X					X	X						4

Anexo 5

Versión de textos escritos por los niños



Autora: Paula Ximena Walteros

Título: La creación del hombre

Edad. 10 años

Grado: cuarto

La creación del hombre

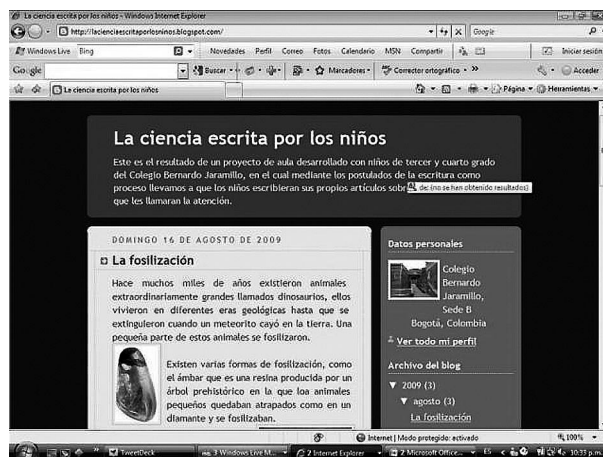
El hombre es muy inteligente, pero antes de ser humano era una diminuta célula que estaba en el mar. Estas células formaron animales microscópicos, después se fueron convirtiendo en animales más grandes que vivían en el agua y luego salieron a la tierra, a medida que evolucionaban se iba convirtiendo cada vez más en otra cosa.

Cuando estaban en la tierra eran monos que se colgaba de los arboles y vivía con animales más grandes. Un día los monos se dieron cuenta que podían coger cosas con la mano como piedras, aprendieron a pararse en dos patas, a medida que cambiaban se les iba cayendo el pelo de todo el cuerpo.

Se volvieron cavernícolas, utilizaban las manos, caminaban en dos pies, ya no tenían pelo en todo el cuerpo, solo en la cabeza, comían carne, después terminaron de evolucionar y se convirtieron en humanos.

Anexo 6

Vista del *blog* donde se publican los textos de los niños.
<http://lacienciaescritaporlosninos.blogspot.com/>



CAPÍTULO

3

Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos¹

*Fabio Romero Orjuela², Mirna Alexandra Rojas Clavijo³, Gilma Yaneth Pedroza Cortés⁴
Institución Educativa Distrital Estrella del Sur*

Resumen

Este artículo muestra cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura a través de la incorporación de las TIC como herramienta fundamental en la práctica pedagógica interdisciplinar. Para cumplir este propósito se analiza una clase de Informática en la que se implementa la lectura de imágenes en el grado 4º, como una estrategia que motive a los estudiantes hacia la com-

1 Este proyecto contó con la asesoría de las profesoras Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez y se desarrolló en el marco del Convenio interadministrativo IDEP–Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia 2008-2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes (Fonoaudióloga y Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia).

2 Ingeniero de Sistemas con énfasis en Software. Curso de Pedagogía con énfasis en lectura y escritura. Docente de Informática, IED Estrella del Sur.

3 Maestra en Artes Plásticas. Curso de ingreso al escalafón docente. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Docente de Artes Plásticas, IED Estrella del Sur.

4 Docente de Humanidades, Licenciada en Lingüística y Literatura, con especialización en Docencia del español como lengua propia. IED Estrella del Sur.

prensión lectora y escritora y, paulatinamente, incorpore recursos informáticos en su proceso educativo. En este artículo se analizará la situación de lectura allí desarrollada y por ello se expondrán, en primer lugar, algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en las prácticas pedagógicas tradicionales, y las concepciones e imaginarios que se tienen frente a las nuevas tecnologías. A partir de estos referentes, se plantea la propuesta que integre todas las áreas y todos los ciclos, dando vía a la pedagogía por proyectos.

Introducción

En nuestro contexto existe un alto porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en los procesos de lectura y escritura, la gran mayoría de estudiantes está por debajo de la lectura literal, desconoce el vocabulario que se requiere para la comprensión de un texto, presenta pronunciación deficiente, lectura silábica, entre otros, lo cual impide que se desarrollen procesos de lectura y escritura convencional y no sólo puedan desarrollar proyectos personales, sino que puedan actuar y participar de manera democrática para ejercer su ciudadanía.

De otra parte, las prácticas pedagógicas han obrado de espaldas a las nuevas transformaciones que las sociedades de la información ofrecen. Por ello, acercarnos y acercar a nuestros estudiantes a los retos que la educación actual requiere, implica intervenir con intencionalidades claras para asumir la complejidad de los cambios que hace más de una década plantean las tecnologías de la información.

Además del desconocimiento y la lenta incorporación que han tenido las tecnologías de la información a las aulas, tampoco las prácticas educativas resuelven las deficiencias que se presentan en torno a la lectura y la escritura, pues tradicionalmente han privilegiado la transmisión de saberes fragmentados a través de las diferentes disciplinas, desconociendo al estudiante como portador de conocimientos, de un contexto sociocultural y de experiencias previas, lo cual determina la construcción y generación de conocimiento.

Asumir este nuevo reto, implica obtener otra mirada en torno a los procesos educativos. Por una parte, la incorporación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir, intervenir en los procesos que se conocen como “la segunda alfabetización”, que es “aquella referida a estar en condiciones de ser usuarios activos y críticos del mundo letrado” (Jesús Martín Barbero, 1998, citado por SED, 2007). Por otra parte, la transformación de los espacios, tiempos y saberes que requieren de la integración de áreas, ciclos y campos de pensamiento, para lo cual se hace necesario implementar un modelo comunicativo que integre aspectos pedagógicos, técnicos y comunicativos desde una práctica pedagógica reflexiva y analítica de acuerdo a las necesidades del contexto escolar de nuestros estudiantes.

En este sentido, y como alternativa de solución, se integran los conocimientos de la clase de informática para hacer la lectura de imágenes como una estrategia que mejore los procesos de lectura y escritura en los estudiantes. La situación de lectura que aquí analizamos es desarrollada en una clase del grado 4° del IED Estrella del Sur, en la Localidad de Ciudad Bolívar. El profesor de Informática promueve una serie de lecturas a través de imágenes a partir de las cuales se desarrollan procesos afectivos, cognitivos, académicos y sociales. En esta actividad, los estudiantes interactúan a través de la lectura de cuentos infantiles, fotografías del contexto y de otras actividades que van generando en los pequeños procesos cognitivos de atención, memoria, predicción y producción tanto de procesos escritos como académicos, que lo llevan a concluir los avances que logran los estudiantes en los niveles de comprensión y producción del conocimiento, por medio de un proceso de lectura y escritura a través de las TIC.

Con este acercamiento a la actividad, pretendemos reflexionar cómo se van diversificando y complejizando los modos de lectura, diferentes a los modos de lectura convencional, incorporando el uso de las TIC, para mejorar los procesos académicos y transformar la visión tecnicista de la Informática, como un área más del currículo.

De esta manera, apostar por la apertura y la innovación educativa incluyente, mirar hacia un entorno más globalizado a través del cual podamos hacer lecturas de otros saberes, tanto locales como globales, sociales e interculturales y, de este modo, construir identidad reconociendo la diferencia.

El análisis de la clase que presentamos aquí, forma parte de un estudio más amplio que iniciamos en marzo de 2008 y que se encuentra actualmente en proceso de sistematización, análisis, desarrollo y evaluación. El objetivo es la implementación de una pedagogía por proyectos para hacer uso de las TIC y favorecer la apropiación de conceptos interdisciplinarios de los niños, niñas y jóvenes del IED Estrella del Sur a través de tareas de lectura y escritura en los diferentes ciclos escolares. Para cumplir este propósito aplicamos una encuesta que identifica la formación que tienen los docentes sobre el uso de las TIC; a partir de los resultados, establecimos las necesidades y requerimientos que el colegio tiene para hacer viable la propuesta y de esta forma trazar derroteros que den continuidad y cobertura a todas las áreas.

Relaciones de la lectura y la escritura con las TIC en el contexto escolar

“Toda lectura, toda escritura consiste en utilizar el lenguaje”... “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees” (A. Chambers, 1993).

La lectura y la escritura, son ante todo, prácticas sociales y culturales (Chartier, 1994; Rockwell, 1995) ligadas a la tradición de un grupo social; de ahí que el ingreso a la lengua oral, sea una condición de construcción de la identidad del sujeto en el sentido de pertenecer a un grupo social (Colomer, 2004, citado por SED, 2007).

La lectura es un proceso complejo que incluye diversos niveles de análisis. Leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido global de un texto. El proceso también se refiere a todo el universo semiótico que abarca distintos lenguajes con diferentes soportes. Se lee para entablar un diálogo autor-lector, proceso por el cual se genera un texto distinto al leído (Zuleta, citado por Bautista, 2000).

De otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, lo cual involucra estar en condiciones de construir un punto de vista propio; construir ideas genuinas y configurarlas en un texto de acuerdo a unas reglas sociales de circulación. Pues, lejos de ser un acto de pura técnica, la lectura está saturada de sociabilidad (SED, 2007).

En esta propuesta, el sentido de la lectura y la escritura está mediada por los soportes informáticos; constituye una práctica pedagógica que pretende intervenir con equidad, favorecer la construcción de identidad en nuestros estudiantes, elevar la autoestima, el desarrollo cognitivo, para construir sentido de vida consentido afectivo y social. De este modo, intervenir en los proyectos de inclusión en la alfabetización informática y la constitución de una ciudadanía que ayude a transformar los contextos sociales de nuestro entorno.

En este sentido, la lectura y la escritura no sólo son un requisito para acceder al conocimiento; también incluyen la esfera de lo humano, lo cual implica dimensiones afectivas, sociales y expresivas, como seres capaces de desarrollar criterios auténticos que los movilice a la participación y a la transformación (Nemirovsky, 1999).

Por esta razón, optamos por una lectura acompañada del proceso que nos permita leer nuestros contextos, dejar que transcurra, y se apropie se acomode en la vida de nuestros estudiantes. Que ellos mismos respondan a sus actos de lectura, escritura y análisis de su contexto, con sus propias voces, en ese ir y venir del que habla Paulo Freire (1982) “primero la lectura de “su” mundo y luego la lectura crítica del “mundo”, y de este modo construir un pensamiento independiente, de hallar diferencias y semejanzas interculturales y sociales a partir de las cuales se podrán realizar desplazamientos reales y metafóricos” (Petit, 2001).

Ahora bien, en toda lectura intervienen diferentes factores que afectan la interpretación del significado. Por esto, hablar constituye un intercambio de significados en

un suceso intersubjetivo en el que intervienen distintos tipos de relaciones interhumanas. Referido a la lectura y la escritura nos remite a la actividad humana para crear conciencia de tomar opciones, de participar y de transformar con criterios para entenderse y entender a los demás como un ejercicio democrático.

Esta posición dialógica y bidireccional que involucra a los agentes de la educación docente-estudiante nos lleva a suponer que lo que nos hace sujetos sociales o nos hace humanos no es la acumulación de unos saberes, sino que esos saberes nos llevan a formular hipótesis, con las cuales podamos confrontar y transformar la realidad desde las diversas disciplinas y de esta manera construir un conocimiento aplicado.

La lectura y la escritura vistas así, son actos complejos de comunicación a partir de los cuales se significa el mundo y se construye el sentido como vías de conocimiento y de transformación no solamente individual, sino social.

Lo expuesto, no significa dejar al estudiante solo en este proceso; “el profesor al dar una lección, envía a sus estudiantes un regalo, como una carta. Y puesto que una carta, es parte de uno mismo, que se envía a los que uno ama, suscita una respuesta” (Larrosa, J., 2007). En este caso, la provocación que realiza el profesor, es la lectura de imágenes y textos; las respuestas son las hipótesis, las propuestas de trabajo de los estudiantes, el diálogo que propicia en torno a los saberes que se generan.

De ahí que las imágenes, como estrategia para motivar la lectura y la escritura por medio de las TIC, fueron el origen de esta propuesta, ya que este medio nos permitió llevar a los estudiantes a comprender lecturas complejas, entender la diversidad de las estructuras textuales, modelos que permitan una comunicación significativa, es decir, diferentes discursos, diferentes textos y diferentes prácticas discursivas.

Para esta investigación entendemos como discurso el intercambio de significados que se dan en una comunicación y que tienen que ver no solamente con las realizaciones lingüísticas, sino también con otros tipos de lenguajes que incluyen la semiótica (imágenes, símbolos, íconos, signos, índices, señales, emblemas, etc.).

La lectura de imágenes del contexto de los estudiantes también posibilita la interacción con el docente y sus pares, al desarrollar la comunicación oral, lo cual facilitan las competencias escritoras en el momento de producir textos y motiva la lectura e intercambio de los textos producidos por otros.

En este orden de ideas, las TIC nos permitieron ver que los estudiantes actúan a través de estos medios sin mayores prevenciones, se desenvuelven y comunican

con facilidad entre pares y con el profesor. Este medio les permite expresar sus vivencias cotidianas y los saberes que extraen de ellas, las cuales se enriquecen al confrontarlas con diferentes puntos de vista, modos de interpretación y solución frente a un mismo problema.

Las nuevas teorías educativas giran en torno a la integración de saberes, apropiación de las TIC, la construcción de la voz en la escuela, y la construcción de ciudadanía para un mundo globalizado, entre otros. Se deduce que la educación debe estar centrada en los procesos de la comunicación y del lenguaje, integrando las nuevas tecnologías a los procesos educativos. De esta manera, busque la construcción del saber interdisciplinar, de forma holística y crítica, enmarcada en situaciones reales de comprensión, de acuerdo a las necesidades, intereses y evolución de una sociedad como la nuestra. Una educación organizada para asumir las diferencias y las preguntas, antes que regular las jerarquías, la homogenización y las respuestas, pues éstas no están dadas de antemano (Ramírez, 2004).

Una educación que busque la comprensión del ser humano como sujeto social, teniendo en cuenta que la subjetivación como proceso, no se define en términos de necesidades e intereses desde grandes postulados de forma externa (progreso, historia, patria), sino a partir del privilegio de la autonomía y la autorrealización en la construcción de proyectos personales (MEN, 2003).

La construcción de ese proyecto personal en diálogo con los otros, involucra las formas de discernimiento y reflexión frente a las necesidades e intereses de su entorno, de tal manera que las ideologías que circulan en este diálogo, convocan la participación crítica, en las transformaciones sociales.

La falta de posicionamiento de la escuela frente al significado y uso de las tecnologías de la información en contextos sociales y educativos actuales, ha retardado la incorporación de proyectos incluyentes y pertinentes que aporten a las condiciones para ejercer ciudadanía (Colomer, 2004 citado por SED, 2007).

El uso de las tecnologías de la información en la escuela permite el acceso a la información a través de múltiples redes que establecen diferentes conexiones con la información y con otros contextos. El hecho de que los estudiantes tengan acceso a la más variada información, uso de códigos diferentes al código escrito, incrementa la capacidad de interactuar, generando proyectos que le ayuden a comprender su propia realidad, lo cual lleva también a tomar una posición crítica y a participar en la construcción de una sociedad más solidaria y participativa.

La relación entre las TIC y la educación tiene dos vertientes: por un lado, los estudiantes necesitan conocer y aprender el funcionamiento de las nuevas tecno-

logías y, por otro, las TIC pueden aplicarse al proceso educativo y mejorarlo, ya que éstas proporcionan una inmensa fuente de información, material didáctico y son un instrumento de productividad para realizar trabajos en todas las áreas y de este modo, generar conocimiento.

Para poder integrarlas a la escuela como herramientas facilitadoras de un aprendizaje más significativo es imperante, de una parte, la inversión de recursos para la dotación y adecuación de espacios y, por otra, la intervención de los maestros de todas las áreas para que hagan uso de los beneficios de estar en la red y, de este modo, reducir los bajos niveles de comprensión lectora y escritora de los estudiantes, conseguir que mejoren la autoestima, sientan amor por el conocimiento y sean agentes de innovación y transformación social.

En este orden de ideas, las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación son aquellas herramientas computacionales e informáticas que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de diversas maneras. Constituyen nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.

Éstas inciden de manera significativa en las generaciones más jóvenes, quienes se adaptan rápidamente a ellas. Podemos aprovechar y potenciar esta empatía para motivar el aprendizaje y las competencias lectoras y escritoras.

Ahora bien, los docentes deben conocer las herramientas de las TIC para desarrollar las nuevas competencias lingüísticas (comunicación, búsqueda de información), que surgen de la interacción social en la sociedad de la información. Ellos tienen el papel clave de enseñar los procedimientos que son hoy el centro del aprendizaje para que las generaciones más jóvenes puedan beneficiarse de todas las ventajas que las nuevas tecnologías ofrecen.

En este sentido, las tecnologías de la información y de la comunicación emergen a través de dispositivos capaces de transformar nuestras formas de sentir y de estar en el mundo (Barbero, J.M., 1998). Categorías que desdibujan cada vez más las fronteras entre las formas a las que estábamos acostumbrados a conocer. Pensemos en la supremacía de la imagen (visual y auditiva), del tiempo y del espacio, de las nuevas narrativas y nuevas sensibilidades.

Para su comprensión, requiere de sujetos capaces de abrirse a otras formas de percepción del lenguaje, de saber y de pensar en el amplio espectro de posibilidades que estos medios encaran. Pues ya (Barbero, J.M., 1998 citado por SED, 2007) señala cómo el descentramiento del libro, la destemporalización de los aprendizajes propios de la sociedad de la información, incluye la desterritorialización

zación de las sensibilidades y los comportamientos, elementos impulsados por los medios audiovisuales y los dispositivos de la información, tanto en el ámbito de los modelos de narración y, en general, en los modos de producción y difusión de textos.

Para obrar en conformidad a través de estos medios, a los docentes corresponde la tarea de construir nuevos sentidos para las prácticas, asumir las tecnologías como instrumentos de apoyo, para reconocer diversidad de formas en que circula, se produce y distribuye el conocimiento. Llevar a los estudiantes para que experimenten y produzcan maneras consistentes de usar las tecnologías y los dispositivos contemporáneos de producción y circulación cultural.

Ya se había hablado de la segunda alfabetización, referida a estar en condiciones de ser usuarios activos y críticos del mundo letrado: leer, escribir, hablar, argumentar, llenar de sentido el mundo desde el lenguaje (Barbero, J.M., 1998 citado por SED, 2007), lo cual implica, sin dejar los modos de lectura convencionales, abrir los espectros en los modos de leer, hacia su diversidad y complejidad: diversificar soportes, géneros, incluir lenguajes visuales e hipertextuales.

Existe la creencia que los jóvenes son hábiles con las nuevas tecnologías. La cuestión es que la consumen más sin realizar una lectura crítica que les permita mayor independencia con respecto a los discursos que éstas ofrecen; como consecuencia de esto, se crea un espejismo superficial (Colomer, 2004, citado por SED, 2007).

En este sentido, lo que proponemos es obtener un conocimiento sobre los condicionamientos tecnológicos básicos de cada uno de los medios para poder discernir entre los resultados propios del medio y los realizados por manipulaciones tecnológicas de otra índole. Esto nos facilitará saber cuándo ha habido intervenciones, para diferenciarlas.

Desarrollar un saber sobre los mecanismos lingüísticos y semióticos en que se funda el medio, lo cual se refiere al uso de los símbolos, signos, índices, señales, emblemas, códigos y alegorías y de cómo se desarrollan de acuerdo a una sintaxis propia de los diferentes tipos de imágenes⁵ (visual y de audio) y de los diferentes tipos de textos.

Desarrollar un saber discursivo y pragmático, el cual nos hará competentes para analizarlos en contextos propios y productivos en la posición pragmática del re-

5 Oleron, Pierre. "Las actividades intelectuales". Capítulo 2: "Las imágenes mentales". (Jean Piaget y Bärbel Inhelder, 1997).

ceptor y las situaciones interpretativas de éste, llevándonos a cuestionar nuestro papel como receptores y ser más activos, críticos y conscientes de nuestro consumo de las TIC (Oleron, P., 1997).

Para nuestro proyecto el uso de las TIC ha generado una manera diferente de concebir la lectura a través del hipertexto; por ejemplo, lecturas a través de imágenes, adaptaciones de textos literarios, fotografías del entorno comunitario y escolar por medio de la Internet o páginas web. Aquí, el documento digital se puede leer de manera no secuencial, ya que cuenta con secciones, enlaces y anclajes que permiten remitirse a otros textos de manera simultánea posibilitando un diálogo continuo a diferencia de lo que el texto escrito en papel permite.

Por esto, la idea del hipertexto es más activa y autónoma en la manera en que éste construye la ruta a seguir en la propuesta hipertextual. Del mismo modo, se introducen elementos simbólicos de diferentes tipologías icónicas, lo que enfrenta al lector con la diversidad de textos (SED, 2007; Nemirovsky, 1999).

El mundo de las imágenes (visuales y auditivas) es el ecosistema en el inicio escolar que se debe aprovechar. En ausencia de la lectura y la escritura, la oferta gráfica del contexto, la decoración, la ambientación, el dibujo y los materiales de lecturas soportados en lo perceptual se convierten en ecosistema, es entonces cuando debemos introducir a los estudiantes en la lectura de imágenes, con el fin de llevarlos de manera secuencial a la lectura textual.

Ahora, si bien la imagen es usada de manera “aparentemente natural y neutra”, ésta no carece de un sistema simbólico, es entonces cuando se hace necesario reflexionar en torno a los posibles significados que éstas representan; es decir trascender más allá de su evidente contenido reproductivo. Pues la imagen es un código autónomo; requiere de un código distinto a la escritura alfabética.

Cualquier acceso a los códigos autónomos de la imagen debe partir de la experiencia vivencial del uso y apropiación de ésta y, sobre todo, de su valoración como experiencia estética y del papel social de la misma en quien la recibe o produce, ya que la imagen se lee y se escribe.

Para efectos de esta propuesta, las imágenes tecnológicas constituyen una buena parte de la habilidad que poseen los estudiantes para leer textos visuales y auditivos, como los dibujos animados, ilustraciones de libros álbum, fotografías del entorno comunitario y escolar, análisis de imágenes estáticas y cinéticas producidas o aquellas en las cuales ellos son protagonistas, como por ejemplo clases, videoclips que reflejan problemáticas propias.

Con esto se pretende que nuestros estudiantes aprendan con y desde las imágenes, usando, analizando y creando ilustraciones, pinturas o fotografías, dibujos animados, videoclips, documentales, películas, seriados, a través de los elementos informáticos como páginas Web, programas como Power Point, Paint, Corel Draw, Premier Pro, Movie Maker, Publisher, Flash, Micromundos, entre otros, ya que todos ellos permiten explicar o representar gráficamente un hecho, fenómeno o proceso, lo cual implica abstraer, sintetizar, analizar procesos, fenómenos o momentos históricos, sentimientos, creencias, etc.

Algunas de las metodologías más usadas en el desarrollo de nuestra propuesta son las siguientes:

- Uso de la imagen como fuente de información y conocimiento (fotografías, pinturas, diseños, etc.) para comprender fenómenos en las asignaturas que se vincularon (Infomática, Humanidades, Educación Artística, Religión, Ciencias Naturales).
- Generación de actividades que permitieron representar y dar forma al conocimiento elaborado mediante imágenes, formas gráficas.
- Producción y construcción de textos, imágenes, y productos por medio de diferentes formatos tecnológicos.
- Realización de ejercicios sobre análisis pictórico, fotográfico, cinematográfico, literario, histórico y texto científico.
- El uso de imágenes para identificar modos de pensar, comprender y vivir otros contextos y épocas.
- Tematización sobre el consumo de las imágenes, así como su valor social; como patrimonio y fuente de memoria personal y colectiva.

Metodología

La metodología a partir de la cual se desarrolló esta propuesta es la investigación-acción, por cuanto nos permitió reflexionar las prácticas pedagógicas, lo que conlleva a convalidar el conocimiento en acción, como vía de transformación de la misma. Tenemos como objetivo construir a mediano y largo plazo una comunidad que desarrolle prácticas interdisciplinarias, centradas en la lectura y la escritura en todos los ciclos, articulando los saberes mediante el uso adecuado de las TIC (Carr y Kemmis, 1988).

En un primer momento, la investigación se apoya en datos cuantitativos. En el segundo momento, nos apoyamos en una perspectiva cualitativa, por cuanto los objetivos se insertan en el ámbito educativo. La investigación cualitativa “Persigue el descubrimiento del sentido, de la lógica y de la dinámica de las acciones humanas desde el reconocimiento de la singularidad y la diferencia de los individuos y los grupos. Pretende esclarecer elementos de las prácticas sociales y de los sucesos que han marcado y marcan aún la vida de la humanidad con referencia a grupos relativamente pequeños, que pueden, desde la investigación, afianzar su identidad social y cultural y construir conocimiento” (Santacruz y Rapacci citados por Salinas, 2000).

Las fases desarrolladas en la propuesta son: 1) Diagnóstico, 2) Socialización y divulgación, 3) Implementación de la propuesta.

Fase de diagnóstico: para este trabajo tomamos el análisis de los resultados arrojados en la encuesta realizada en el colegio Estrella del Sur (Anexos 1 y 2) sobre la lectura en la comunidad educativa, y una segunda encuesta sobre la utilización y conocimiento de las TIC dirigida a los profesores.

Fase de socialización y divulgación: se diseñó un folleto de invitación para capacitarse en las TIC dirigido a docentes (Anexo 3) con el objetivo de trazar una ruta que proporcione continuidad al proyecto a largo plazo y de este modo promover la formación en el manejo de las TIC y su aplicación en la pedagogía. De esta manera, se plantea el camino a seguir para dar forma a la articulación interdisciplinar y transversal con los demás proyectos de la institución.

Hasta el momento, se han vinculado al proyecto los docentes de Informática, Humanidades, Educación Artística, Religión y Ciencias Naturales, en diferentes actividades donde se utilizan las TIC como apoyo para el aprendizaje y las competencias en lectura y escritura, comienzan a dar muestras de interés en este proyecto otras áreas. Así mismo, desde el Consejo Académico de la institución se ha dado a conocer la propuesta con el objetivo de liderar la transformación pedagógica que se requiere, la cual busca la participación de todos los docentes para dar forma a la renovación curricular interdisciplinar, transversal y por ciclos.

Fase de implementación de la propuesta

Formación técnica y tecnológica: aunque no todos los profesores del colegio han tenido la oportunidad de capacitarse, los profesores que componen esta propuesta, como sus colegas del área a la cual pertenece cada uno, han tenido formación en diferentes tecnologías de medios de comunicación e información. Por tanto, tienen conciencia de las técnicas y su función para realizar una actividad con sus

estudiantes y aplicarla eficazmente. “No habrá docentes formados para el empleo de las TIC sino que hay docentes formados mediante el empleo de las TIC y los demás medios audiovisuales.”⁶

Formación expresiva: prácticas realizadas por parte de los profesores con sus estudiantes en los medios comunicativos y tecnologías de la información en las cuales cada uno se preparó (Profesores de Humanidades: prensa y radio. Profesores de Educación Artística: audiovisuales. Profesores de Informática: Internet y programas).

Formación didáctica: el uso didáctico de las TIC aunque no sustituyen a los demás medios, sí modifica su función, les añaden instantaneidad y versatilidad “cada invento obliga a su anterior a cambiar de sentido y concepción, obliga a readaptarse a los demás; toda tecnología debe encontrar un campo específico de actuación, a la vez que cada contenido exige un tratamiento determinado, y en consecuencia, siempre habrá para cada contenido un determinado medio. “Cada medio de comunicación e información revela y comunica un aspecto único de la realidad, cada uno tiene una mirada verdadera frente a ella.” Cada uno de ellos ofrece una perspectiva diferente, una forma de ver, una dimensión de la realidad, que de otro modo quedaría oculta. La selección de un medio se hizo en función de sus atributos específicos y de su capacidad para comunicar eficazmente la tarea didáctica (investigativa, lúdica y metalingüística) asignada por el profesor.

Análisis de una situación de enseñanza de las TIC a través de la lectura de imágenes

El profesor seleccionó un cuento considerando que fuera del agrado de los estudiantes, condición importante para motivar su sensibilidad. Con este texto, se realizó una lectura en voz alta, a partir de la cual el profesor pidió a los estudiantes que elaboraran un dibujo relacionado con la lectura, en el programa Paint. Simultáneamente, empezó a diseñar un sitio web, para que ellos pudieran ver sus dibujos en una página simulada de Internet.

Teniendo en cuenta que en esta sede no se tiene acceso directo a la Biblioteca del colegio y para dar continuidad al proceso de motivación a la lectura en los estudiantes, se realizó posteriormente una sesión en la cual se escaneó un texto ilustrado, titulado *Zoom*. En un segundo momento se elaboraron diapositivas para proyectarlas por medio del videobeam a los estudiantes en la siguiente sesión. Durante la proyección del libro *Zoom*, el profesor interactuó a través de preguntas que iba formulando a los estudiantes con el objetivo de motivar el desarrollo del

6 Ferrés I Prats, Joan. 1992. Video y educación. Barcelona: Paidós.

pensamiento en todo el proceso de lectura, y de esta forma, analizar cómo percibían el texto, a la vez que desarrollaban la observación y la concentración. Produjeron hipótesis en las que predican hechos del texto. Aquí, la dimensión cognitiva tiene relación con la representación que cada estudiante hace frente a una imagen.

A continuación, el profesor hizo una proyección de imágenes del libro álbum *Jesús Betz* (Fred Bernard y Francois Roca), en donde interactuaba con los estudiantes haciendo preguntas sobre los elementos que aparecían en la imagen. De esta manera, hacía un acercamiento a través de las hipótesis que ellos construían y luego comprobaban con la lectura en voz alta realizada por el profesor. En este procedimiento, los estudiantes trajeron al contexto, experiencias relacionadas con las temáticas que se plantean a través de dichas lecturas. En otro sentido, esto ayuda también a mejorar las expresiones verbales de los niños, a enriquecer el vocabulario y a establecer diferentes posiciones y puntos de vista que surgían a partir de la lectura.

Posteriormente, el profesor seleccionó un sitio web prolífico en cuentos, para que los estudiantes lo visitaran e hicieran una exploración, seleccionando uno de los cuentos para leerlo. La actividad que integra aquí el uso de las TIC con la lectura estaba centrada en el manejo de un procesador de texto básico, Wordpad, en donde el estudiante realizó una recreoescritura del cuento, cambiándole el final, detallando los personajes, el sitio de la acción, etc.

El empleo de las imágenes para la lectura y la escritura no solo implicó la lectura de textos. Razón por la cual, el profesor tomó una serie de fotografías del contexto comunitario y escolar de los estudiantes. La sesión de fotografías, a la cual designamos como “La caminata de la lectura virtual”, se utilizó para hacer una presentación en Power Point con sonido incorporado para despertar los sentidos a través de la música. En la lectura de estas imágenes, los estudiantes hallaron conexiones con los sitios de su contexto, puesto que son los sitios que todos frecuentan diariamente, en su cotidianidad. Aquí, el estudiante se vio reflejado con la identidad de su entorno, ya que a través de estas imágenes se pudo realizar diferentes lecturas y por ende, diferentes interpretaciones y análisis del “texto en contexto”.

Finalmente, a partir de esta lectura, los estudiantes elaboraron una historia cuyo lugar de los acontecimientos era uno de los sitios observados en la presentación de las fotografías. Esta sesión movilizó a los estudiantes a realizar interpretaciones de problemáticas de su contexto, lo cual demuestra la importancia de hacer este tipo de lectura que refleje sus modos de vida, es decir, estaríamos hablando de las conexiones que existen entre las TIC, la lectura y la pedagogía, para un aprendizaje más significativo, que apunte a la identidad, al desarrollo del pensamiento y formación de estudiantes críticos que aporten a la transformación de su entorno.

De este modo, los procesos de lectura y escritura se articularon con las diversas disciplinas, los proyectos institucionales y el PILEO de la institución que, como procesos integrados, traspasan las fronteras de los espacios y tiempos escolares para adquirir dimensiones locales y globales sobre las formas en el que el ser humano habita el mundo (historia), lo cual le debe servir al estudiante para construir su propio desarrollo, y éste no tiene otro sentido que el “ser en la vida y en el mundo, con una identidad propia.”

Para nosotros, ese espacio “libro”, como el cúmulo de un saber, tiene un entorno más poderoso, ya no existen fronteras. Ese espacio, entonces, es la lectura del hombre como ser humano a través de su vida, a través de su historia.

Conclusiones

El proyecto “Leo y escribo navegando” se viene trabajando desde el año 2008, en el grado 4° de Educación Básica Primaria. A finales del año 2008, se integra el área de Ciencias Naturales con el proyecto PRAE. En este mismo año y en el marco de la transformación pedagógica por ciclos, con énfasis en Ciencia y Tecnología que se viene generando en el IED Estrella del Sur, se unen al proyecto “Leo y escribo navegando”, el PILEO y Video e identidad, los cuales están a cargo de los docentes Fabio Romero Orjuela de Informática, Yaneth Pedroza Cortés de Humanidades, y Mirna Rojas Clavijo de Educación Artística, docentes de la jornada de la tarde, a cargo de los ciclos 3, 4, 5.

La articulación de los tres proyectos surge de un objetivo común: la necesidad de fomentar y fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, y de este modo, superar los bajos niveles académicos, por cuanto estos afectan la generación de conocimiento personal y social. Esto nos llevó a buscar alternativas de solución a partir de la cual surge la propuesta de integrar las TIC como herramientas de las prácticas pedagógicas y de otra manera, reconocer el sentir de las nuevas generaciones.

Durante el transcurso de ese mismo año el PILEO propone jornadas de lecturas compartidas, lideradas por los estudiantes de los grados 10° y 11°, en las sedes de grados 1°, 2° y 3°. Se propuso a los estudiantes la construcción de diarios de lectura, performance sobre escenas de temas literarios para el Día del Libro al Patio y el análisis de representaciones escénicas a partir de obras de teatro.

Para este año la Secretaría de Educación realiza la renovación de la Biblioteca con nuevos volúmenes, por lo cual se organiza la reinauguración a través de una ruta de exploración literaria acorde con los intereses de cada grado. En conexión con el proyecto “Leo y escribo navegando” se realiza una jornada de lectura de

imágenes a partir de fotografías que los estudiantes tomaron de su entorno; lanzamiento de proyectos a través de la simulación de un museo temático (artístico, literario, religioso e histórico).

De igual forma, se creó el boletín informativo para el Día del Idioma, realizado por el equipo de prensa integrado por estudiantes de las dos jornadas.

Video e identidad se integra a los anteriores proyectos interviniendo en la planificación, diseño y realización tanto de material escenográfico, utilería, guiones, grabaciones, ediciones, entre otras, como todo lo que atañe al campo artístico. Estas labores vienen siendo realizadas por el grupo de estudiantes que integran el equipo de audiovisuales, razón por la cual existen evidencias de todo este proceso, las cuales están en proceso de sistematización.

Cabe señalar que durante el desarrollo que ha tenido esta propuesta, fue posible percatarse de la necesidad que tiene el colegio de dotar equipos propios para el uso de las TIC, abrir espacios para la capacitación que hagan posible la incorporación de estos medios a las prácticas y así transformar el ámbito educativo para que nuestra comunidad pueda responder a las necesidades de los contextos actuales.

Así mismo, que los profesores apliquen las tecnologías a sus prácticas pedagógicas y las conviertan en medios didácticos atractivos, y a la vez, de aprendizaje para los estudiantes, pues queda demostrado que el uso de las TIC fomenta la conexión entre campos de pensamiento al desarrollar y reforzar la recolección de información para actividades investigativas, escritoras y lectoras.

Además, que los estudiantes puedan usar de diferentes modos el texto, a la vez que se apropien del sistema convencional de las TIC y de las competencias lingüísticas, expresivas y comunicacionales. Proceso a través del cual van adquiriendo el manejo de códigos especializados en todas las áreas.

El análisis de las experiencias de lectura y escritura compartidas, a través de la interconexión informática o la creación y uso de bases de datos sobre temas pertenecientes al imaginario colectivo, corresponde a la idea central del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En esta línea, la renovación didáctica encara las convenciones que la rigen, orientada a una competencia comunicativa para poder comprender los textos con una profundidad cada vez mayor; de ahí los esfuerzos máximos encaminados a aumentar la propia capacidad de lectura de los estudiantes.

Las TIC se convierten en medios de fácil acceso para los niños, ya que a través del procesador de texto pueden realizar cambios, ajustes, reducciones a las produccio-

nes, entre otros, desapareciendo la necesidad de pasar en limpio, lo que permite incluso desde edades muy tempranas, una mayor disposición en la revisión y realización de cambios, logrando que se centren en la calidad del texto.

Ahora bien, en relación con el manejo de otros lenguajes (incluidos códigos semióticos), que acompañan los procesos de interpretación de realidades, tanto académicas como cotidianas, pudimos observar que los estudiantes aumentaron la capacidad de concentración, descripción, deducción e imaginación, al enfrentar la construcción de proyectos y trabajos acompañados de imágenes visuales y auditivas.

Estos hallazgos nos permitieron ver la necesidad de abrir más espacios académicos donde los estudiantes puedan expresar tanto sus creaciones, como sus puntos de vista y de este modo, confrontarlos y enriquecerlos con otras posiciones.

La idea de que los alumnos puedan generar estrategias significativas para su aprendizaje, funciona a favor de la autonomía que van adquiriendo frente a los discursos que circulan a través de los medios y tecnologías de la información. Pues a la hora de abordar y dar significado a las imágenes que los rodean, ellos ya se han enfrentado a situaciones similares. Lo que a su vez significa la posibilidad de construir análisis cada vez más complejos sobre diferentes situaciones.

En síntesis, consideramos que la experiencia de la lectura de imágenes a través de las TIC, valida la incorporación de las herramientas tecnológicas como medios y no como fines en sí mismos, por cuanto están ligadas a comprensiones cada vez más complejas en torno a las formas en que se genera, circula y se produce el conocimiento a través de estos medios.

Cabe resaltar que la propuesta integra aspectos pedagógicos, técnicos y comunicativos desde una práctica pedagógica reflexiva y analítica de acuerdo con las necesidades del contexto escolar y de los estudiantes. La tecnología aquí no sólo es un recurso técnico sino que permite comprender la realidad desde otro punto de vista, el acercamiento a otros contextos, otras lecturas sobre un mismo hecho, de manera crítica y reflexiva. Es decir, el maestro promueve la discusión y generación de nuevas propuestas comunicativas en el aula y fuera de ellas.

De ahí que corresponda a la educación transformar las prácticas educativas, disponer de condiciones óptimas para preparar sujetos reflexivos y críticos que puedan responder a las necesidades que el mundo globalizado les exige. Crear proyectos largos con intencionalidades claras, integrando el saber, y de esta forma, promover la constitución de sujetos, como humanos que somos.

Bibliografía

- Adam, J. M. (1995). “Hacia una definición de la secuencia argumentativa”. En revista: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, CL&E.
- ASOLECTURA (2003). *Antología de lectura*. Documento de trabajo. Colombia.
- Bautista, A., y Zuleta, E. (2000). “Maestro de la lectura”. En Revista: *La Piedra de Pandero*, No. 1, marzo. Universidad del Valle.
- Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para leer el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Camps, A. (1993). “Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico”. En: *Infancia y Aprendizaje*. Universidad Autónoma de Barcelona, Vol. 62/63.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chambers, A. (1993). *Un consejo para escritores principiantes: cuando se trata de escribir, eres lo que lees*. Traducción de Laura Canteros.
- Clark, M. (1983). “Orientaciones actuales en la enseñanza y aprendizaje de la lectura”. En: *Infancia y Aprendizaje*. Monografía. Universidad de Birmingham, Facultad de Educación, Pablo del Río (trad.), Inglaterra.
- Colomer, T. (2004). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Cotteron, J. (1995). “¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en primaria?”. En: revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, CL&E.
- Ferreiro, E. (2004). *Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Freire, P. (1982). “De la lectura del mundo a la lectura de la palabra”. En: *Teoría e Práctica*, N° 0, Año 1, Brasil.

- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. (s.l.): Editorial Norma.
- MEN. (2003). *Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad*. Bogotá: (s.e.)
- MEN. (2003). *Lineamientos curriculares, lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nemirovsky, M. (2004). “La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos”. En Revista: *Iberoamericana de Educación*, No. 36.
- Pazmiño, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pierre, O. (1997). “Las actividades intelectuales”. En: Piaget, J., y Inhelder, B. (1997). *Las imágenes mentales*. (s.d.)
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2007). *Orientaciones para la discusión curricular por campos de pensamiento*. Bogotá.
- Tought, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Vovillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO

4

¡Lo lees, lo escribes, lo vives!: Propuesta para la promoción de la lectura y la escritura y sus usos pedagógicos en el aula del colegio Distrital OEA¹

*Gladys Bustillo², Luis Ramiro León³, Irene Montoya⁴, Oswaldo Piñeros⁵
Colegio OEA IED*

Resumen

Estudio acerca de la generación de una propuesta pedagógica enfocada hacia la búsqueda y promoción de estrategias, métodos y procesos que generen actitudes de cambio en los estudiantes de todos los ciclos del Colegio OEA IED frente a la lectura y la escritura, así como sus usos pedagógicos en el aula y fuera de ella a través de las TIC, la lúdica y la pedagogía crítica y las TIC.

-
- 1 Este proyecto contó con la asesoría de las profesoras Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez y se desarrolló en el marco del Convenio interadministrativo IDEP–Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia 2008-2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes (Fonoaudióloga y Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia).
 - 2 Docente. Colegio OEA IED.
 - 3 Docente. Colegio OEA IED.
 - 4 Docente. Colegio OEA IED.
 - 5 Docente. Colegio OEA IED.

Introducción

El estudio que se reseña a continuación se constituye en la primera fase de una investigación que pretende diseñar, ejecutar y sistematizar una propuesta pedagógica enfocada hacia la búsqueda y promoción de estrategias, métodos y procesos que generen actitudes de cambio en los estudiantes de todos los ciclos del Colegio OEA IED frente a la lectura y la escritura así como sus usos pedagógicos en el aula y fuera de ella a través de las TIC, la lúdica y la pedagogía. Para comprender este paradigma será preciso analizar la multiplicidad de problemáticas que afronta la escuela hoy, latentes en el trascender pedagógico y sociocultural de la institución, muchas de ellas centradas en debilidades propias del proceso lector y escritor: ausencia de interés en la realización de lecturas y de hábitos de lectura; falencias en la comprensión lectora; dificultades en el proceso de producción coherente de textos; la imposibilidad de la lectura de competir con el interés que suscitan los símbolos y la información audiovisual; la no existencia de lecturas compartidas entre padres e hijos; la resistencia del maestro a hacerse partícipe de los procesos lectores y escritores, entre otros. Todo ello, ha conllevado a la producción de una propuesta investigativa que procure dar solución a las múltiples problemáticas inherentes a la necesidad de fortalecer el proceso lector y escritor en la institución.

El trabajo en torno a esta problemática ha requerido: el estudio y construcción conceptual de las categorías objeto de investigación, en las que se analiza la lectura y la escritura en relación con la motivación, el desinterés como estrategia lúdica de aprendizaje, las nuevas tecnologías, la pedagogía crítica, y la Investigación-Acción; emprender su conceptualización y caracterización desde lo epistemológico, lo pedagógico y lo cultural; y establecer las acciones posibles a implementar dada la orientación que proveen los procesos dialógicos que las orientan así como los enfoques teóricos que las fundamentan. El objeto problémico ha permitido plantear a la vez, una serie de postulados de los que se espera comprobar su realización en la práctica: 1) El uso pedagógico de estrategias dinámicas e innovadoras basadas en el uso de la lúdica para fomentar la lectura y la escritura, los medios audiovisuales y la web, generará interés y conducirá a una vinculación generalizada de los estudiantes a los procesos lectores y escritores; 2) El desarrollo de actividades en pro de la lectura y la escritura permitirá mejorar la calidad del proceso de aprendizaje institucional; 3) La aplicación de estrategias de fomento a la lectura y la escritura, basadas en el uso de la pedagogía crítica, incrementará los niveles de comprensión crítica y argumentación de la información analizada.

El propósito investigativo surge de la gestión de los “pile” ejecutada durante los últimos años, un trabajo arduo y valioso a todas luces, pero que ha permitido evidenciar que no resulta tan sencillo determinar con exactitud cuál es la fórmula

mágica que conduzca a obtener una población de estudiantes que lean y escriban no sólo para aprender a hacerlo, sino para generar una comunidad de lectores y escritores que acuda a los textos buscando respuestas a los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor el mundo que los rodea, para conocer otros modos de vida, vivir otras aventuras, conocer otras culturas. Por ello, el estudio parte de la reflexión acerca de las debilidades de las propuestas ejecutadas y las demandas que la escuela le hace a los procesos de lectura y escritura, dado su carácter protagónico como herramienta de aprendizaje por excelencia. Se diagnosticaron de manera preliminar, algunas de las problemáticas que le resultan inherentes al proceso lecto-escritor que se ha desarrollado en la institución y a partir de ellas, se fijaron los ejes de trabajo que unidos configuran la propuesta investigativa “Lo lees, lo escribes, lo vives”.

La configuración de la propuesta asume un carácter innovador por cuanto busca fortalecer los procesos de lectura y escritura en la escuela, mediante las siguientes variables:

- *La democratización de los procesos lectores y escritores:* incluyentes (en cuanto a género, sociedad y a nivel de aprendizaje) que atiendan a la diversidad, potencien y multipliquen los canales de acceso a la lectura para los estudiantes de la institución, convertidos en multiplicadores de la lectura y la escritura no sólo en el escenario escolar sino en su propio entorno.
- *La consolidación del carácter transversal de la lectura y la escritura.* De manera que medie y oriente los procesos pedagógicos que se dan en el aula y fuera de ella. La lectura y la escritura debe ser la herramienta comunicativa por excelencia de los procesos inmersos en la dinámica sociocultural y pedagógica institucional. Convertida en el instrumento de acercamiento comunicativo, individual y de atención personalizada hacia lo que hemos denominado “Ciudadano Oeista”, es decir, todos los integrantes de la comunidad, dando por supuesto, especial énfasis a los procesos de aprendizaje del estudiante.
- *La configuración del carácter interdisciplinar de la lecto-escritura,* al constituirse en un proyecto de carácter transversal, la lecto-escritura habrá de potenciar el aprendizaje interdisciplinario, posibilitando la construcción del conocimiento mediante procesos de aprendizaje interdisciplinarios.
- *La posibilidad de fortalecer los procesos lecto-escritores en todos los ciclos de aprendizaje que se imparten en la institución,* hecho que confirma el carácter pluridemocrático e incluyente de la propuesta, al hacer partícipes de las estrategias de la lecto-escritura implementadas no sólo a los más pequeños o a un sector del estudiantado, sino a todos los estudiantes por igual.

- *El empleo de la lúdica como estrategia pedagógica de acercamiento al estudiante*, que posibilita el acercarse al estudiante y al integrante de la comunidad educativa mediante una multiplicidad de estrategias orientadas desde los ejes focalizadores y potenciadores del proceso lecto-escritor.
- *El uso de la pedagogía crítica como enfoque pedagógico orientador que posibilite el aprendizaje lecto-escritor consensuado entre docente y alumnos*, en el que se parte de las necesidades del contexto a la hora de definir lo que el estudiante debe leer y producir, así como la generación de espacios que permiten hacer uso de la inteligencia reflexiva al investigar, en aras de fortalecer procesos de aprendizaje. Se busca desde este eje la emancipación y empoderamiento del lector y el escritor.
- *Las Nuevas Tecnologías, recurso que complementa la labor de la lúdica*, contribuyendo mediante diversas estrategias comunicativas a despertar el interés del lector y el escritor.

Marco teórico

La investigación ha requerido el estudio y construcción conceptual de las categorías objeto de estudio, en las que se analiza la lectura y la escritura en relación con la motivación, el desinterés, su aplicación como estrategia lúdica de aprendizaje, las nuevas tecnologías, la pedagogía crítica, y la Investigación-Acción. De allí se desprende que:

Lectura-Escritura. Son procesos que permiten al ser humano desarrollar su propio pensamiento, organizar las ideas y producir conocimientos. La escritura es una acción que conlleva al individuo a propiciar que la lengua escrita haga parte de su diario vivir. El leer y el escribir son actos de expresión donde los actores del proceso se sumergen en mundos como el soñar, el imaginar, el producir, el reflexionar y el aprender.

Motivación lectora. Se reconoce como el interés o gusto que se tiene frente al proceso lector o escritor. Al respecto, Rubén Silva enfatiza “Es fundamental a la hora de transmitir el gusto por la lectura que no se imponga un sentido único a los libros (el lector, cada lector, construye su propio sentido), que no se obligue a los lectores ni a leer ni a hablar sobre lo leído, que no se censuren sus lecturas”. La lectura y la escritura, más que procesos técnico-pedagógicos, son prácticas sociales que se construyen, estimulan o desestimulan en el hogar, la escuela y en el entorno social. Al configurar con tal sentido la lectura, resultará evidente su papel crucial como canal de comunicación entre la escuela, el hogar y la comunidad. De ahí la importancia del modelo lector, aquella persona que comparte su

experiencia lectora y motiva a leer. La efectividad del modelo lector radica en el lazo afectivo que éste tiene con los niños y niñas.

Pedagogía crítica. La propuesta presentada se fundamenta de manera particular en la pedagogía crítica, configurada desde las relaciones existentes entre educación, política y cultura, pues desde allí se pueden evidenciar las relaciones del poder dominante que se dan en el aula. Así, se tiene en cuenta el momento histórico en el que se dan estas relaciones, pero además se da cuenta de la historicidad que se ha configurado para llegar al momento actual. De esta manera, esta pedagogía pretende vincular los discursos teóricos con las prácticas educativas y para ello se vale de las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas de las ciencias humanas. Por tanto, la pedagogía crítica se presenta en el escenario escolar como una postura que busca que los sujetos se piensen a sí mismos de manera histórica, la cual ha dado las bases de la ideología actual que puede ser transformada, desde la comprensión de las necesidades y de sus propias experiencias, para generar ciudadanías conscientes y activas en los procesos de cambio social, ya que la pedagogía crítica es una ruta exploratoria que puede viabilizar la ruptura con la educación bancaria. Los jóvenes asumen una actitud crítica frente a la realidad pero, en lugar de dedicarse a la reflexión sobre las distintas doctrinas que les obliguen a formar su propio criterio, hoy se vuelcan sólo a la información sobre los hechos. Hay una especie de actitud nihilista cultural que los lleva a leer sólo lo que coincide con sus pensamientos, en una forma de pasividad receptora análoga a la de los medios de comunicación.

Metodología

La investigación tiene carácter cualitativo, se centra en la investigación-acción, en la búsqueda de sentido, significación e interpretación, valiéndose en esta medida de herramientas inherentes al método científico y a la hermenéutica; como el análisis, descripción, interpretación y valoración crítica del objeto de estudio, que para el caso es la praxis lecto-escritora y sus categorías, así como las concepciones que la fundamentan y los rasgos que asume en los diversos espacios en que se aplica. Teniendo en cuenta que una visión cualitativa de la investigación se centra en el análisis del contexto en el que se producen los acontecimientos, de los intereses de cada uno de los actores, de sus subjetividades, en la exploración del entorno natural y las condiciones sociales y culturales que lo configuran, el estudio presente se enmarca plenamente en este enfoque emancipador, participativo, construido a partir de intereses compartidos, acuerdos logrados, basado en el seguimiento a procesos valorativos como alternativa y punto de partida hacia la reorientación de procesos ya vivenciados. Este proceso investigativo concibe a los actores en los procesos formativos en lecto-escritura como sujetos investigadores y transformadores de sus propias realidades, que reconstruyen sentidos y prácticas como “una forma

de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión y las situaciones en que se llevan a cabo” (Kemmis, 1986).

La investigación se realizó en el Colegio OEA IED, entidad educativa del Distrito que acoge a cerca de 2.500 estudiantes desde el grado preescolar hasta el undécimo, cuyas edades oscilan entre los cinco y los 18 años aproximadamente. El estudio se centró en los estudiantes de la jornada de la tarde, Sede A de los ciclos 1 al 5. Al dar desarrollo al proceso investigativo resultó evidente involucrar a los docentes y padres de familia como población objeto de la propuesta, dado que su participación resulta de vital importancia para trascender las barreras del “desinterés” y la apatía frente a la lectura y la escritura.

Como instrumentos de recolección de datos se han empleado hasta el momento encuestas, entrevistas, talleres, fichas de información, conversatorios, observaciones participantes y no participantes, elaboración de guías, materiales, revisión literaria, etc.

El proceso llevado a cabo como parte de la investigación involucra el desarrollo de dos fases:

Fase I

- a. Planeación y reconstrucción teórica:* implicó la construcción del fundamento teórico, la construcción de las categorías de análisis, planificación y diseño preliminar del trabajo de campo.
- b. Diagnóstico:* partió del análisis de la población estudiantil en términos de su comportamiento, desempeño, preferencias y hábitos en la lectura y la escritura. De allí se desprendió la idea de buscar estrategias fundamentadas desde la pedagogía que fomenten la lectura y la escritura, de manera creativa y activa, asumiendo por tanto, que en las TIC, la lúdica y la pedagogía crítica habrían de ser los ejes epistémicos en los que debía centrarse dicha búsqueda. Esta etapa de diagnóstico involucró la aplicación de cuatro instrumentos exploratorios de actitudes e intereses frente a la lectura y la escritura, tanto a los estudiantes como a los docentes de los diferentes ciclos escolares.
- c. Diseño de estrategias:* durante esta etapa se clasificaron los objetivos, estableciendo metas parciales para cada uno de ellos. Una vez establecidas las metas parciales, se procedió al diseño de estrategias, planteadas desde los ejes orientadores que intentan explorar alternativas de solución al problema objeto de estudio a través de una matriz de categorización y descripción de estrategias

que logró abarcar 250 propuestas. Como parte de este proceso se procedió a fundamentar conceptualmente cada categoría y subcategoría con el propósito de orientar pedagógicamente su aplicación.

Tabla 1. Carta de navegación

Componente	Categoría	Subcategoría
Ciclo 	1	0º, 1º, 2º
	2	3º, 4º
	13	5º, 6º, 7º
	4	8º, 9º
	5	10º, 11º
Proceso 	Lectura	Animación Comprensión Oralidad
	Escritura	Producción Planeación
	Lúdico 	Artes Juego Creatividad Deportes
Herramienta	TIC	Blogs Sitios web Compendios media
	Ped. Crítica	Lectura crítica de información de medios

Fase II

- d. *Trabajo de campo:* implicó la presentación del proyecto a los individuos participantes, la ejecución de las estrategias diseñadas, reuniones del equipo investigador para ajustes y evaluación del trabajo de campo, recopilación escrita y/o grabada de la información pertinente y la socialización de la información procesada. Esta fase aún no se ha implementado.
- e. *Análisis de información:* la presentación de los resultados y el informe final mediante el análisis, interpretación y categorización de la información del proyecto, la construcción del documento final, la elaboración, presentación y socialización del informe final a la comunidad educativa y académica, presentación de resultados en comunidad.
- f. *Evaluación, retroalimentación y seguimiento:* evaluación de aciertos y desaciertos, diseño de ajustes, redefinición de estrategias, implementación, continuo seguimiento al proceso.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al desarrollo de la primera fase del estudio, dado que la segunda fase apenas se estaba ejecutando en el momento de escribir este informe.

Esta propuesta pretendió lograr que los estudiantes del Colegio OED IED lleguen a ser lectores y escritores autónomos, para ello se ha comprendido que es pertinente fomentar el gusto por la lectura y la escritura. Con el fin de lograr esta meta se hicieron ciertas actividades:

- Adecuar estrategias que generen gusto por la lectura en los estudiantes del Colegio OEA IED de manera que descubran la posibilidad de convertirla en una fuente de placer y de diversión como alternativa al uso del tiempo libre.
- Implementar herramientas encaminadas a fortalecer en el estudiante la habilidad de comprender lo que lee.
- Ejecutar actividades que induzcan al estudiante a asumir la escritura como proceso produciendo textos de manera coherente, retroalimentando y publicando sus escritos.
- Organizar un compendio de estrategias motivacionales de la lectura y la escritura basadas en la lúdica, disponibles para los maestros de la institución.
- Clasificar las estrategias de motivación y fomento de la lectura y la escritura por ciclos de aprendizaje.
- Lograr que el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura del estudiante se evidencien en su proceso de aprendizaje.
- Publicar una cartilla con las estrategias sobre motivación en la lectura y la escritura, diseñadas como resultado de la investigación, que permita a otros docentes implementarlas en su trabajo pedagógico, así como una copia en multimedia de las estrategias indagadas para los docentes.
- Generar espacios que permitan el libre acceso a libros, revistas, documentos, etc., que permitan democratizar la lectura y la escritura.

Bibliografía

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

Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Bou, E. (1997). "A la búsqueda del aura. Literatura en Internet". En: *Literatura y multimedia*. Madrid: Visor Libros.

- Camarero, J. (1997). "Escritura e interactividad". En: *Literatura y multimedia*. Madrid; Visor Libros.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). "Algunas nociones generales sobre juego". En: *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Dubois, M. (1989). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1989). *Apostillas a El nombre de la rosa*. (4ª. Ed.). Buenos Aires: Lumen/De la flor.
- García, Y. (2000). *Jugar para comprender*. Trabajo de Curso para Entrenamiento. P. del Río.
- Gonoboff, G. (1986). El "hablar con figuras" de Cortázar. En: Coloquio Internacional. *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*. Vol. 2. Madrid: Fundamentos.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- Gregorich, L. (1972). *Cómo leer un libro*. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina.
- Leif, J. y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Iris Ibáñez (trad.). Buenos Aires: Kapelusz.
- López, A. (1977). *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*. Madrid: Cátedra.
- Morales, A. (1985). "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura". En: *La Educación*. Vol. 30 No. 98 OEA, EUA, 9.
- Moreno, F. (1986). "Juguemos en el bosque mientras el lobo no está". (A la Caperucita Roja). En: Coloquio Internacional. *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*. Vol. 1. Madrid: Fundamentos.
- Nifantini, M. (1993). "El concepto de juego en Cortázar". En: *Revista Estudios*. Instituto Tecnológico Autónomo de México. N° 34 (Otoño, 1993), 69-76.

- Novaes, M. H. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 65.
- Nunberg, G. (Ed.) (1998). *El futuro del libro: ¿esto matará eso?* Barcelona: Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. (1998). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Ed. Popular, 28-127 / 134- 66.
- Ramos, E. (1986). La escritura lúdica en “Rayuela”. En: Coloquio Internacional. *Lo lúdico y lo fantástico en la obra de Cortázar*. Vol. 2. Madrid: Fundamentos.
- Scheines, G. (comp.). (1985). Los juegos de la vida cotidiana. Buenos Aires: EUDEBA
- Smith, B. y Karin, L. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor / Mec., 81-83.

CAPÍTULO

5

**Proyecto de fortalecimiento de
competencias comunicativas:
Procesos e impacto del uso de las TIC en
el colegio distrital República Bolivariana de Venezuela¹**

*María Mercedes Pacheco Maldonado², Julio César González Romero³
Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, Jornada Tarde*

La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho

Un derecho de niños y niñas que serán hombres y mujeres libres (al menos eso es lo que deseamos), ciudadanos y ciudadanas de un mundo donde las diferencias lingüísticas y culturales sean consideradas como una riqueza y no como un defecto. Las distintas lenguas y los distintos sistemas de escritura son parte de nuestro patrimonio cultural.

-
- 1 La construcción de este informe de investigación contó con la asesoría de las profesoras Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez y se desarrolló en el marco del Convenio interadministrativo IDEP – Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia 2008-2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Gloria Isabel Bermúdez Jaimes (Fonoaudióloga y Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia).
 - 2 Licenciada en Preescolar, Especialista en Edumática, Magíster en Educación. Docente de Informática del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela desde 2002. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Nacional de Colombia.
 - 3 Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Educación Virtual Universidad la Gran Colombia. Docente de Sociales del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela desde 2007. Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad: si la destruimos, no seremos capaces de recrearla. Venimos de un “pasado imperfecto”, donde los verbos “leer” y “escribir” han sido definidos de maneras cambiantes —a veces erráticas— pero siempre inefectivas; vamos hacia un futuro complejo (que algunos encandilados por la técnica definen como un “futuro simple”, exageradamente simple). Entre el “pasado imperfecto” y el “futuro simple” está el germen de un “presente continuo” que puede gestar un futuro complejo: o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos “leer” y “escribir”. Que así sea, aunque la conjugación no lo permita.

Leer y escribir en un mundo cambiante
Dra. Emilia Ferreiro⁴

Resumen

Se parte de una propuesta de aula innovadora trabajada entre 1999 y 2008 hacia un ejercicio de investigación en y con la comunidad educativa del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, cuando la ciudad de Bogotá se mide al reto de repensar la escuela para reorganizarla por ciclos, fortaleciendo sus procesos lectores y de producción textual.

El informe sustenta las posibilidades de trabajo articulado entre las áreas de sociales e informática, exponiendo fundamentos, evidencias y alternativas sintetizadas en 16 rutas de trabajo para los ciclos 2 a 5, con una población de 462 estudiantes que desde 2002 han participado en el proyecto “Uso de tecnologías informáticas y de comunicaciones como mediaciones pedagógicas desde diversos lenguajes para fortalecer la autoestima y las competencias comunicativas.”

Los testimonios y reflexiones dan cuenta de la transformación de las prácticas, la postura crítica de docentes y estudiantes en la articulación de proyectos y de nuevas alternativas que con la incorporación de las TIC en la escuela han dado un nuevo sentido al acto educativo.

Introducción

El contexto de la investigación es determinante:

“Barrio Santa Fe.

A esta hora (7:00 p.m.), la actividad del barrio Santa Fe, única zona de tolerancia

4 Ferreiro, Emilia. Leer y escribir en un mundo cambiante. Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México) del año 2000, (en línea), disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf consultado en diciembre 2008 y marzo 9 de 2009.

de la ciudad, es frenética. Los taxis no dan abasto trayendo clientes y prostitutas, la Policía se apura por hacer sentir su presencia en las calles, el Ejército aparece de imprevisto para hacer una batida, los porteros de los burdeles se frotan la manos con esperanza, las vendedoras de arepas, pinchos y chorizos encienden el fuego en los pequeños asadores que acomodan a la entrada de las tiendas y Juan Pablo Lozano, un moreno grueso y bien vestido, conocido como ‘El Zar de las Putas’, corre por todo el negocio que administra para asegurar que la noche satisfaga a los clientes de La Piscina, el burdel-discoteca más grande y exitoso de la zona...”⁵.

En este entorno, con los factores de vulnerabilidad que se desprenden del relato anterior, en la escuela se identifican otros, como el maltrato infantil, la violencia intrafamiliar, el consumo y expendio de drogas; en la institución se atienden niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado, con déficit atencional, dificultades de aprendizaje, algunos estudiantes son trabajadores y otros vienen de lugares muy distantes de la ciudad, cada año se incrementa los casos de maternidad y paternidad tempranas, tenemos estudiantes institucionalizados en lugares del Estado y en hogares subsidiados por diferentes iglesias, también somos una institución integradora para niños con necesidades de aprendizaje, déficit cognitivo y autismo. Algunos estudiantes vienen a la escuela, pero el sistema no logra retenerlos.

Estamos en el corazón del barrio en la calle 22A N° 18A-46. El Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, atiende a 462 estudiantes de los grados 3 a 11 - ciclos 2 a 5 de la jornada de la tarde.

En la población escolar se pudo identificar:

- Que estos niños y niñas a pesar de las condiciones son nativos digitales.
- Les encanta jugar, sobre todo en el computador y con dispositivos móviles.
- Nuestros estudiantes son plenos durante las salidas pedagógicas.
- Estos niños y niñas disfrutan imaginando los personajes de los cuentos.
- Les es placentero dibujar y dibujarse... colorear, recortar, decirse y sonreírse, sobre todo al verse fotografiados con la cámara digital.

Sin embargo año tras año se reconoce...

- A nuestros niños y niñas les cuesta leer y comprender los textos escritos alfabéticamente.
- Nuestros niños y niñas presentan dificultades de atención, de ubicación en el espacio, de reconocimiento de su lateralidad y de la direccionalidad de los objetos.
- Muchos de ellos escriben de manera ilegible y tienen problemas con las matemáticas.
- Algunos niños integrados y con necesidades educativas especiales en bachi-

5 Álvarez, Sergio, (en línea) disponible en: http://www.soho.com.co/wf_InfoArticulo.aspx?IdArt=1629, consultado en enero y marzo 9 de 2009.

lterato aún no acceden al código escrito alfabético.

- Y es que muchos de ellos viven con grandes limitaciones.

Por todas las razones anteriores...

- Jugábamos (1989), y le seguiremos apostando en el 2009, a comprender y explorar el potencial de las TIC, dada la seducción que ejercen sobre las poblaciones que acuden a las aulas; se le apuesta a su incorporación en todos sus niveles, de las estrategias construidas en el tiempo buscando generar la necesidad de leer y escribir alfabéticamente y de consolidar elementos de utilidad para otros contextos.
- Tratamos de incorporar el uso de las TIC, desde los niveles iniciales de escolaridad, a pesar de las limitaciones de recursos de alistamiento digital y de la escasa formación de los docentes titulares de grado en básica primaria con respecto al uso de las TIC, subsanando estas en procesos de acompañamiento permanentes.
- Vamos avanzando en la jornada de la tarde en la consolidación de estrategias y en el acercamiento reflexivo de la transformación de las prácticas pedagógicas.
- El planteamiento de reformular la escuela por ciclos presenta resistencias en diferentes sectores de la institución, razón por la cual este trabajo es considerado un proyecto de articulación de áreas y sólo se implementa en la jornada de la tarde.

El interrogante de investigación

¿Cómo se evidencia el desarrollo de los procesos de lectura, escritura y oralidad en diversos lenguajes desde el trabajo pedagógico articulado y mediado por tecnologías informáticas y de comunicaciones desde las áreas de sociales e informática?

Objetivos:

- a. Evidenciar las transformaciones que han ocurrido en los procesos institucionales de lectura, escritura y oralidad de los niños y las niñas del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela.
- b. Analizar el papel de las TIC en las transformaciones que han ocurrido en los procesos de lectura, escritura y oralidad de los niños y las niñas vinculados al proyecto.
- c. Describir estrategias metodológicas construidas en la implementación del proyecto de fortalecimiento de los procesos comunicativos de los niños y las niñas del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela basado en el uso de las TIC en todas las áreas y en todos los ciclos.

Referentes

La escuela, históricamente, ha empleado los medios como instrumentos para que los estudiantes apropien el sistema de lectura y escritura alfabética, desde la pizarra hasta los espacios virtuales, ubicándose la mirada sobre el acumulado de información y productos que se presentan para el consumo de los escolares en una escuela que hasta ahora interviene en la producción de textos, se presentan algunos hitos en la historia de la pedagogía:

Celestín Freinet: (1896-1966). El estudio del medio sólo tiene pleno sentido cuando se intenta obrar sobre él y transformarlo (Vuillet, 1962)⁶.

Se trata ante todo de la necesidad imperiosa, física y psicológica de salir del aula para ir a buscar la vida en el rico entorno del campo vecino y la artesanía todavía existente.

Por consiguiente, la primera innovación será la clase-paseo, en la que se observará el medio natural y humano, del que se llevará a la escuela, primero los ecos orales y después los escritos. Los textos así producidos se corregirán, enriquecerán y constituirán la base de los aprendizajes elementales clásicos que los convierten en un instrumento directo de mejora de la comunicación⁷.

Freinet formula la pregunta por el sentido de incorporación de los medios y, de hecho, en su práctica va más allá de la apropiación de un sistema de signos donde los sujetos se apropian de estas herramientas para la expresión de sus sentires, así la presencia de la imprenta en el aula concreta la consolidación de las publicaciones escolares de revistas y diarios intercambiados con pares de otras escuelas, las salidas al entorno y los posteriores escritos son el antecedente de las actuales propuestas de ciudades y regiones educadoras y la presencia de los discos con la intencionalidad de vincular la música local a procesos de identidad cultural, nos convocan de múltiples maneras a continuar explorando las posibilidades de los medios y las tecnologías en los procesos de formación asumidos por la escuela.

En *Leer y escribir en un mundo cambiante*, Emilia Ferreiro calcula que el 20 % de los países desarrollados del mundo están diagnosticando el iletrismo del 80% restante, siendo esta la denominación de una realidad muy simple: “la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura, porque a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores en sentido pleno⁸.”

6 Legrand, Louis. (1999). Celestín Freinet. en *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, N°s 1-2, 1993, pp. 425-441. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, (en línea) disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinet.pdf - Consultado en marzo 9 de 2009.

7 Ibid.

8 Ferreiro, Emilia. (s.f.) (en línea), disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Hoy, en un contexto con las limitaciones descritas, la incorporación de las TIC y los recursos de la web 2.0 plantean otras oportunidades de interacción, lecturas y escrituras apoyadas en tecnologías de la información y comunicación, la utilización pertinente de las TIC puede ayudar a formar más, formar mejor, formar de otra manera.

La alfabetización digital proporciona una nueva oportunidad para implementar estrategias de lectura y escritura afines a los nativos digitales, para hacer visibles sus producciones creando y participando en redes de estudiantes, en espacios para el pensamiento colectivo y el acceso a los pares en intercambios ocasionales que concretan otras formas, tiempos y espacios de socialización⁹.

Con lo anterior, el compromiso de esta escuela en la formación de lectores y escritores conjuga la doble función de consumidor y también de productor textual planteada por Islas¹⁰ y Castrillón¹¹, la lectura y la escritura son las dos caras de una misma moneda dando como resultado personas productoras y consumidoras de sus propios textos a diferencia de la propuesta de consumo planteada cuando solamente se privilegia la lectura.

Ante problemáticas similares a las expuestas en nuestro diagnóstico, la administración educativa de la ciudad se pronuncia:

- La estructura actual del sistema educativo, organizado por niveles y grados, se caracteriza por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza, presenta poca correlación entre cada uno de los grados y niveles, alta dispersión de los conocimientos y desarticulación entre las áreas del plan de estudios y el currículo.
- Falta de sentido y aplicación de lo que se enseña, poca profundidad en los conocimientos, desmotivación y escasa orientación de las capacidades del estudiante, poca pertinencia y baja relación entre lo que se desea aprender y lo que se ofrece en el colegio.
- El desarrollo evolutivo, psico-afectivo y cognitivo de los estudiantes no es un referente prioritario o importante en los aprendizajes y en las necesidades formativas de los niños, niñas y jóvenes.

9 Salinas Ibáñez, Jesús. "Modelos de formación flexible para la enseñanza universitaria" (en línea), disponible en: http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/salinas/COM_SALINAS.pdf consultado en marzo 9 de 2009.

10 Islas, Octavio. El prosumidor, (en línea), disponible en: <http://www.exonline.com.mx/diario/columna/169489> consultado en agosto 2008 y marzo 9 de 2009.

11 Castrillón, Silvia. "Organización de la sociedad civil por el derecho a leer y a escribir". Texto presentado en Buenos Aires en la reunión del Plan Nacional de Lectura de julio 2007, (en línea), disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/Documentos/Castrillon_Organizacion_sociedad_civil.pdf, consultado en diciembre de 2008 y marzo 9 de 2009.

- La existencia de formas tradicionales de evaluación y promoción que en ocasiones desmotivan al estudiante y a la familia y generan deserción¹².

Así se inicia un proceso de revisión internacional y local de reorganización escolar por ciclos, como alternativa para subsanar la problemática con acciones desde el nivel central, asesorías universitarias y de entidades expertas para movilizar la escuela que es en últimas la que se reorganiza e implementa.

Al interior del proceso de esta investigación la reflexión se dio en el intento de comprender y dar sentido al acto educativo contextualizado, considerando las tecnologías informáticas y de comunicaciones como mediaciones, acogiéndonos al planteamiento de Daniel Prieto Castillo “Llamamos Pedagógica a toda mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros interlocutores, es decir, de promover en los educandos la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos¹³”.

Los materiales que circulan en el proyecto independientes del formato-imagen, imagen y texto escrito alfabético, audios, películas, videos, clips de video, libros físicos, prensa física, páginas de Internet, y la lectoescritura de la ciudad-región, son de la mejor factura; el proyecto se ha caracterizado por seleccionar textos acordes para dar sostenibilidad a las temáticas de los proyectos en curso, atractivos a los estudiantes, que susciten preguntas con ideas, expresiones o desenlaces que nos entusiasmen y nos hagan reflexionar dando como resultado bancos de recursos; pareciera ser esta una condición en las prácticas de ruptura con esquemas tradicionales (Tolchinski, Pipkin)¹⁴.

Se reconoció la importancia de trabajar en educación en procesos y estrategias desde el que aprende; así se trabajó hacia la autonomía de los actores que crecen y se transforman para ser otros, por tanto, la interacción con materiales concretos para fundamentar la producción gráfica-escritural, la competencia de búsqueda de información y su apropiación comprensiva y crítica, es un elemento a visibilizar en cada una las 16 rutas pedagógicas constitutivas de la investigación las cuales se abren para ubicarse en cada uno de los ciclos de manera transversal y progresiva.

-
- 12 Naranjo Rodríguez, Jaime Augusto. Hacia un sistema integral de evaluación de la educación en el Distrito Capital, (en línea), disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174379_archivo2.pdf, consultado en enero 20 de 2009.
 - 13 Prieto Castillo Daniel, Citado en “El proceso didáctico como proceso de comunicación”, (en línea), disponible en: http://www.sol.edu/portal/modules.php?name=News&new_topic=4, Salesiana OnLine Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador: Formación del profesorado y Tics, Consultado en marzo 9 de 2009.
 - 14 Tolchinsky Landsmann Liliana, Mabel Pipkin. “Seis lectores en búsqueda de un texto”. En: Bofarull, M. Teresa. *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento*. Escrito por Editorial Laboratorio Educativo Edition: 2 Publicado por Grao, 2003 169 pp., (en línea), disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=sfykH3YABsgC&printsec=frontcover#PPP1,M1>, Consultado en diciembre 2008 y marzo 9 de 2009.

En este movimiento se avanzó al interior del equipo de docentes en un ejercicio comparativo sobre las nociones manejadas por cada una de las áreas al respecto de: imagen, oralidad, escritura, video, cine, juegos, tecnología e informática, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1. Mediaciones para Sociales e Informática

Proyecto de fortalecimiento e competencias comunicativas Proceso e impacto de uso de las TIC en el Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela		
Mediación	para el área de Sociales	para el área de Informática y Tecnología
La oralidad	Es una memoria no oficial	Es información
La imagen	Es una fuente de información	Es un dispositivo de lectura y escritura a intervenir tecnológicamente
La escritura	El texto es generalmente una memoria oficial	El texto escrito alfabéticamente es una tecnología
El video/cine	Registro intencional	Secuencia de imágenes en movimiento
Los juegos	Como representación de la realidad e interacción social	Como herramientas ampara el desarrollo de habilidades motrices y cognitivas
La tecnología	Es una herramienta para la construcción del conocimiento	Es el objeto de estudio del área
La informática	Es un medio de comunicación	Es un tema de estudio
Procesos comunicativos y desarrollo de la inteligencia simbólica. Fortaleciendo las competencias comunicativas y procesos lecto-escriturales en diversos lenguajes, apoyados en tecnologías informáticas y de comunicaciones como mediaciones pedagógicas.		

La sistematización de la experiencia muestra el compromiso con las pedagogías críticas vistas como “una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en un contexto geopolítico, con la meta de estimular una autorresponsabilidad colectiva regional¹⁵.”(McLaren, 2003). Sobre las formas de analizar las prácticas, el equipo de investigadores realizó de manera permanente un diálogo educativo, esto es, crítico y constructivo, sobre la experiencia, un proceso que se llevó a las aulas permitiendo el rediseño permanente de la articulación entre los procesos de apropiación de las tecnologías informáticas y de comunicaciones como artefactos contenedores de sus imágenes, siendo a la vez los posibilitadores de lecturas y escrituras en diversos lenguajes, así experienciar, interpretar, apropiarse de la vivencia significó actuar desde el sentir generado en la cotidianidad, registrado en formas de oralidad, dibujo, fotografía, video para volver a sentir

15 Aguirre, L. C. (2003). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001”. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada). En: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). (en línea), disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html> Consultado el 7 de enero de 2009

viéndose en los registros; apropiando nuevas tecnologías de la información y comunicación en la producción de nuevos relatos reescritos con los mismos elementos.

Así, se deconstruyó el sentido de la práctica pedagógica que buscó generar lecturas y escrituras desde la afectividad y la crítica como una nueva forma de interpretar, actuar y sentir no sólo la experiencia sino también de reconocerse en sus formas de aprender y del sentido de estar en esta sociedad.

El proceso de acción-saber-conocimiento no se dio en niveles separados de la misma realidad, sino que entremezclados, permitieron abstraer de cada una de las estrategias elementos aportantes para la escuela¹⁶(Sousa, 2009).

Los estudiantes perciben el reconocimiento previo que realizamos los maestros sobre los mismos materiales y siempre esperan la propuesta de trabajo que es negociada de manera previa a su uso, un espacio donde es explícito desde la escuela que trabajamos para fortalecer los procesos de atención, la lectura crítica de los medios y sus mensajes, en búsqueda de que todos entendamos nuestras particulares formas de aprender.

La clase en este sentido tiene momentos rituales, donde se preparan los elementos, y un introductorio donde se exponen los objetivos, las tareas y donde se convoca a pensarnos como sujetos de aprendizaje para transformar la condición de vida desde la palabra.

Nos reconocemos como prosumidores como genuinos actores comunicativos de la sociedad de la ubicuidad (Islas, 2008)¹⁷.

Los docentes de informática y sociales, desde 2007, avanzamos en el registro, sistematización y categorización de las estrategias de trabajo por proyectos, apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, contando a junio de 2007 con los siguientes acuerdos:

- El proyecto de la escuela reconoce el trabajo con nativos digitales, identificando potenciales en el trabajo mediado por las TIC.
- Los docentes participantes reconocemos el potencial de construir colaborativamente situaciones de aprendizaje contextualizadas donde los medios y las TIC, adquieren el estatus de mediaciones pedagógicas (Prieto, 1995).
- El proyecto revisa de manera permanente su historicidad, identificando las rutas de trabajo pedagógico y la posibilidad de refundamentarlas en un ejercicio compartido y analizado desde la óptica de las sociales y la informática.

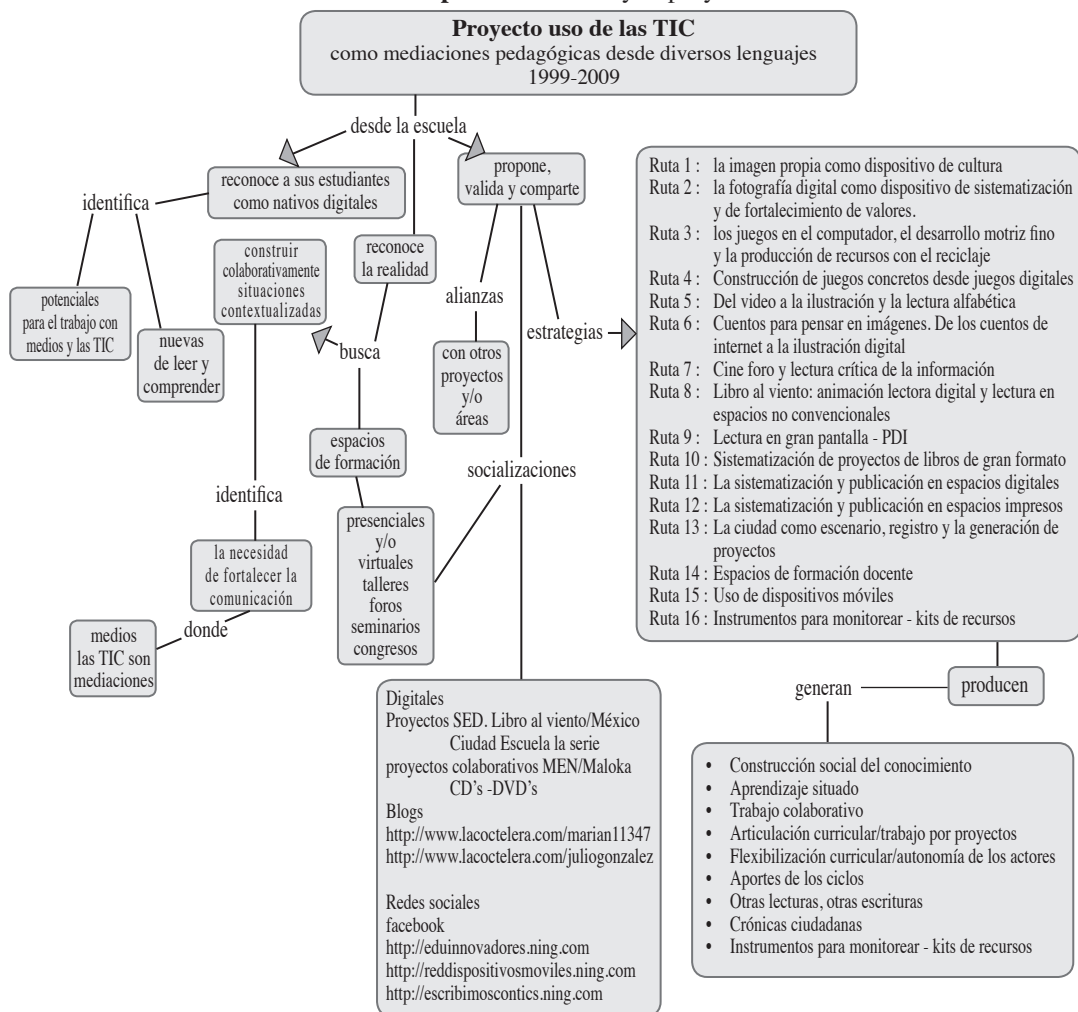
16 Mejía, Marco Raúl J. "La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas", (en línea), disponible en: http://www.alforja.or.cr/sistem/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf. Consultado: marzo 9 de 2009.

17 Islas, Octavio. "El prosumidor", (en línea), disponible en: <http://www.exonline.com.mx/diario/columna/169489>. Consultado: marzo 9 de 2009.

Este documento expone de manera general los fundamentos y alcances de cada ruta, aportes de la valoración de los estudiantes de los grados 701, 10° y 11° que al finalizar el año 2008 realizaron una revisión del proceso, mediante un taller de animación lectora y circulación del documento de las rutas publicado en el Congreso Internacional de Internet en el aula 2008¹⁸, ejercicio que reformuló la implementación para 2009, donde ya se visualizan 16 rutas de trabajo.

Los aspectos anteriores se expresan en el siguiente mapa:

Mapa 1. La escuela y el proyecto.



proyecto en abril 3 de 2009

18 "Congreso Internacional de Internet en el aula 2008", (en línea), disponible en: www.congresointernetenelaula.es/virtual/archivos/experiencias/20080502025956TRECE_RUT%5B1%5D...pdf

Descripción de las 16 rutas

Las 16 rutas son las estrategias sistematizadas y categorizadas durante la incorporación de tecnologías informáticas y de comunicaciones en procesos escolares, con clara intencionalidad de fortalecer las competencias comunicativas entre 1999 y 2009.

Se han denominado “rutas” por la noción de caminos a seguir para alcanzar un propósito, aunque también pueden considerarse estrategias, en la acepción de trazas para dirigir un asunto¹⁹.

Cada una de las rutas muestra un propósito, una referencia, una fundamentación teórica, expone una metodología, se soporta en el análisis evaluativo incorporando las voces de los implicados, se visibiliza y proyecta en diversos espacios digitales.

Ruta 1: la imagen propia como dispositivo de lectura.

“La imagen es un acto, no es una cosa”(Sartre)²⁰.

La fundamentación teórica se plantea desde Paulo Freire y su método de alfabetización, donde la imagen de los contextos reales hace conciencia de las condiciones que se viven y que son susceptibles de ser transformadas con nuestra intervención.

La imagen se ha incorporado a las didácticas en la escuela en Occidente desde Juan Amos Comenius, hoy con amplias posibilidades tecnológicas se encuentra que,

Recurrir a la oralidad, la escritura, la cultura audiovisual o bien la cultura electrónica que prevalece en nuestro tiempo, no es inocente; cada una de estas culturas, con su cuota de logros y pérdidas, tiene un profundo significado en la manera en que las personas aprehenden la realidad y la interpretan; se perciben a sí mismas y a los otros; recuperan la información, la ordenan, la conservan, la difunden. La práctica constante y cotidiana de estos procesos, a su vez, contribuye a formar determinadas estructuras de pensamiento, competencias y mentalidades, una forma de ver el mundo y el lugar del ser humano en él, de comunicarse con los otros; asimismo, desarrolla los soportes materiales y las tecnologías oportunas²¹.

En esta ruta la imagen es evidencia de los procesos y el insumo para apropiarse los entornos tecnológicos, generando lecturas y escrituras en nuevos productos comunicativos, ubicándonos como prosumidores.

19 RAE. (en línea), disponible en: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPOBUS=3&LEMA=estrategias>. Consultado en enero 20 de 2009.

20 Rodari Gianni, (s.f.) citando a Sartre en la *Gramática de la fantasía*. (s.l.) Editorial Panamericana.

21 Aguirre Lora, María Esther. “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”, (en línea), disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html> . Vol. 3 año 2001. Consultado en marzo 22 de 2009.

Los archivos fotográficos de la cotidianidad en la escuela se disponen para la reconstrucción de las vivencias, para tomar distancia de nuestras propias prácticas, reconociéndonos en un proceso que fortalece la autoestima y da sentido a los participantes²².

Algo tan sencillo como compartir una fotografía se proyecta en las diversas lecturas y escrituras posibles. Se registran todos los procesos con fotografía digital, la cual se visualiza de manera inmediata, tanto en la pantalla de la cámara como en la descarga en los computadores, algunas se imprimen y se disponen en los computadores como elemento de observación, de lectura de imágenes y de trabajo para la apropiación de entornos gráficos (Paint, Micromundos Microsoft Picture Manager) y en ensambles en Power Point y Jclíc, y en la apropiación de programas de edición de imágenes fijas hasta la producción de relatos en movimiento. Se escribe desde la emoción y desde el afecto, los estudiantes son autónomos para seleccionarlas y para publicarlas en espacios colaborativos virtuales, como *blogs*, *wikis*, redes sociales, a la vez que se han constituido en un insumo para las sistematizaciones docentes²³.

“Han pasado seis años, al ver nuestras primeras fotos, me da gran nostalgia, pero gracias a ellas aprendimos a valorarnos y a describirnos desde el alma.”
Zuly Robayo, grado 11 /2008.

“Creo que esta ruta fue de gran ayuda pues nos aportó para imaginar y crear cosas nuevas”. Fanor Dayan Valderrama, grado 11 /2008.

Ruta 2: la fotografía digital como dispositivo de sistematización y de fortalecimiento de valores

El cuidadoso trabajo con las propias imágenes permite reconocer una población respetuosa, que se autoadmira en los avances de las diferentes actividades escolares. Su comportamiento curioso al comienzo, se va tornando desenvuelto ante la cámara y todos saben que se dispone de todos los archivos pues son la memoria de nuestro crecimiento y transformación. En la avanzada con adultos, también desde la imagen se empieza a escribir. En la actualidad, los bancos de fotografías que superan los 4000 archivos se disponen como recursos para todos los estudiantes.

22 Ver: <http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/05/11/las-improntas-fotograficas->

23 Blog creado y sostenido activo desde mayo de 2006, (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacotelera.net/>,

Red social para formación de docentes (en línea), disponible en: <http://escribimoscontics.ning.com/> y Red social creada para el intercambio de experiencias en la incorporación de dispositivos móviles en educación (en línea), disponible en: <http://redpositivosmoviles.ning.com/>

El trabajo con los bancos de fotografías permite la estructuración de crónicas, pues los archivos digitales se generan en orden y permiten la evocación de los hechos, lugares y situaciones²⁴, la imagen soporta los relatos, aunque también se incursiona con el juego y la fantasía en la elaboración de nuevos relatos.

Los relatos visuales donde poco a poco se van incluyendo textos son el principio del proceso de sistematización etnográfica y soportan el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes y docentes hacia la institución.

El fundamento está dado desde la fotonovela, son publicaciones de carácter privado, se elaboran en equipos que se organizan de manera libre y en conjunto crean la nueva historia, estrategia trabajada en espacios de formación de docentes²⁵.

“Me gusta todo lo que tiene que ver con tecnología y ahora con lo nuevo que ha llegado, me gusta mucho más, porque las fotos ya no son como antes y se puede mostrar con ellas los sentimientos y valores de cada persona”. Jonathan Rodríguez, grado 11 /2008.

Ruta 3: los juegos en el computador, el desarrollo motriz fino y la producción de recursos con reciclaje

Desde 1999, los juegos digitales en el aula de informática hacen presencia continua desde la iniciación de los estudiantes de los primeros ciclos. La iniciación de los estudiantes en el proyecto se ha planteado desde la apropiación de los juegos digitales:

- Aprovechar el encuentro inicial con los juegos digitales para reconocer a los estudiantes frente al desarrollo motriz fino que requieren los dispositivos computacionales, el incremento de los tiempos de atención, las expresiones en torno a cada juego, como evidencia de comprensión lectora de las narratologías subyacentes y las posibilidades de escritura descriptiva y argumentativa.

La propuesta lúdica y el relato que se despliega en estos particulares entornos interactivos constituyen un espacio cultural simbólico (Bourdieu, 1990) privilegiado de simulación y construcción de la dinámica de las interacciones sociales y afectivas que es preciso comprender para incorporar a las propuestas educativas²⁶.

24 <http://es.calameo.com/read/00000888624d1d8b0b301>

25 <http://mariam11347.lacocelera.net/post/2006/05/11/las-fotonovelas-con-maestros->

26 Esnaola Horacek; Graciela A. y Levis, D. (2008). “La narrativa en los videojuegos: Un espacio cultural de aprendizaje socioemocional”. En: Sánchez I Peris, Francesc J. (coord.) Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis” [monográfico] Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, n° 3. Universidad de Salamanca. (en línea), disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_esnaola_levis.pdf ISSN: 1138-9737, Consultado: 22 de marzo de 2009

En muchas oportunidades las estaciones de cómputo no alcanzan para la totalidad de los estudiantes, dándose inicio a la elaboración de algunos juegos concretos con materiales reciclados, con temáticas de los trabajados en los computadores: ajedrez, concéntrase, dominó, dando lugar a otra posibilidad de trabajo y análisis para la articulación con otras áreas como educación artística, física y matemáticas.

El rastreo, uso y evaluación de juegos digitales durante todos estos años ha posibilitado la creación de un archivo compendiado en dos CD²⁷, para trabajar como soporte de todas las áreas, los cuales han sido evaluados y clasificados por los estudiantes, siendo un insumo importante dentro de la formación docente.

La experiencia de uso de los juegos en 2006 dio lugar a la Web Lesson: http://pc.innovativeteachers.com/mpc_web/WebLesson/PreviewWebLesson.aspx?id=1267. Un desarrollo modelo para la formación de docentes en el proyecto ENTREPARES.

Actualmente apropiamos Genmagic²⁸ un proyecto desarrollado en Flash, libre y disponible en Internet, cuyos autores nos han dado su permiso para su uso pedagógico²⁹, el cual nos permite la apropiación de los juegos, la clasificación y recomendación de su uso por parte de los estudiantes de los grados de bachillerato hasta de los más pequeños, y en algunas oportunidades, la implementación de Plan Padrinos para lograr acompañamientos personalizados con los más pequeños.

Los estudiantes de grado 9º finalizaron el año 2008 haciendo una clasificación de los juegos por pertinencia para los diferentes ciclos en referencia a los temas y aportes al aprendizaje, un ejercicio que les demandó el diligenciamiento de un instrumento para la denominación del juego, descripción de los relatos subyacentes al juego (mundos) capacidad, compatibilidad, dispositivos comprometidos en su funcionamiento.

En el año 2009 se inicia la incorporación de los juegos en los ciclos 2, 3 y 4 con diversos propósitos:

- Partir del gusto e interés de los estudiantes en la propuesta de jugar, sostenida desde el inicio del proyecto en 1999 y en la institución desde 2002 y ha sido evaluada como muy significativa por los estudiantes al final de año 2008 con estudiantes de grados 7º, 10º y 11.

27 <http://www.internenos.com/programas/>, <http://www.indicedepaginas.com/>, <http://www.indicedejuegos.com/>, <http://genmagic.ning.com/>

28 Portal educativo de Investigación y creación multimedia. (en línea), disponible en: <http://www.genmagic.net/educa/>. Consultado : marzo 9 de 2009.

29 Roger Rey dijo: "Como autor de Genmagic con Fernando y Alfonso, nos parece genial que podáis aplicar estos programas en vuestro proyecto con los alumnos. Os damos nuestra autorización y esperamos ver también vuestras opiniones." Roger (6 de abril de 2008) Blog (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacocelera.net/post/2008/04/05/genmagic>. Hoy hacemos parte muy activa de su red social <http://genmagic.ning.com/>

“Podemos ser niños, jóvenes, adolescentes o viejos, sin duda alguna, los juegos son parte del aprendizaje y sin importar cuál sea de nuestro mayor agrado, siempre se logra una predilección, juegos matemáticos, de descubrimiento, de aventura, nos han acompañado a lo largo de toda una historia de estudio”. Ricardo Alonso Gil, grado 11/2008.

“Este tipo de educación es muy bueno, pues rompe la monotonía del aula de clases y a todos nos gusta, esto nos ha aportado creatividad y experiencia en cuanto a los trabajos realizados con materiales reciclados”. Andrea Sthefanía Velasco, grado 11/2008.

- La observación puntual de los estudiantes integrados con NEEP y/o déficit cognitivo y la vinculación de los docentes titulares de los ciclos 2 y 3 con los profesionales de apoyo (una psicóloga, una educadora especial y una orientadora), es una nueva etapa dentro del proceso de investigación.

Ruta 4: construcción de juegos concretos desde juegos digitales

La comprensión de las narratologías subyacentes a los juegos trabajados digitalmente propone a los estudiantes la concreción de sus propuestas desarrollando objetos.

La propuesta implica jugar los juegos, reconocer el relato, identificar los elementos con los que se moviliza el juego (mouse, teclas), describir las escenas, mundos, vidas, niveles, averiguar el tamaño para ver las opciones de difusión y los dispositivos para su almacenamiento (diskettes, memorias USB), análisis de utilidad y justificación de la recomendación para otros usuarios, lo que incluye el aporte al fortalecimiento hacia otras áreas.

El proceso se soporta con la siguiente ficha:

Nombre del juego	Peso en Kb < ó = 1200Kb	Marque con una equis (X) donde corresponda Se juega con		Explique con que teclas o botones se juega			
		mouse	teclado				
	Cabe en un diskette? si__ no__ Por qué? En que otro dispositivo lo transportaría?						
Describir lo que sucede en el juego							
¿Para que áreas es útil?							
¿Para que ciclo?							
¿A quién se lo recomendarías?							
¿Qué otras cosas creativas se les ocurriría proponer para hacer con este juego							

Imagen 1. Ficha para la evaluación de juegos digitales
Reto de recopilación y evaluación

“Bueno, después de jugar venía lo serio de evaluar, y de esta manera, la clasificación de los juegos y las recomendaciones para cada ciclo. Ser concretos y claros. La ficha nos organiza los aportes y escribir no es difícil”. Comentario de Verónica Terraza, grado 8º/2008.

Ruta 5: del video a la ilustración y la escritura alfabética

El elemento generador de lecturas y escrituras lo ha constituido la imagen en movimiento con relatos seleccionados por su calidad narrativa. Son audiovisuales que se evalúan confrontando los juicios de expertos, siendo reconocidos por los docentes en su totalidad antes de ser llevados al aula. Durante las sesiones de clase se observan los momentos que más cautivan a los estudiantes y estos son registrados por los docentes, y en algunos casos, por los estudiantes que se apoyan con sus celulares. Aunque los audiovisuales están pensados para verse de manera continua, la estrategia se construye observando no solo los contenidos sino el tiempo de atención de los participantes, los nudos temáticos, los interrogantes que se formulan los observadores, los referentes previos desde las áreas que han determinado la incorporación específica de una película, de tal manera que en su conjunto esta se constituye en dispositivo para otras indagaciones, lectura y escrituras apoyadas en Internet, para reconocer autores, creadores, aportes de críticos de cine, bancos de fotografías, segmentos de las mismas películas, materiales que van siendo organizados para trabajarlos en las suites ofimáticas disponibles y en hojas de papel, un proceso que es transversal desde el inicio del proyecto, buscando demostrar que es posible generar la necesidad de lecturas y escrituras alfabéticas desde materiales que incorporan diversos lenguajes³⁰.

Ruta 6: cuentos para pensar en imágenes. De los cuentos de Internet a la ilustración digital

Los aportes de los comunicadores en la construcción de guiones soportan una estrategia que puntualiza las escenas como síntesis de la comprensión de unos textos literarios.

Los materiales se ubican en Internet en reconocidos portales educativos como Imaginaria, la Biblioteca Digital del Banco de la República de Colombia, Ciudad SEVA, entre otros espacios que hacen posible el acceso masivo a la literatura³¹.

30 Ejemplos de estos videos (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2006/06/29/el-video-dispositivo-lectura-afectividad-y-escritura>,
<http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2006/05/21/kirikou-y-bruja-nuevo-desde-video-la-escritura>,
<http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2009/02/09/del-video-la-escritura>
<http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2008/03/19/1492-conquista-del-paraiso>

31 <http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2006/05/11/animacion-lectora-con-recursos-internet>
<http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2006/05/29/desde-cuentos-internet-los-guiones-ilustrar-el>

La generación y/o fortalecimiento de proyectos abarca desde sesiones de animación lectora en acompañamiento como la lectura en voz alta, donde el docente como modelo propone a los estudiantes la lectura grupal frente a las pantallas de los computadores y luego, poco a poco, se van incorporando como lectores, en algunos casos grabando las voces para luego escucharlas, permitiendo la autoevaluación de los participantes y el compromiso de adelantar nuevas prácticas.

Una sesión de lectura en pantalla se inicia con textos sencillos como los cuentos de la serie *Había una vez*, de José Campanari³², los estudiantes los escuchan todos y deciden ilustrar en papel cada una de las escenas para luego crearlas en Paint, para ello, aprenden a guardarlas en la carpeta de la jornada, subcarpeta del grado y carpeta personal, donde poco a poco trabajan la integración en Power Point, adicionando los textos correspondientes. Apropiamos las TIC y fortalecemos los procesos de lectura y escritura. Estamos fundamentando esto de pensar en imágenes³³.

Citamos a Italo Calvino desde la evocación de su proceso de lectura y escritura acerca del pensamiento en imágenes, de la producción de nuevas narrativas y de la necesidad de una pedagogía muy especial... Su aporte nos afianza en el camino emprendido.

Si he incluido la visibilidad en mi lista de los valores que se han de salvar es como una advertencia del peligro que nos acecha de perder una facultad humana fundamental: la capacidad de ubicar imágenes visuales con los ojos cerrados, de hacer que broten formas y colores del alineamiento de caracteres alfabéticos negros sobre una página blanca, de pensar con imágenes: pienso en una posible pedagogía de la imaginación que nos habitúe a controlar la visión interior sin sofocarla y sin dejarla caer, por otra parte es un confuso, lábil fantaseo, sino permitiendo que las imágenes cristalicen en una forma bien definida, memorable, autosuficiente, “Icástica.”

Naturalmente se trata de una pedagogía que solo se puede practicar sobre uno mismo, con métodos inventados cada vez y con resultados imprevisibles³⁴.

“Eso de los cuentos para pensar en imágenes si que es divertido, sobre todo porque cada uno crea desde una base, pero todos somos diferentes, irrepetibles y finalmente se comprende más y mejor”. Diana Marcela Bautista, grado 11/2008.

32 Campanari, José. “Serie de cuentos Había una vez...” (en línea), disponible en: <http://riie.com.ar/?a=27717> consultado: mayo de 2008 y marzo 9 de 2009.

33 Video registro de octubre de 2008, cuando el proyecto llevaba definidas 13 rutas. (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacocetlera.net/post/2009/03/14/evidencias-2002-2009>.

34 Calvino, Italo. 1995. Seis propuestas para el próximo milenio. Siruela /Bolsillo, p. 107.

Este trabajo es distinto a la nueva estrategia de 2009 expuesta ampliamente en la ruta 15: Lectura en gran pantalla.

Ruta 7: cine foro y lectura crítica de la información

Nos antecede el proceso descrito en la Ruta 5. Se plantea la confrontación de nuestra realidad desde las temáticas urbanas colombianas y universales, contenidas en el banco de Cine a la Escuela, proyecto asumido básicamente durante la emergencia locativa de construcción de la nueva sede en 2006. La información sobre los films se indaga en Internet y las imágenes obtenidas alimentan el trabajo de escritura y el desarrollo de juegos de mesa tradicionales como parqués, dominó, damas, escaleras, concéntrese y el diseño e impresión de una revista de estudiantes con escritos sobre la experiencia. Hoy la lectura de audiovisuales es un trabajo fundamental en el área de sociales.

“Es una forma de centrarnos, de entender una problemática en corto tiempo y salir pensando en causas, consecuencias y soluciones. Fue muy duro ver cosas del medio, que proyectadas se ven mucho más complejas, y donde uno también está, aunque no se vea.”

Jenny Chacón, grado 11 /2007.

Ruta 8: Libro al Viento: animación lectora digital y lectura en espacios no convencionales

Con los recursos de Libro al Viento, los estudiantes llevan los libros a casa para ampliar el círculo de lectores, bajo las premisas de disfrute y honradez con los recursos, y en la expectativa de lograr un acercamiento a sitios web, donde se pueden ubicar otros títulos digitalizados, el proyecto se plantea el reto de leer para otros, de exponer nuestros proyectos a un público desconocido, iniciado con Bogotá Capital Mundial del Libro 2007. Salir a leer al Transmilenio, no sólo se ha constituido en adrenalina máxima, sino en la evidencia de la seguridad ganada en el proceso³⁵.

“Por supuesto no puedo dejar pasar la ocasión para hablar de mi experiencia, cuando en un arranque nos fuimos a leer al Transmilenio, una anécdota muy acogedora y productiva, lo que le dio al colegio el reconocimiento como pionero en lectura en espacios no convencionales. Fué muy emocionante”.

Alejandro Flórez Ochoa, grado 11 /2008.

35 Ver (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacocoteleria.net/post/2007/03/13/martes-13-lectura-transmilenio>

Ruta 9: lectura en gran pantalla - PDI

- El ejercicio ha permitido flexibilizar el currículo y concretar crónicas ciudadanas para evaluar no sólo los procesos de lectura y escritura sino la postura crítica de los participantes.
- Se opera proyectando sobre un gran telón con un videobeam los textos seleccionados de apoyo a los proyectos en curso del área de sociales y poco a poco se va realizando la lectura en voz alta, se van interviniendo e interrogando los textos con participación de los estudiantes.
- Cuando se tiene la posibilidad de realizar el trabajo en el aula que posee pantalla digital interactiva se realizan lecturas y también se opera con aplicaciones interactivas en línea y/o con aplicaciones ejecutables. Se generan nuevas acciones a desarrollar, en grupos de 2 a 4 estudiantes en la sala de sistemas, en donde se vuelve a manipular el material y a complementar desde los dos procedimientos proceso de ilustración, búsqueda de nuevas informaciones y nuevas escrituras.

“Bueno profe, así si entiendo mejor esto de la evolución porque puedo tomar y meterme en los libros, además de lo que dicen los mitos” Estudiante especial de grado 601 /2009.

Ruta 10: sistematización de proyectos en libros de gran formato

Los libros frisos contruidos por los estudiantes de todos los grados de bachillerato, permitieron registrar diversas temáticas y proyectos trabajados, a la vez que incursionar en la mágica posibilidad de imprimir y ser ponentes en la Feria del libro, el 23 de abril de 2007, una experiencia indicadora del liderazgo y seguridad alcanzado por los estudiantes en el proceso, es una práctica constante de sistematización.

En el área de Ciencias Sociales la producción textual se ha encaminado a realizar libros en gran formato que fomentan el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos, así como actividades en la que se puede evaluar la complejización mental de los estudiantes, al hacer explícitas las relaciones que establecen entre sus conocimientos previos y los conocimientos abordados en el aula por medio de creaciones con imágenes, textos, figuras y mapas mentales³⁶.

36 <http://mariam11347.lacocelera.net/post/2007/04/24/23-abril>

“Es muy importante ilustrar y escribir de manera colectiva. Cuando se hacen estos proyectos, todos nos sentimos artistas muy importantes y cada grupo quiere hacer cada vez mejor sus trabajos”. Viviana Salinas, grado 10/2009.

Ruta 11: la sistematización y publicación en espacios digitales

El *blog* ha permitido la sistematización permanente de las actividades escolares e intenta dar cuenta de los avances, aciertos y limitaciones de la experiencia. Surge en momentos en que en la escuela es imposible visualizar y trabajar en sala debido a la emergencia por nueva construcción, (2006, año del Cine Club); sin embargo; la impresión de cada uno de los artículos, su circulación e introducción en el periódico mural dan cuenta a los estudiantes de los avances y posibilidades de visibilizarnos al mundo.

Generalmente todas las entradas son sistematizaciones de experiencias de incorporación de uso de las TIC en diversas áreas del currículo, difusión de sitios con recursos y/o difusión de eventos relacionados al tema en educación.

“Lo más exigente fue la publicación de nuestras experiencias en los blogs, es algo que debimos hacer desde grado 6°”. Jefferson León. grado 11/2008.

Lo anterior ha permitido la socialización a otros maestros y a otras instituciones, la generación de espacios de formación y la iniciación de redes de intercambio entre blogs se inició en la sala de gestión de REDP para los estudiantes de grados 10° y 11°, en junio 16 y 18 de 2008, también 102 maestros del CEDID San Pablo de Bosa, 20 docentes del Colegio San Cristóbal Sur iniciaron sus blogs y 35 docentes de nuestra institución asistieron a talleres para uso de herramientas colaborativas en línea en la avanzada hacia la formación virtual y al mejoramiento de las comunicaciones institucionales.

Ruta 12: la sistematización y publicación en espacios impresos

En la escasez de recursos y casi como parte de la lógica de la experiencia, sólo hasta 2007 se incursiona en la impresión de materiales, afiches informativos, plegables y el periódico para los estudiantes con nueve ediciones entre abril y julio de 2007, la revista Docencia y Vida que complementa al blog, en la escritura y difusión de proyectos de directivos y docentes. Un proceso estancado por falta de recursos para la impresión que permite la avanzada hacia la publicación digital, con limitantes de conectividad. Esta estrategia es trabajada para sistematizar y hacer visibles los avances tomando un muro de gran circulación de la comunidad y también los ventanales del colegio.

“Esto de las publicaciones es muy camelludo, porque no hay buenos recursos, pero vale la pena cuando todos se arriman a la ventana a leer y todos quieren aparecer y decir cosas para publicar, las noticias frescas de cada semana son muy importantes”. Alejandra Aldana, grado 9º/2007.

Ruta 13: la ciudad como escenario, su registro y la generación de proyectos

“Ser humano es vivir en un mundo lleno de lugares significativos; ser humano significa tener y conocer tu lugar.” Edward Relph³⁷.

El registro de la cotidianidad para socializarnos, comunicarnos, proponer y asumir los proyectos de nuestra vida personal es un proceso que nos obliga a aprender en la ciudad y en la región.

Trabajo fundamentado en la propuesta de Celestín Freinet de salidas al entorno para posibilitar procesos escrito-lectores de publicaciones escolares y ratificada por la estrategia de apropiación de la ciudad y la región, ampliamente apoyada durante la emergencia locativa de construcción de nuevas instituciones en el plan de desarrollo “Bogotá: una gran escuela”.

Para hacer la lectura de ciudad trabajando desde una multimedia, la impresión de fotografías antiguas y la confrontación con la transformación de la urbe, a través de un viaje en Transmilenio, la cual es acogida, recreada y potenciada en el área de sociales, vinculándola al proyecto Escuela Ciudad-Región-Escuela.

Una de las salidas a la región, muy valorada por los estudiantes quienes tres años después la referencian como una de las más significativas experiencias de su vida escolar. Las fotografías de esta publicación son objeto de nuevas apropiaciones, circulan, dan sentido a la consulta en Internet, inquietan sobre la construcción de los blogs y la apropiación del espacio de escritura en comentarios, aunque son limitados por la falta de conectividad.

En 2006 a Nemocón... el 17 de septiembre de 2008: “Guatavita... territorio muisca”. Sociales, informática y lecto-escritura con los ciclos 3 y 4 / hoy grados 4º, 5º, 6º y 7º.

“Esa de Nemocón fue la mejor, y luego la de Guatavita, como los temas fueron trabajados con tanto detalle, cuando llegamos nos sentíamos como muiscas”: Lorena Mejía.

Los procesos lectoescriturales cada vez se afianzan más en proyectos de varias áreas y en situaciones autoestructurantes para los participantes, que van mostrando la diferencia de la escuela actual frente al trabajo aislado de años anteriores.

37 Ver (en línea), disponible en: <http://www.plataformaurbana.cl/>

Ruta 14: espacios de formación docente

Las estrategias consolidadas a partir del cúmulo de materiales consultados y generados han permitido incursionar en procesos de formación docente al interior de la institución, con el fin de vincular primordialmente a los compañeros de primaria en sesiones de acompañamiento de clase de informática con sus estudiantes. Se inició el proceso formal en torno a la propuesta de ENTREPARES, donde se han venido recogiendo las inquietudes temáticas de los docentes para enriquecer el CD compendio de juegos y los talleres que acompañan su apropiación; con la claridad de la urgencia de iniciar más temprano el ingreso de la infancia al dominio con sentido de las TIC.

En espacios externos, la participación en la cátedra de Pedagogía Bogotá con la socialización de la experiencia en el marco de la temática “Los niños, la ciudad y los libros”, en agosto 8 de 2006, el Congreso Distrital de Informática 2007, donde obtuvimos el 3er. puesto; los aportes al seminario de prensa en la especialización de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” 2006-2009 y el llamado a los estudiantes de la maestría en multimedia de la Universidad Nacional de Colombia, entre 2006 y 2009, para tender puentes y lograr hacer los desarrollos multimediales con calidad desde su formación como comunicadores visuales, de cara a las necesidades detectadas por los docentes, de tal manera que se aporte desde la escuela la postura pedagógica para construir verdaderos productos multimediales de factura local con las temáticas de calidad global en cuanto al desarrollo, una invitación a su acercamiento efectivo a la escuela como espacio de investigación y validación, una verdadera apuesta de proyección social y de generación de empresa con identidad colombiana.

Cerca de 200 maestros capacitados en blogs por el equipo proponente, referenciados en <http://www.lacotelera.com/entreblogueoseducativosbogota> y http://pc.innovativeteachers.com/mpc_web/WebLesson/PreviewWebLesson.aspx?id=1267. Este se convirtió en un desarrollo modelo para la formación de docentes en el proyecto ENTREPARES.

En el 2009, se inicia una nueva etapa de formación con los docentes del ciclo 2 y las docentes de apoyo implementando la modalidad de acompañamiento en sus clases, de tal manera que, paulatinamente, se van apropiando las dinámicas de sistemas a la vez que se van proyectando las posibilidades de articulación con otras áreas.

La resultante del ejercicio anterior es un trabajo de aula con la colaboración de tres profesionales, quienes acompañan los procesos de los estudiantes, identificando dificultades y potenciales, tejiendo los lazos entre las prácticas de aula con el apoyo de otras áreas, lo que determina nuevas acciones en el diseño de guías y actividades que los grados superiores pueden adelantar para jalonar la avanzada en el proceso.

El trabajo de formación de maestros viene adelantándose en dos ámbitos:

- La propuesta de apropiación de herramientas de trabajo colaborativo en línea a cargo del área de sociales, las acciones sobre blogs y redes compartidas por las áreas de sociales e informática y el proyecto de juegos descrito en la ruta 3: los juegos en el computador, el desarrollo motriz fino y la producción de recursos con reciclaje.
- La administración de espacios para compartir experiencias y los recursos para los formadores.

Ruta 15: uso de dispositivos móviles

Partiendo de las oportunidades que brindan las tecnologías móviles, además de su naturaleza personal, informal y portable, se han planteado estrategias tendientes a introducir y apoyar algunos procesos pedagógicos con estas tecnologías; iniciando con un reconocimiento de las posibilidades de trabajo con los estudiantes y el establecimiento de acuerdos para su uso en clase y otras actividades académicas, partiendo de cambiar la concepción de los estudiantes frente a sus equipos portátiles, mostrando las posibilidades de uso de las mismas y analizando con ellos el contexto de la sociedad contemporánea y la importancia del adecuado uso de la información para la construcción del conocimiento y el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo.

Una vez solventadas las dificultades relacionadas con el uso inadecuado de las tecnologías móviles, se realizaron actividades en las cuales los estudiantes pueden hacer uso de sus dispositivos móviles como herramientas de registro etnográfico, que en primera instancia soportan los desarrollos de otras rutas de trabajo, pero permitiendo al estudiante pasar de ser sujeto del registro a ser productores del mismo, lo que enriquece el trabajo al permitirles contar sus historias de forma más personal, con lo cual se fortalecen los procesos escriturales al ser textos significativos para el estudiante.

Como parte de la naturaleza del trabajo en el colegio, esta ruta se plantea como punto de inicio para el desarrollo de otras estrategias, pues ahora se busca lograr que los estudiantes estructuren el uso de sus dispositivos móviles para la realización de guiones tendientes a la producción de cortos o la realización de noticieros, con todo lo que este tipo de procesos puede aportar al fortalecimiento de competencias comunicativas y articulación con otras áreas.

Los estudiantes han concretado aportes de sistematización fotográfica y *clips* de video de diferentes eventos, los cuales incorporan a sus informes de clase y publican en redes sociales como *Facebook* y *Hi5*.

“Profe lo que yo quiero para el 2009 es que me enseñen a bajar música en un celular, con las letras para oír, leer y cantar y también que hagamos videos para enviar por celular”, Jessica Váquiro en 701/2008.

Ruta 16: instrumentos para monitorear. Kits de recursos

Al iniciar cada proyecto se expone a los participantes las posibilidades temáticas, los propósitos desde cada una de las áreas para poder operar de manera interdisciplinaria, se realiza un panorama del tiempo, los recursos con que se cuenta, los que hay que conseguir, y la forma como nos vamos a organizar. Toda esta planeación requiere de un registro o diario de campo, que se va ajustando sobre la marcha, y una publicación periódica de avances que generalmente desde los maestros se publican en el blog y en las redes sociales. A medida que los estudiantes las apropian van realizando sus publicaciones independientes. Se avanza con el ciclo 5 en la apropiación de entornos virtuales propios.

Todos los recursos que se van ubicando, adquiriendo y generando dentro de un proyecto constituyen *kits* para una recreación del mismo, en otro tiempo, ciclo, contexto o espacio de formación docente.

Un *kit* puede llegar a contener entre otros:

- La película, en varias versiones y formatos (beta, vhs, dvd).
- El texto impreso en varias versiones, tanto en libros como en revistas, material digital considerando la información publicada en internet; al respecto los archivos ubicados en la red y guardados como archivos mht, para visualizarlos, aunque no estemos conectados a Internet.
- Archivos organizados con estos recursos.
- Impresiones relacionadas con los temas, generalmente para colorear o exponer con el proyector de opacos.
- Impresiones en acetatos para proyectar de manera amplia en cartulinas para hacer afiches, carteles, carteleras o simplemente para decorar paredes.
- La música, versiones en audio-libros.
- Las multimedias y los juegos, además de cartulinas, papeles, pegantes, tintas, cintas, tijeras etc., etc...
- Revistas, mapas, imágenes digitales obtenidas de Internet, afines y /o complementarios a la temática, objetos o réplicas propios o prestados de instituciones, como es el caso de la maletas didácticas del Museo del Oro, que de manera temporal se llevan al colegio.
- Muestras de publicaciones periódicas impresas y disponibles en formato digital como *Ciudad Viva*, que se complementan con los materiales aportados por las divisiones educativas de los museos. En fin, recursos en diversos lenguajes, que permiten variadas acciones en torno a un mismo evento narrativo.

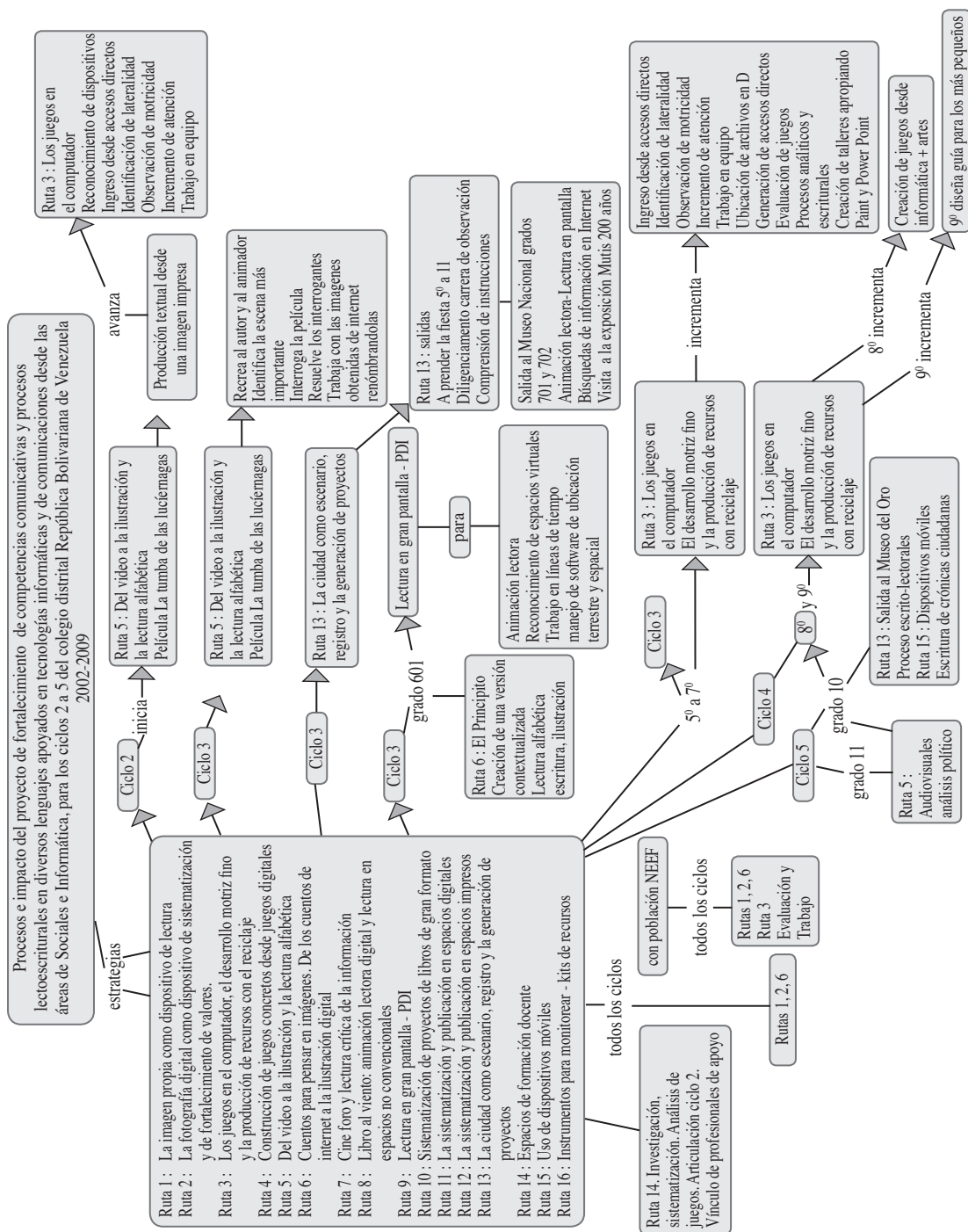
Con estos materiales se posibilita la interacción de los estudiantes con la temática del proyecto y la producción de registros fotográficos y de producción textual que hacen evidente la apropiación de las TIC como herramientas para el fortalecimiento de sus competencias comunicativas.

Resultados

Como resultado del proceso adelantado en el Colegio República Bolivariana de Venezuela 2002-2009:

1. Se ha confirmado que el uso de las TIC en el avance de procesos lecto-escriturales con estudiantes que cumplen con las características de nativos digitales les permiten introducir nuevas estrategias de trabajo y la articulación de áreas, logrando que los estudiantes se acerquen a la lectura y la escritura de forma integral y con mayor cercanía a su contexto, lo cual les plantea la acción educativa en un marco ameno y formativo, cercano a sus lógicas.
2. Al revisar los escritos de los estudiantes que han transitado por las diferentes rutas, se manifiesta el interés por el uso de las TIC, en diferentes procesos de su vida, expresando cómo estas herramientas facilitan y hacen más divertidos los procesos de lectura y escritura y que también los incentivan, pues las reconocen como parte fundamental de su desarrollo, de su crecimiento personal y profesional.
Desde esta perspectiva y reconociendo que la producción escritural no se puede limitar exclusivamente a la producción de textos relacionados con actividades académicas, sino que ésta permite la expresión de sentimientos y emociones desde su realidad, se reconoce que los estudiantes son escritores que deben cualificar sus producciones con argumentos, algo posible si se integran sus experiencias a la escuela, reconociendo sus códigos y sus intereses, con el fin de tener una acción mediadora que permita a sus escritos espontáneos alcanzar la calidad de piezas comunicativas.
3. Hemos reconocido la necesidad de combatir el uso de las TIC como fines; las rutas descritas dan cuenta de la posibilidad de un uso transversal, como sustrato generador de nuevos sentidos para la oralidad, la lectura y la escritura.
4. Este mismo documento sintetiza y referencia el trabajo de los años anteriores con enlaces a evidencias publicadas en blogs y en redes sociales, permitiendo ampliar y comprobar la veracidad de los procesos.
5. La nueva implementación se expone a través de un mapa de avances (enero-abril 3 de 2009, primer periodo académico) por rutas y ciclos:

Mapa 2. Implementación de las 16 rutas en los ciclos 2 a 5 en 2009



El mapa evidencia el acercamiento entre áreas y el trabajo por proyectos que se nutren de la experiencia de años anteriores y que incorporan los aportes de los ejes en la reformulación por ciclos, así se van incorporando de manera autónoma y flexible los elementos de política educativa para avanzar en su reorganización.

6. El proyecto se expresa como una entidad con una historia pedagógica documentada anterior que le ha permitido innovar e investigar.
7. Se demuestra la posibilidad de realizar evaluación por procesos, permitiendo avances hacia la consideración de las individualidades, potenciando talentos, especialmente de la población integrada con necesidades educativas especiales.
8. La constancia escritural para sistematizar, apoyada en evidencias fotográficas y fílmicas y su compromiso para visibilizar en espacios virtuales.
9. La permanente participación en eventos de orden académico y la apertura a otras instituciones de orden nacional e internacional (Cali, 2006; Bogotá 2007; Medellín, 2007; Inglaterra, 2007; España, 2008; Korea, 2009. Congreso Virtual Colombia aprende 2009) con miras a la difusión hacia otros contextos y a la gestión de recursos, relaciones y alianzas con otras instituciones externas que permitan el enriquecimiento de los proyectos escolares.
10. La conciencia de aporte y proyección social.
11. El esfuerzo para transitar de la innovación a la investigación.

Conclusiones

Se tiene claro que las rutas son producto de acciones, fundamentaciones e implementaciones, a su vez flexibles, que permiten generar aprendizajes situados, trabajo colaborativo, articulación curricular por proyectos, autonomía entre los actores docentes y estudiantes para decir-describir-escuchar-escribir, por tanto, se constituyen en aporte significativo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y para la formulación de proyectos escolares interdisciplinarios. Las rutas se constituyen en categorías de análisis y se expresa que su inclusión en la cotidianidad de la escuela necesariamente, debe abarcarlas todas en cada ciclo, aunque la práctica muestra como inicial, transversal y permanente la relación con los juegos digitales.

Las rutas se han aumentado dado que en su implementación las respuestas y sugerencias de los estudiantes permiten variaciones, al igual que las temáticas de los proyectos, así como las áreas asociadas y los recursos disponibles.

Los acervos de experiencias y recursos dan luces para la formulación de procesos formativos en otros contextos tanto presenciales como virtuales.

El proyecto no se agota y se constituye en un laboratorio para continuar indagando sobre el impacto de las TIC en los procesos de aprendizaje.

Bibliografía

- Aguirre Lora, M. E. (2001). “Enseñar con textos e imágenes”. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio, vol. 3, año 2001, (en línea), disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html> . Consultado: marzo 22 de 2009.
- Aguirre, L. C. (2003). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001”. Entrevista a Peter McLaren (Versión en español actualizada). En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), (en línea), disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-coral2.html> Consultado: el 7 de enero de 2009.
- Álvarez, S. (2009). Barrio Santa Fe. (en línea), disponible en: http://www.soho.com.co/wf_InfoArticulo.aspx?IdArt=1629. Consultado: enero y marzo 9 de 2009.
- Blog creado y sostenido activo desde mayo de 2006, (en línea), disponible en: <http://mariam11347.lacoctelera.net/post/2006/05/11/las-improntas-fotograficas->
- Calvino, I. (1995). *Seis propuestas para el próximo milenio*. (s.l.): Siruela / Bolsillo.1, p. 107.
- Campanari, J. (2009). *Serie de cuentos Había una vez...* (en línea), disponible en: <http://riie.com.ar/?a=27717>. Consultado: mayo de 2008 y marzo 9 de 2009.
- Castrillón, S. (2009). “Organización de la sociedad civil por el derecho a leer y a escribir”. Texto presentado en Buenos Aires en la reunión del Plan Nacional de Lectura de julio 2007, (en línea), disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/Documentos/Castrillon_Organizacion_sociedad_civil.pdf . Consultado: diciembre de 2008 y marzo 9 de 2009.
- Ferreiro, E. (2009). “Leer y escribir en un mundo cambiante”. [Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México) del año 2000]. (en línea), disponible en: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf. Consultado: diciembre 2008 y marzo 9 de 2009.
- Islas, O. (2009). “El prosumidor”, (en línea), disponible en: <http://www.exonline.com.mx/diario/columna/169489>. Consultado: agosto 2008 y marzo 9 de 2009.

- Legrand, L. (1999). “Celestín Freinet”. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, No. 1-2, 1993, pp. 425-441. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, (en línea), disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/freinets.pdf. Consultado: marzo 9 de 2009.
- Mejía, M. (2009). “La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas”, (en línea), disponible en : http://www.alforja.or.cr/sistem/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf. Consultado: marzo 9 de 2009.
- Naranjo, J. (2009). “Hacia un sistema integral de evaluación de la educación en el Distrito Capital”, (en línea), disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174379_archivo2.pdf. Consultado: enero 20 de 2009.
- Prieto, D. (2009). “El proceso didáctico como proceso de comunicación”. “Salesiana OnLine” Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador: Formación del profesorado y Tics. [Documento completo] (en línea), disponible en: http://www.sol.edu/portal/modules.php?name=News&new_topic=4 Consultado: marzo 9 de 2009.
- Red social para formación de docentes, (en línea), disponible en: <http://escribimoscontics.ning.com/>
- Red social creada para el intercambio de experiencias en la incorporación de dispositivos móviles en educación, (en línea), disponible en: <http://red dispositivsmoviles.ning.com/>
- Rodari, G. (1985). Gramática de la fantasía. Reforma de la Escuela. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Salinas, J. (2009). “Modelos de formación flexible para la enseñanza universitaria” (en línea), disponible en: http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/salinas/COM_SALINAS.pdf. Consultado: marzo 9 de 2009.
- Tolchinsky, L. y Mabel, P. (2003). “Seis lectores en búsqueda de un texto”. En: Bofarull, M. (2003). *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento escrito*. Laboratorio Educativo Edition: 2 Publicado por Grao, 169 páginas. En línea, disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=sfykH3YABsgC&printsec=frontcover#PPP1,M1> Consultado: diciembre 2008 y marzo 9 de 2009.

Video registro de octubre de 2008, [cuando el proyecto llevaba definidas 13 rutas]. (en línea), disponible en: [http://mariam11347.lacotelera.net/post/2009/03/14/evidencias-2002-2009,\(s.f.\)](http://mariam11347.lacotelera.net/post/2009/03/14/evidencias-2002-2009,(s.f.)).

Páginas de consulta en línea

<http://es.calameo.com/read/00000888624d1d8b0b301>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/05/11/las-fotonovelas-con-maestros->

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/06/29/el-video-dispositivo-lectura-afectividad-y-escritura>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/05/21/kirikou-y-bruja-nuevo-desde-video-la-escritura>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2009/02/09/del-video-la-escritura>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2008/03/19/1492-conquista-del-paraiso>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/05/11/animacion-lectora-con-recursos-internet->

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2006/05/29/desde-cuentos-internet-los-guiones-ilustrar-el>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2007/03/13/martes-13-lectura-transmilenio>

<http://mariam11347.lacotelera.net/post/2007/04/24/23-abril>

<http://www.plataformaurbana.cl/>

http://www.congresointernetenelaula.es/virtual/archivosexperiencias/20080502025956TRECE_RUT%5B1%5D...pdf

CAPÍTULO

6

La lectoescritura: Aproximación a una propuesta metodológica en el desarrollo de las competencias discursivas del estudiante adulto*

*Wilson Reinaldo Cifuentes Lombo, Juan Carlos Palacios García, Wilson Pinzón
Montenegro, Jorge Orlando Prieto López, Luz Dary Quintero Zamora
Colegio Salesiano de León XIII*

Resumen

El presente artículo tiene por objeto presentar la experiencia y resultados alcanzados en el desarrollo de una secuencia didáctica en el área del lenguaje que propende por el mejoramiento de las competencias discursivas, comprensión lectora y producción escrita, en 26 estudiantes adultos que cursan el ciclo lectivo especial integrado 5 (grado décimo). El proyecto, con enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, se desarrolló en cuatro fases: a) *Fase aplicación de encuesta, historia lectora*: constató los factores externos o sociales que han incidido en el estudiante adulto como lector; b) *Fase lectora*: evidenció, como diagnóstico, el nivel inicial de comprensión lectora con base en dos textos escritos, lírico y narrativo; c) *Fase*

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP – Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008 – 2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Sandra Patricia Rojas Arias (Psicóloga y magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia).

escritora: estableció los niveles de creación y recreación de textos narrativos, fundamentado en la historia de vida de los estudiantes; d) *Fase lectoescritora*: sintetizó y evidenció los avances de los discentes luego del desarrollo de las tres primeras fases. Los resultados obtenidos, cualitativos y cuantitativos, consideran además de los desempeños del estudiante, el proceso didáctico desarrollado por el docente, factor determinante en la optimización de su quehacer pedagógico.

Introducción

Una situación paradójica define a la sociedad posmoderna en la llamada era de las comunicaciones: su nivel de efectividad comunicativa, a través del uso del discurso y las habilidades formales presentes en él, es en realidad deficiente. En la era de las comunicaciones no hay comunicación. Tal hecho se constata, en primera instancia, en los individuos y sus factores constitutivos psicológico, emocional y físico; posteriormente, en los escenarios familiar, escolar, laboral, social, cultural y político, de los cuales hace parte el individuo y debe *enfrentar* a diario. Situación crítica y nociva que extralimita el ambiente local y hace evidente el caos sociocultural, político y económico de los ciudadanos y leyes que conforman las naciones del mundo entero.

Identificada esta circunstancia adversa, surge una serie de interrogantes de difícil respuesta, que genera inquietudes e incentiva, en nuestro caso, para lograr, por lo menos, soluciones en circunstancias, tiempos y espacios relativos. ¿Por qué la escuela, a pesar de ser consciente de dicha problemática, no toma medidas contundentes en el asunto?, es uno de los cuestionamientos que requiere de nuestra atención, en aras de consolidar el nivel discursivo, como medio de comunicación de los estudiantes que acuden a nuestras aulas y hacen parte de nuestro sistema social.

De ahí la importancia de considerar al docente del Colegio Salesiano de León XIII, en el marco de la educación formal para adultos, como alternativa de solución, ante este y otros inconvenientes similares. Situaciones que hemos tratado de solucionar en los últimos tres años de labores académicas y formativas, a través de actividades como: a) *Seminario interdisciplinario de lectura y escritura*, para desarrollar metodologías que mejoren los niveles de comprensión y producción de textos; b) *Elaboración e implementación de guías de estudio*, que los docentes diseñan, por ciclos y áreas del saber; c) *Exámenes bimestrales tipo ICFES*, elaborados y aplicados en las diferentes disciplinas para corroborar los procesos de construcción de conocimientos y desarrollo de competencias; d) *Concurso de ortografía*, elaboración y aplicación de pruebas en las que los estudiantes demuestran sus habilidades en este aspecto formal de la lengua; e) *Periódico mural*, producción estudiantil de artículos de interés general; f) *Boletín Salesiano*, medio informativo mensual con información institucional; g) *Ponencia interdisciplinar de docentes*,

actividad semestral en la que se presenta a los estudiantes un tema de actualidad e interés general desde la perspectiva de cada una de las áreas disciplinares.

En este contexto surge la puesta en práctica y socialización del presente proyecto, experiencia significativa, en tanto considera aspectos fundamentales del desempeño de las competencias discursivas como son la lectura y escritura, en el contexto educativo. El desarrollo del proyecto tiene como epicentro la siguiente situación problema:

¿Qué incidencia tiene la implementación de una metodología del lenguaje que propenda por el desarrollo de una didáctica pertinente en el docente e incentive y mejore en el estudiante adulto los desempeños en materia de la lectoescritura en el marco de la escuela y el mundo de la cotidianidad?

Los propósitos fundamentales respecto a los estudiantes fueron: mejorar sus niveles de interpretación, argumentación y proposición, con lecturas de tipo literario (poesía y cuento) y periodístico (narrativo-informativo); incrementar su nivel de producción escrita a partir de sus historias de vida, en las que la narración y el lenguaje estético son analizados desde la óptica de los aspectos formales que hacen posible la producción de textos (microestructura, macroestructura y superestructura). En relación con los docentes, el interés se orientó a innovar el desarrollo de las actividades didácticas que resulten exitosas y favorables para el currículo escolar de adultos.

El proyecto se desarrolló con la participación de 26 estudiantes adultos de ciclo 5, décimo grado, del Bachillerato Formal para Adultos del Colegio Salesiano de León XIII, jornada de la noche, y un equipo conformado por cinco docentes: dos del área de lenguaje, uno de matemáticas, uno de informática y uno de ciencias naturales.

El proyecto se caracterizó por ser cualitativo y cuantitativo, donde la didáctica del lenguaje se consideró desde la investigación y la lingüística aplicada. Para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto, que comenzó en julio de 2008 y culminó en mayo de 2009, bajo la asesoría y patrocinio del IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, se desarrollaron dos momentos: el primero, comprendido entre julio y noviembre de 2008 (fase en la que se consolidó la fundamentación teórica que permitió la realización del proyecto); el segundo, adelantado entre febrero y mayo de 2009, presentó, a su vez, dos momentos específicos: el de trabajo de campo (febrero y marzo) y el de sistematización y socialización de la experiencia (abril y mayo).

A su vez, el trabajo de campo se desarrolló en cuatro momentos específicos: a) *Fase aplicación de la encuesta, historia lectora*: actividad que determinó los factores

externos o sociales que han incidido en el estudiante adulto en su función como lector; b) *Fase lectora*: actividad que evidenció, a manera de diagnóstico, el nivel inicial de comprensión lectora con base en dos textos escritos, lírico y narrativo; c) *Fase escritora*: actividad que estableció los niveles de creación y recreación de textos narrativos, sustentado en las historias de vida de los estudiantes; d) *Fase lectoescritora*: actividad final que, a manera de síntesis, hizo evidente los avances de los discentes luego del desarrollo de las tres primeras fases, en el lapso de un mes de trabajo didáctico.

Fundamentación teórico-conceptual

El desarrollo del proyecto requirió la revisión de dos tipos de paradigmas: por un lado, el que consolida el afianzamiento de las competencias en el estudiante adulto, desde las dos perspectivas propuestas, lectura y escritura; por otro, la consideración de la pragmática, el aprendizaje significativo y el modelo constructivista como enfoques en los que se sustentó, según los objetivos del proyecto, la secuencia didáctica de la lectoescritura.

En relación con la lectura asumimos dos planteamientos: el primero, desde la perspectiva de quienes consideran la lectura como un proceso de tipo mental, complejo, que supera los niveles de codificación y decodificación de signos verbales, la *Pedagogía Conceptual* y su propuesta de la *Teoría de las seis lecturas*; el segundo, desde la perspectiva de quien desempeña el oficio de lector y escritor y comparte sus apreciaciones sobre lo que es la lectura según la experiencia del escritor colombiano William Ospina.

La *Teoría de las seis lecturas*¹ sostiene que este proceso se desarrolla a partir de seis etapas diferenciadas que hacen posible la construcción del conocimiento: en primer lugar se cuenta con la lectura *fonética*, proceso en que se leen palabras mediante el análisis y síntesis de los fonemas (sonidos de la lengua); posteriormente, se desarrolla la *decodificación primaria*, es decir, la determinación del significado de las palabras; en tercer lugar, se tiene la *decodificación secundaria*, que consiste en hallar las proposiciones que subyacen en los enunciados; luego, la *decodificación terciaria*, en la que es preciso encontrar la estructura básica de ideas presentes en el texto; posteriormente, la lectura *categorial*, en la que es preciso encontrar la estructura argumental y derivativa del escrito; y, por último, la lectura *metasemántica*, en la que se contrasta el escrito con el autor, la sociedad, y los productos de la cultura, entre otros (De Zubiría, 1999, p. 75).

1 De Zubiría Samper, M. (1999). *Teoría de las seis lecturas -Tomo I-*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Por su parte, el escritor William Ospina, en el ensayo *Lo que entregan los libros*², hace la reflexión sobre la importancia de la lectura como necesidad en el quehacer cotidiano de todo ser humano, como política de vida que contribuye a mejorar las condiciones en la existencia del individuo y la sociedad, sin olvidar que todo aquello que está constituido por signos extralingüísticos también es motivo de interpretación a través de la lectura. Considera, además, la lectura como proceso que trasciende la decodificación de signos lingüísticos, formas verbales adquiridas en los primeros años de formación académica, y la asume como “(...) un arte creador, sutil y excitante, es una fuente de información, de conocimiento y de sabiduría, y es también una manía, una obsesión, un tranquilizante, una distracción y sobre todo una felicidad:” (Ospina, 2003, p. 196). Según lo referido, la lectura tiene funciones múltiples, benignas y vitales para el hombre, que le proporcionan, además del consabido conocimiento, un verdadero éxtasis en el transcurrir de su existencia.

Así mismo, resalta la importancia de llegar a la lectura como un acto de voluntad: toda actividad humana, exigida como obligación genera repulsión (Ospina, 2003, p.196). Desde esta consideración, la misión del docente, además de enseñar a leer, es lograr que el estudiante sienta amor por la lectura, generando en él el deseo incondicional del descubrimiento.

El escritor colombiano concibe también la adquisición del conocimiento a través de la praxis en el marco de la cultura; no obstante, el conocimiento más productivo se logra mediante la lectura, y considera al libro, objeto físico de la lectura, como la memoria óptima de la humanidad. Contempla, además, la lectura como un acto de recreación, es decir, un acto en el que el individuo puede aportar, *iluminar los textos visitados*, gracias al diálogo suscitado entre él y el texto mismo.

Seguidamente, refuerza el proceso creativo de algunos escritores a partir de la consideración de textos escritos previamente, es decir, de la intertextualidad, como en el caso de las obras del dramaturgo inglés William Shakespeare (Ospina, 2003, p. 200). Destaca, así mismo, el poder creativo de los escritores al dar vida a personajes ficticios que con el paso del tiempo —años y siglos— logran adquirir *vida real* en la imaginación de los lectores, e incluso, llegan a ser más reconocidos que sus propios autores. Ejemplo de ello, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* (Ospina, 2003, pp. 200-201).

La lectura se asume, entonces, como un diálogo entre el texto y el lector que permite la abstracción y concreción de mundos infinitos en la mente del lector. En dicho diálogo se establecen niveles de complejidad que exigen al lector ir de

2 Ospina, W. (2003). *La herida en la piel de la diosa*. Bogotá: Aguilar.

la (re)creación elemental a la (re)creación abstracta: “(...) Nietzsche tiene razón cuando afirma que cuanto más abstracto es un arte, tanto más creadora es la relación con él.” (Ospina, 2003, p. 203).

Finalmente, reafirmando la idea anterior, W. Ospina exalta el lenguaje de la poesía; el uso de recursos literarios figurados (lenguaje connotativo), conlleva a sentidos ambiguos, exigiendo del lector una mayor abstracción, de acuerdo con su nivel de idoneidad (Ospina, 2003, p. 203).

En relación con la escritura, también se consideran dos puntos de vista: el enfoque propuesto por las profesoras Clemencia Cuervo Echeverry y Rita Flórez Romero sobre cómo aprender a escribir; y la experiencia del escritor, Aidan Chambers, su percepción y recomendaciones a la hora de escribir.

Sobre las apreciaciones de las profesoras Flórez y Cuervo en su obra *El regalo de la escritura*³, la escritura, en primer término, es un proceso que desarrolla operaciones mentales, según la sustentación de los modelos cognitivos contemporáneos. A partir del desarrollo de dichas operaciones la persona que escribe pone en juego una serie de procesos simultáneos y complejos que le permiten ser coherente y adquirir un estilo particular o propio. Dichas simultaneidades se aprecian en los requerimientos básicos que se deben tener presentes al momento de escribir o producir un texto y están relacionados con: el contenido (qué se va a escribir); el propósito (para qué se va a escribir); y, la estructura del texto (cómo se va a configurar el escrito) (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 43-44).

Así mismo, las autoras proponen otra categorización que comprende las operaciones de alto nivel (composición del escrito) y operaciones de bajo nivel (elementos formales del escrito) (Cuervo y Flórez, 2005, p. 45).

Tanto la primera categoría, como la segunda, se han de tener muy presentes en la producción de textos, que a su vez comprende: a) La planeación, con fundamento en tres aspectos específicos: generar y organizar ideas; considerar las finalidades del texto, su estructura y lector potencial; y como primer momento en la producción, pues planear e iniciar el escrito son procesos simultáneos; b) La transcripción o traducción, o materialización de las ideas, a través del registro físico en el papel o el computador; se considera, además, el escrito en sus primeras fases, como producto no terminado que, paulatinamente, se va acondicionando a las necesidades formales y de sentido que pretende el escritor. c) La revisión y edición, fase de acondicionamiento del texto, en procura de su versión final; se tienen presentes los aspectos de estructura superficial y profunda, además de la organización ge-

3 Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

neral del texto o superestructura; d) La recurrencia, o proceso en el que se acude a cualquiera de las tres fases mencionadas anteriormente, sin tener que seguir un orden establecido, en tanto que la naturaleza flexible de la escritura lo permite; así, el escritor puede volver a replantear, corregir y producir, cuantas veces sea necesario, según su intenciones comunicativas (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 46-50).

El segundo enfoque sobre la escritura se sustenta en las apreciaciones hechas por el escritor Aidan Chambers en su texto *Un consejo para escritores principiantes: “Cuando se trata de escribir, eres lo que lees”*⁴. Allí corrobora la relación recíproca dada entre los procesos de lectura y escritura; como paso primario, para desarrollar la escritura, pide al lector ser, ante todo, un buen lector. La lectura brinda las herramientas necesarias para ejercitarse en la escritura y viceversa. Sostiene además que un ejercicio apropiado de lectura es el de la escritura propia, pues permite leer y releer, con el fin de corregir, teniendo presente que al ser leído por otros, las ideas expresadas deben ser totalmente claras (Chambers, 2006, p. 107).

Chambers considera importante, a la hora de escribir, tomar como modelo los escritos de otros autores. Sin caer en el plagio, se pueden retomar estructuras de textos ajenos que, articulados con los propios, den cuenta de una creación novedosa y personal (Chambers, 2006, p. 107). Luego de estas dos consideraciones iniciales A. Chambers divide los tipos de lectura en cuatro categorías: a. Lecturas que incitan a escribir: hay lecturas amenas, que producen en el lector el deseo ineludible de hacer sus propias creaciones; b. Lecturas que informan sobre lo que se necesita saber: brindan al lector los elementos requeridos para la creación de textos escritos propios; c. Lecturas que enseñan a escribir o perfeccionan la escritura: proporcionan al lector modelos a seguir en la creación de obras propias; d. Lecturas que permiten el distanciamiento de los trabajos de escritura propios: con éstas el escritor — y lector, a la vez — logra alejarse, temporalmente, de su propio trabajo, tomando un nuevo aire que le resulte benéfico en su producción una vez la retome (Chambers, 2006, pp. 108-110).

Antes de considerarse escritor, A. Chambers, se asume como lector; la lectura hace de sí lo que realmente es como persona; y concluye su breve reflexión haciendo dos sugerencias a los lectores y potenciales escritores: en primer término, hacer un registro de las lecturas realizadas, que sirvan de ruta y orientación en el ejercicio de la lectura y la escritura. En segunda instancia, leer en forma pausada y escuchar, interna y externamente, lo leído, apreciando el sonido y ritmo de las palabras, en su intención de conducir al lector a los sentidos del texto. Es relevante considerar sus palabras finales sobre el objetivo final de la lectura y la escritura: “(...) disfrutarla tanto como para hacer de ella un motivo de goce permanente y vivir la vida en plenitud.” (Chambers, 2006, p. 111).

4 Chambers, A. (2006). Por qué leer y escribir. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Con base en lo anterior, se estima que la práctica de la escritura ha de ser la mejor práctica de lectura. Y quien lee tiene a su alcance la posibilidad de ejercitarse en la práctica de la escritura. Así, nos enfrentamos a dos procesos de índole mental, correlacionados o recíprocos.

Para mencionar el aspecto esencial en la didáctica del lenguaje recordemos que, dos y tres décadas atrás, el proceso de lectoescritura se sustentaba, inicialmente, en el reconocimiento de fonemas y grafemas, continuar con sílabas, palabras y llegar finalmente a la base del método gramatical, la oración. Por lo tanto, era imprescindible hacer alusión a los elementos formales presentes en esta base gramatical: verbo, sustantivo, adjetivo, etc. Se presentaba así una *fragmentación*, descontextualizada, del lenguaje en sus partes constitutivas sin que, en la mayoría de los casos, se demostrara al estudiante la utilidad que todo ello implicaba en la comunicación y el quehacer cotidiano.

La pragmática, por el contrario, parte de expresiones significativas que en sí mismas contienen un nivel de sentido de acuerdo con las situaciones reales de la comunicación, suscitada entre un emisor, destinatario y enunciado, obviando, al máximo, las situaciones hipotéticas⁵. Otro aspecto relevante del lenguaje, desde esta perspectiva, es el análisis que hace del mismo como acto, como respuesta a la forma de ser del emisor y destinatario y sus actuaciones. Aspecto que se extiende a cualquier tipo de manifestación lingüística (literaria, periodística, descriptiva, coloquial, etc.), e incluso, extralingüística.

En cuanto al paradigma del aprendizaje significativo es preciso estimar que en el proceso didáctico de los adultos sus experiencias y conocimientos previos son de gran valor en tanto los relacionan con los nuevos aprendizajes. He ahí la importancia de acudir a los relatos de vida personal o *Historias de Vida* (HV) que, entre otros, sirven como recurso pragmático en el aula de clase.

Por último, en relación con el constructivismo, éste es el paradigma que exalta la consolidación propia del individuo gracias a la interacción de sus aspectos cognitivos, afectivos y sociales con el medio que lo rodea. Así, la construcción del conocimiento es una construcción del estudiante, en el que los conocimientos previos y la relación con los nuevos desempeñan un papel preponderante.

5 Escandell Vidal, V. (1996). Introducción a la pragmalingüística. Barcelona: Ariel, S.A.

Metodología

La metodología se sustentó con base en la articulación del aprendizaje significativo, el constructivismo y la pragmática.

Es preciso mencionar, en primera instancia, algunas características que definen el perfil de la población estudiantil adulta⁶: los 26 estudiantes pertenecen al Ciclo 5 (grado décimo), 13 hombres, 13 mujeres. La heterogeneidad en términos de edad, es uno de los aspectos más determinantes del grupo, pues participaron en la experiencia personas que oscilan entre los 17 y 50 años, con promedio de 24 años de edad; en relación con la estratificación social se tiene: los estudiantes pertenecen a los estratos 1 (4 personas: 15%), 2 (20 personas: 77%) y 3 (2 personas: 8%); un 73% de la población (19 personas) tiene como actividad diaria el trabajo; el 27% restante (7 personas), no laboran.

La secuencia didáctica (procedimiento) adelantada en el proyecto se presentó de la siguiente manera:

Sesión 1. *Aplicación encuesta historia lectora*: a los 26 estudiantes se les aplicó la encuesta que determinó algunas incidencias de tipo externo sobre su comportamiento y actitud frente a la lectura como proceso de comprensión.

Sesión 2. *Selección de textos y elaboración de preguntas*: el grupo de docentes seleccionó dos lecturas, con un mismo referente y tipología textual diferente, literaria y periodística. El primer texto, lírico, es el poema “18 de agosto de 1989” de la poetisa María Mercedes Carranza en el que, haciendo uso del lenguaje metafórico, manifiesta los instantes finales en la vida del entonces candidato a la presidencia por el Partido Liberal, Luis Carlos Galán Sarmiento; el segundo, narrativo informativo, también con el mismo título, escrito por el periodista Juan Lozano, cumple con el mismo fin del texto anterior: relatar los últimos acontecimientos en la vida de Galán. Con base en éstos, los docentes diseñaron diez preguntas que determinaron el desempeño de las competencias básicas.

Sesión 3. *Sensibilización texto lírico*: a manera de aprestamiento fue fundamental tratar con los estudiantes el tema del género lírico como expresión que pone de manifiesto el sentimiento humano; así mismo, hablar de sus características y, sobre todo, hacer lecturas de poemas con temáticas variadas.

Sesión 4. *Aplicación prueba comprensión lectora*: mediante la lectura y el desarrollo de las preguntas con base en los textos mencionados en la segunda sesión, se quiso constatar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes a partir

6 Según el Decreto 3011 de 2007 que estipula los principios y normas de la educación formal para adultos, se considera adulto, en este ciclo, al estudiante que tenga cumplidos 17 años.

de las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

Sesión 5. *Retroalimentación comprensión lectora*: se adelantó el análisis y debate sobre los dos textos con el propósito de considerar las características esenciales de éstos y la solución a los interrogantes formulados.

Sesión 6. *Sensibilización producción escrita*: sustentados en la obra *El regalo de la escritura* (Cuervo y Flórez, 2005, pp. 43-50), se desarrolló con los estudiantes las fases y aspectos primordiales a tener en cuenta a la hora de producir textos escritos.

Sesión 7. *Aplicación prueba producción escrita*: a partir de la narración de una historia de vida personal (HV), los estudiantes demostraron sus capacidades como escritores. Con esta actividad se relacionaron los hechos que adquieren relevancia en la vida de los estudiantes y cómo, mediante su capacidad creadora, utilizaron el texto literario para manifestarlo, primero, en términos narrativos, luego, lírico o estético.

Sesión 8. *Retroalimentación producción escrita*: una vez revisadas las producciones escritas de los estudiantes se desarrolló el proceso de revisión y evaluación conjunta, determinando tanto los aciertos como las deficiencias con el objeto de adelantar el proceso de reescritura y obtener una nueva versión de la HV.

Sesión 9. *Aplicación comprensión lectora y producción escrita*: sesión de síntesis en la que se desarrollaron las dos actividades previas, lectura y escritura. En este espacio los estudiantes demostraron si sus niveles de comprensión y producción mejoraron después del proceso adelantado durante el mes de marzo. Para tal fin, respondieron diez preguntas diseñadas por los profesores con base en la lectura del texto *Aplastamiento de las gotas*⁷, de Julio Cortázar, y la elaboración de la versión final del texto producido en la sesión 7.

Instrumentos de recolección de datos: de acuerdo con lo mencionado en cada una de las sesiones anteriores, en la experiencia se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: a) la encuesta con 22 preguntas sobre la historia lectora del estudiante; b) lectura de texto lírico de María Mercedes Carranza y aplicación de una prueba con diez preguntas de selección múltiple con única respuesta Tipo I, que evidenció los niveles de comprensión de lectura del mismo, considerando las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; c) lectura de texto narrativo, de Juan Lozano, y aplicación de una prueba con las mismas características de la prueba ya reseñada; d) formato en el que se registró por escrito la HV de cada estudiante, en términos narrativos; e) lectura del texto narrativo, de Julio Cortázar, y aplicación de una prueba similar a las anteriores; f) formato en el que se registró por escrito la HV de cada estudiante, en términos estéticos.

7 Cortázar, J. (1994). *Cuentos completos* / I. Madrid: Alfaguara.

Así mismo, quedó el registro en video, de tres de las nueve sesiones referidas: el primero, sobre el primer momento de comprensión lectora; el segundo, recogió las evidencias de la sesión correspondiente a la prueba escrita en su primer momento; y, finalmente, el registro de lo que hemos denominado sesión de síntesis en el que se registran las pruebas finales de lectura y reescritura.

Resultados

La obtención y socialización de resultados se hizo teniendo en cuenta: a) la aplicación de la encuesta lectora; b) la aplicación de las tres pruebas escritas; c) las dos producciones escritas.

Resultados de la encuesta *Historia Lectora*. Se formularon 22 preguntas de las que se obtiene la siguiente información general: el 31% de los estudiantes tuvo la oportunidad de que sus padres le leyeran cuando eran niños, el 35% afirmó que los libros eran una constante en su casa y, por lo tanto, había biblioteca, o por lo menos, tenían unos cuantos textos al alcance de su mano; así mismo, el 38% aseguró que sus familiares leían diversidad de textos. De acuerdo con esta información, se corroboró que el grupo de estudiantes es consecuente con la estadística del país, en la que el ambiente de la lectura como cultura o hábito, en los primeros años de la infancia, es deficiente.

En relación con el aprendizaje de la lectura el 88% afirmó haber aprendido en la escuela; el 23 % aprendió a leer antes de los 5 años y el 8% lo hizo después de los 11 años. Estas cifras confirmaron que la lectura se aprende siempre y cuando el niño adelante estudios formales en una institución académica.

La lectura como proceso actual en el grupo de estudiantes evidenció que el 46% anima la lectura en casa, pero sólo el 15% lo hace leyendo a sus hijos; el 58% están de acuerdo en que les gusta la lectura; sin embargo, sólo el 38% destina tiempo a leer un libro. Según lo expuesto, el hábito de lectura, en cifras, no es favorable.

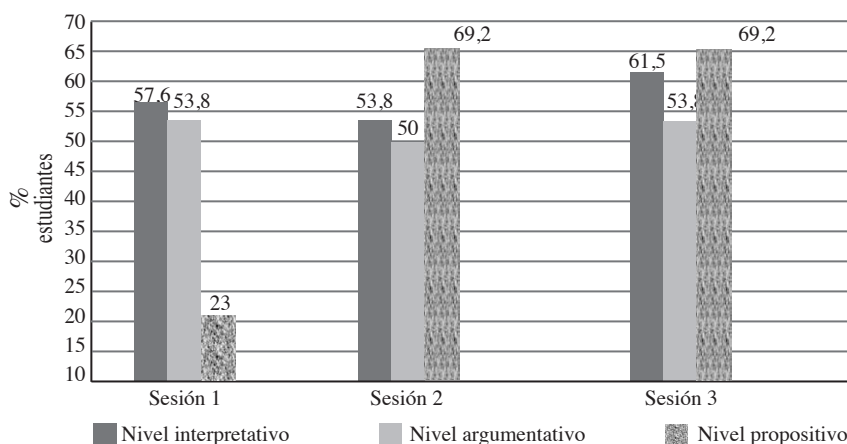
Otros resultados arrojaron la siguiente información: el 12% lee por voluntad, el porcentaje restante lo hace por necesidad, obligación o exigencia de tipo laboral y/o estudio; la predilección temática de la lectura de textos tiene un 38% a favor de la literatura, seguido de un 19% por textos de superación personal; y, periodísticos, 12%.

La lectura del periódico es constante en el 39% de los estudiantes y las secciones predilectas son: páginas sociales, 23%; deportes, 19%; y, editorial y sección de salud, 12%, cada una; en cuanto a las razones que inducen a la lectura del periódico señalan: el gusto 38%; y la necesidad de permanecer actualizados, con el mismo porcentaje; quienes no leen se dedican a: escuchar música, 35%; hacer deporte, 23%; y, ver televisión, 12%.

A pesar de presentarse estos porcentajes poco favorables en la formación lectora, en promedio, el 98% tiene clara la importancia de la lectura y las ventajas que ésta otorga en los diferentes contextos de la vida personal y social.

Resultados de las tres *pruebas escritas*. En relación con las pruebas de comprensión lectora que evaluaron e hicieron evidente el nivel de comprensión de los estudiantes con base en las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, el Gráfico 1 presenta los resultados comparativos.

Gráfico 1. Resultados de las pruebas comparativas



Cada una de las pruebas contempló un número de diez preguntas que corroboraron el desempeño de las competencias así: preguntas 1 a 4, nivel interpretativo; 5 a 8, nivel argumentativo; 9 y 10, nivel propositivo.

Según estos registros, el rendimiento en la prueba de la tercera sesión, es decir, la prueba final que determinó si la didáctica desarrollada en el mes de trabajo fue favorable, se mantuvo en uno de los niveles e incrementó en los otros dos.

Si se le asigna a cada competencia un valor de 33.3%, para un total de 100%, los resultados indicaron que el rendimiento de los estudiantes mejoró en el 66.6% de dichos niveles (interpretativo y propositivo) y se mantuvo en un 33.3%, (argumentativo).

Resultados de las dos *producciones escritas* (HV). El Cuadro 1 nos presenta las categorías de evaluación con los niveles discursivos y aspectos que se tuvieron en cuenta para medir el rendimiento en la producción de las HV.

Cuadro 1. Categorías de evaluación en la producción escrita

Categorías de evaluación en la producción escrita	
Niveles discursivos	Aspectos
Microestructura	Léxico, ortográfico, oracional (enunciado), nivel de cohesión (conectores, referentes anafóricos y catafóricos, signos de puntuación).
Macroestructura	Sentido o significado (enunciación), coherencia, desarrollo temático.
Superestructura	Organización y composición del texto según su tipo (literario, argumentativo, etc.).
Relacional	Intencionalidad del escritor, intuyendo su lector potencial, punto de vista, visión de mundo.

Los resultados de esta parte productiva se establecieron a partir de la comparación de los dos escritos, elaborados por cada uno de los estudiantes. En términos generales, la totalidad de estudiantes mejoró de manera considerable en la reelaboración o versión final del escrito, si se tiene en cuenta el rendimiento en los niveles discursivos de microestructura, macroestructura, superestructura y relacional.

En el sentido de recrear su HV tanto en forma, como en contenido y composición, según lo solicitado, pasar de prosa narrativa a la versificación lírica, los resultados mejoraron parcialmente; situación comprensible si consideramos la complejidad que genera plantear primero las ideas en lenguaje denotativo, y luego, en lenguaje connotativo, caracterizado por la abstracción y la ambigüedad.

Conclusiones

Finalizado el proyecto y obtenidos los resultados, las conclusiones se pueden emitir desde tres perspectivas complementarias: en primer lugar, la que tiene que ver, directamente con los estudiantes y su proceso de aprendizaje como ejes fundamentales del proyecto; posteriormente, la que involucra a los docentes y la didáctica desarrollada durante el trabajo de campo; por último, la proyección de la experiencia como referente en la reestructuración del plan de estudios del Bachillerato Formal Para Adultos del Colegio Salesiano de León XIII, jornada de la noche.

En relación con los estudiantes. Las conclusiones, en este caso, se derivan de la aplicación de la historia lectora, la aplicación de las pruebas de lectura y producción escrita.

Historia lectora: a) acorde con el déficit cultural y político, en materia de lectura en el país, la mayoría de los estudiantes del Ciclo 5, son ajenos a los ámbitos de lectura desde temprana edad; b) como no están expuestos a este proceso de descubrimiento en sus hogares, deben esperar a la formalización académica en el marco escolar; c) así mismo, el aprendizaje de esta competencia inicia después

de la edad promedio, cinco años, e incluso, un determinado porcentaje lo hace en edad extraescolar, es decir, después de los once años; d) son pocos los estudiantes que dedican tiempo a la lectura y cuando lo hacen obedece a requerimientos de tipo social y no por gusto o iniciativa propia; e) a pesar de no ser asiduos practicantes de la lectura, reconocen las ventajas y oportunidades que ésta otorga en el proceso de formación personal y social; f) el aspecto por considerar es la falta de incentivo que les permita asumir la lectura como política de vida.

Pruebas de lectura: a) al iniciar el proceso de comprensión lectora, el rendimiento de los estudiantes no superó el 60% de efectividad en ninguno de los niveles de competencia; al concluirlo, dos de éstos estuvieron por encima de este porcentaje y uno se mantuvo estable; b) lo mencionado en el literal anterior demuestra que la didáctica desarrollada fue pertinente y productiva para el grupo de estudiantes.

Pruebas de escritura: a) los estudiantes adquirieron conciencia sobre lo que es el proceso de escritura como medio de poner en evidencia la percepción del mundo; b) de igual manera, ratificaron que esta competencia exige una serie de momentos y procesos de gran complejidad, en tanto, es una habilidad comunicativa formal que difiere de la forma expresiva oral; c) la narración escrita de las HV ayudó a los estudiantes a determinar los factores que inciden en su apreciación, interpretación y visión del mundo y contribuyeron a corroborar cómo los acontecimientos de la cotidianidad van dejando en ellos un sello o memoria histórica que ha de incurrir, considerablemente, en la construcción de su proyecto de vida; d) las HV se asumieron, a la vez, como un recurso valioso de análisis y comprensión en el aula de clase.

En relación con los docentes. a) desde una fundamentación interdisciplinar consolidaron el trabajo en equipo; b) constataron que la didáctica desde la pragmática afianza en los estudiantes el estudio del lenguaje y la comunicación, en tanto que parte del análisis de situaciones reales como las HV; c) tales HV les permitió considerar la realidad como objeto de carácter didáctico y pedagógico, demostrándole a los estudiantes que el acto discursivo, presente en el acto pedagógico, sobrepasa los límites de estudiar por el solo hecho de lograr una valoración, un grado o un título de bachillerato; d) evidenciaron que el aprendizaje significativo y el modelo constructivista están estrechamente relacionados al considerar como fundamento del aprendizaje los conocimientos previos del estudiante; e) y, gracias a la articulación de la pragmática, el aprendizaje significativo y el modelo constructivista, se pudo desarrollar una didáctica que consolidó los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, factor esencial en el desempeño académico y formativo.

Sobre la proyección de la experiencia. Al considerar que la planeación, desarrollo, seguimiento y resultados del proyecto resultaron altamente positivos en el quehacer pedagógico de la institución, se determinó, a partir del mes de abril de 2009, reestructurar el plan de estudios, en procura de un sello de identidad propio y un modelo pedagógico-andragógico pertinente a las necesidades de nuestra comunidad educativa y el sistema educativo urbano.

Bibliografía

Chambers, Aidan. (2006). *Por qué leer y escribir*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Cortázar, Julio. (1994). *Cuentos Completos / I*. Madrid: Alfaguara.

Cuervo, Clemencia y Flórez, Rita. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

De Zubiría Samper, Miguel. (1999). *Teoría de las seis lecturas* -Tomo I-. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Escandell Vidal, María Victoria. (1996). *Introducción a la pragmalingüística*. Barcelona: Ariel, S.A.

Ospina, William. (2003). *La herida en la piel de la diosa*. Bogotá: Aguilar.

CAPÍTULO

7

Aplicación de tres acciones pedagógicas para la comprensión y producción textual: un estudio comparativo en el curso 603*

Nubia Carmenza Forero Martínez¹, Luz Yamile Gordo García², María Marlene Granados Sierra³, Josué Alberto Rincón García⁴, Luz Stella Sánchez Espinosa⁵
Colegio San José IED

Resumen

El presente documento da razón de un estudio comparativo sobre la implementación de tres acciones pedagógicas de lectura y escritura: Club de la lectura, producción textual y expresión artística; con estudiantes del grado sexto del colegio San José. Se validó a través del diseño metodológico etnográfico, a partir de la aplicación de acciones didácticas, para desarrollar, analizar y comparar los niveles de comprensión y producción textual de los niños de este grado. Para efectos del

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP–Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008–2009. Asesoras: Rita Flórez Romero (Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia) y Sandra Patricia Rojas Arias (Sicóloga y magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia).

1 Magíster en Educación

2 Licenciada en Psicopedagogía

3 Licenciada en Artes Plásticas

4 Maestro en Artes Musicales

5 Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica

estudio se establecieron dos grupos: el grupo A (estudiantes que han participado de las acciones pedagógicas durante un año a través del Proyecto Nace un lector- Nace un gran escritor) y del grupo B (estudiantes que participaron de las acciones durante ocho semanas).

Introducción

La comprensión y producción de textos se ha convertido en un elemento fundamental de análisis para la educación y con ello la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que favorezcan el interés y el gusto por la lectura y la escritura, como procesos complementarios que permiten estructurar el conocimiento.

En Bogotá se ha evidenciado el interés por el fomento de la lectura y la escritura en las políticas educativas que en los últimos años se han configurado a través de los planes sectoriales de educación. Por ejemplo, *“leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo”* es uno de los componentes principales del programa sobre transformaciones pedagógicas del actual Plan Sectorial de Educación; diseñado para el mejoramiento de la calidad educativa (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008).

La implementación del proyecto “Nace un lector nace un gran escritor” ha propendido por la integración de áreas en la medida en que al compartir diversas estrategias lecto- escritoras en el tratamiento de un tema de interés, este se verá profundizado desde las diferentes disciplinas, lo cual permitirá al estudiante tener una visión más completa de determinada temática de estudio. De esta manera, también se aleja de la concepción paradigmática de que leer y escribir sólo le concierne a preescolar, básica primaria o a la asignatura de español o lengua castellana.

El presente estudio comparativo tiene como antecedente directo el desarrollo del proyecto “Nace un lector, nace un gran escritor”, el cual surge en el Colegio San José como respuesta al insuficiente gusto y hábito por la lectura y escritura por parte de los educandos, evidenciados en el escaso nivel de comprensión y producción textual.

A fin de validar, divulgar y estudiar los avances de ese proyecto se realizó una investigación que se propuso como objetivo general, indagar comparativamente las diferencias de desempeño observadas en la comprensión y producción textual de estudiantes que inician su participación de estrategias pedagógicas en torno a la lectura y la escritura, durante un período de ocho semanas y con estudiantes que han participado de las mismas durante un proceso de un año en básica primaria.

Resulta importante y necesario que sean los mismos docentes quienes conociendo de primera mano las condiciones, el objeto y los sujetos de investigación se ocupen de esta actividad a través de su ejercicio. En este sentido, Hernández sostiene que “...la investigación realizada por maestros en su práctica docente surge como una necesidad urgente para asegurar una educación de calidad, consolidar innovaciones y generar saber pedagógico”⁶.

En este documento se analizarán los antecedentes, la aplicación y los resultados obtenidos a partir de la observación, registros fotográficos, fílmicos y recolección del material elaborado por los estudiantes de cada una de las acciones pedagógicas implementadas para este estudio; correlacionados con referentes teóricos propios de cada una de estas.

A partir de estos referentes, el proyecto se planteó desde la siguiente pregunta:

¿Qué diferencias de desempeño se observan en la comprensión y producción textual de los estudiantes que han participado de estrategias lúdicas y con vivencias en torno a la lectura y la escritura, durante un período de tiempo de ocho semanas y los que se obtienen de estudiantes que han participado de las mismas en un proceso de un año en EBP?

Se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo general

Comparar los desempeños, en la comprensión y producción textual, observados en los estudiantes del grado sexto que participan en estrategias de lectura y escritura lúdicas, durante ocho semanas y el de aquellos estudiantes que han participado de las mismas durante un año en EBP.

Objetivos específicos

- Diseñar e implementar una prueba diagnóstica que permita establecer el nivel de la comprensión y producción textual de los educandos de grado sexto.
- Favorecer el proceso lecto-escritor de los estudiantes a través de acciones pedagógicas como la lectura en voz alta, encuentro con escritores y la expresión artística como la plástica.
- Evaluar los niveles de comprensión y producción textual en los estudiantes participantes del grupo **A** y el grupo **B**, mediante la creación de cuentos.
- Crear condiciones de convivencia en torno a la lectura, que permitan evidenciar el desempeño actitudinal en la oralidad de los estudiantes.

6 Hernández, C.A. (s.f.). *Un vínculo vital: pedagogía e investigación*. (s.l.). Colciencias, p. 17.

Metodología

El diseño metodológico sobre el que se sustentó la presente investigación es la etnografía, a partir de este método se hizo la aplicación de tres estrategias didácticas que indagaban por el gusto, la apropiación, la comprensión y la producción textual de los estudiantes del curso 603, del colegio San José; ubicado en la localidad octava de Kennedy. Por esta razón, se hicieron observaciones, conversaciones, entrevistas, opiniones en forma objetiva, para analizar los resultados y realizar un diagnóstico del gusto y hábito lectoescritor, la experiencia lectora, la producción escrita de un cuento y la expresión artística con la personificación de uno de los personajes del cuento. Se trabajó con un total de cuarenta y dos estudiantes: 16 niñas y 26 niños, entre 10 y 14 años de edad.

El estudio comparativo se inicia con un primer acercamiento a los estudiantes, donde se conversó con ellos acerca de la investigación. El diagnóstico sobre el gusto y el interés de los estudiantes por la lectura se estableció a partir de los resultados que arrojaron dos encuestas: semiestructurada (Cuadro 1) y una denominada Mi Historia Lectora (Cuadro 2).

El diagnóstico que arrojó la encuesta fue el siguiente: se observa la lectura como actividad extraescolar predilecta con un 33%, en el grupo **A** mayor que en el grupo **B** (27%), los estudiantes de los dos grupos se refirieron a la lectura como “algo importante para aprender cosas increíbles”, “como algo divertido” (22%), que “distrae” (11%), “sirve para reflexionar” (11%), o “es interesante” (11%). Al indagar sobre el lugar donde más leen, se encontraron similitudes en cuanto a la casa; un 33% y 50% respectivamente, manifiesta leer en el colegio (10%), y sólo un 5% responde no tener gusto por la lectura.

El tipo de lectura favorito son los Cuentos con un 20% y 19%, Mitos y Leyendas un 27% y 23%, Novelas 16% y 13% Cómicos 12% y 29% Científicos 10% y 6%, Revistas, Fábulas, Poesía cada una con un 4% de preferencia. El periódico un 2% y 4% historieta. Se demostró así que a los estudiantes del grupo **A** les gusta leer en mayor índice que a los del grupo **B**, y en general, el tipo de lectura de preferencia son en primer lugar los cuentos, seguidos de la historieta, el poema y la fábula.

El grupo **B**, en general, mostró más dificultades para asimilar y comprender el contenido de la encuesta; preguntaron con mayor frecuencia en el momento de contestarla y se anularon o no respondieron un mayor número de preguntas que el grupo **A**.

Cuadro 1

1. Género: _____ 2. Edad: _____ 3. Código: _____

4. ¿A qué hora te acuestas entre semana? _____

5. ¿A qué hora te levantas entre semana? _____

6. ¿Con quién permaneces en la mañana? _____

7. ¿Con quién permaneces en la noche? _____

8. ¿Qué haces en la mañana? (Incluir tareas y otras actividades) _____

9. ¿Qué haces en la noche? (Incluir tareas y otras actividades) _____

10. ¿Qué haces los fines de semana? (Incluir tareas y otras actividades) _____

11. ¿Qué te gusta más? _____

11.1 Leer _____ 11.2 Ver televisión _____ 11.3 Internet _____

11.4 Ninguna _____

11.5 Otra ¿cuál? _____

11.6 ¿Por qué te gusta (n) la (s) actividades que seleccionaste? _____

12. ¿En dónde lees más?

12.1 Casa _____ 12.2 Colegio _____ 12.3 Biblioteca _____

12.4 Otra _____

13. Registra el número de horas diarias que dedicas a cada una de las siguientes actividades:

HORAS ACTIVIDAD	1	2	3	4
Leer				
Ver T.V.				
Internet				

14. ¿Qué tipo de lectura te gusta?

14.1 Revistas _____ 14.2 Periódicos _____ 14.3 Novelas _____

14.4 Cuentos _____ 14.5 Cómicos _____ 14.6 Científicos _____

14.7 Mitos y Leyendas _____ 14.8 Otros ¿Cuál? _____

La encuesta aplicada para conocer la *historia lectora* de los estudiantes se desarrolló mediante una estrategia didáctica en donde los estudiantes seguían una ruta por estaciones; cada una con el nombre de medios de transporte, (autobus, avión, barco y chiva), a cada estudiante se le entregó una hoja diseñada con las preguntas para cada estación (Cuadro2).

Las preguntas se refieren a experiencias significativas con la lectura y escritura, como el gusto por la lectura, personas importantes en el proceso, autores más leídos, la estructura textual y los títulos de obras literarias más leídas y el significado que tiene la lectura en voz alta.

El grupo A es el que ha vivido las acciones pedagógicas implementadas en la investigación durante un año, para conocer su experiencia lectora se procede a analizar: El total de estudiantes de este grupo ha leído más de cinco cuentos, la profe ocupa el primer lugar entre las personas que le han leído en voz alta, seguida de la mamá, la abuelita y el papá, en menor porcentaje.

Cuadro 2

Mi historia lectora

Género: _____ Edad: _____ Código: _____

i Bienvenido !

Hola, te estamos invitando para que cuentes tu experiencia con la lectura. Por eso debes tener en cuenta las siguientes indicaciones:

1. Encontrarás un recorrido de cuatro (4) estaciones (tierra, agua, aire, fuego), hay un límite de 25 min. para concluir todo el trayecto.

2. En esta ficha registrarás sólo tus respuestas, no escribas las preguntas. Y recuerda tener en cuenta la estación en que te encuentras.

3. Debes escoger la estación por la que iniciarás.

4. Si ya estás en la estación seleccionada, espera las indicaciones del maestro guía y comienza tu trabajo.

5. Cuando termines una estación continúa a la otra, sin perder tiempo.

Estación del autobus

1	2	3	4	5	Más
---	---	---	---	---	-----

SI 😊 NO 😊

SI 😊 NO 😊

Estación de la barca

SI 😊 NO 😊

Estación de la chiva

Estación del avión

Papá 😊 Tío (a) 😊 Abuelita (o) 😊 Mamá 😊 Maestra(o) 😊
Otro 😊 ¿Quién? _____

142

La lectura en voz alta tiene importancia para los estudiantes y estas son algunas expresiones que lo confirman: “La profe nos lee y aclara dudas, nos ayuda a estimular nuestra imaginación, damos opiniones, aprendemos más y aprendemos a escuchar, hay más entendimiento, más participación, se contagia a otras personas a leer, me comunico con el cuento y yo me comunico con él.”

Los títulos que más recuerdan son: Pinocho, Tigre y ratón, La abuelita de arriba y la abuelita de abajo, El pájaro del alma, y Las aventuras de una marioneta, entre otros. Reconocen autores como Carlos Collodi, Keiko Kasza, Anthony Brown, Marck, Ivar Da Coll.

En cuanto a los pasos para la producción textual, aunque no aparecen los términos explícitos, inicio, nudo y desenlace, sí se observa un orden en la manera como proceden a producir un texto. Algunas expresiones que lo confirman son: “pienso, elijo el tema, coloco el título y desarrollo el texto; tema, imagino y desarrollo la gran historia; hago borrador, corrijo y paso a limpio; pienso el título, escribo, paso a limpio y decoro”.

En cuanto a la persona que les enseñó a leer y escribir, la profe ocupa el primer lugar, recuerdan esta experiencia con agrado en las siguientes expresiones: “al llegar al colegio me enseñaron a interpretar, hablar y expresar, fue algo maravilloso porque aprendí a comunicarme de otra manera”.

El grupo **B** corresponde a los estudiantes que viven las estrategias durante ocho semanas. Se encontró que menos de la mitad de los estudiantes habían leído más de cuatro libros, la persona que más les ha leído corresponde a la profesora, seguida de la mamá, o los tíos. En cuanto a qué pasos se siguen para leer un cuento, en dos de los casos se evidencia la estructura textual de inicio, nudo y desenlace, pero, en general, es muy variada la gama de temas, que no definen una secuencia o estructura propia del ejercicio de una continua lectura, por ejemplo: “información de la profesora”, “drama felicidad”.

En cuanto a la experiencia de la lectura en voz alta, predomina en las respuestas la posibilidad de expresarse y aprender más, algunos manifiestan que no la conocen. En la pregunta de ¿quién les enseñó a leer? predomina la mamá y la profesora, en menor escala el papá o los abuelos, hermanos.

La manera como los estudiantes aprendieron a leer corresponde en su mayoría a los tradicionales métodos silábicos, memorísticos, cuando afirman que: “con el abecedario, con dibujos, paso a paso, con combinación y las letras, me cogían de la mano para que aprendiera, rayando cuadernos, cogiendo libros”.

En este grupo, 13 de los estudiantes afirman gustarles la lectura, 5 no responden y 2 responden que no les gusta. En cuanto a los autores leídos se observa como los más conocidos: Francisco Hinojosa, Mark Twain, Yolanda Reyes, Gabriel García Márquez, Rafael Pombo, Germán Arciniegas, Willy Wonka, León Tolstoi.

Tres acciones pedagógicas

Se inició con “El club de la lectura”, como una estrategia para propiciar en los niños el goce por la lectura, el desarrollo de las competencias básicas y la producción escrita. Desde el año 2002, Asolectura adelanta en Bogotá el Programa *Clubes de Lectores*, de promoción de lectura y escritura entre los sectores sociales menos favorecidos de la ciudad, al tiempo que se generan espacios de reflexión, debate y cuestionamiento de las prácticas generalmente utilizadas para esta promoción. Se parte de una decidida valoración de la palabra oral y escrita y de su contribución a la construcción de ciudadanía, rescatando la fuerza de la literatura para recrear diferentes maneras de aproximarnos al mundo y a los otros. En este sentido, el Programa *Clubes de Lectores* se distancia de las campañas que han acompañado el fortalecimiento de las bibliotecas públicas, más enfocadas en “promover la lectura como práctica cotidiana de los ciudadanos para informarse y entretenerse” (Ministerio de Cultura y Fundalectura, 2003. Plan Nacional de lectura y bibliotecas), puesto que estas propuestas quedan atrapadas en “dos extremos viciosos: el de una escuela que asocia la lectura a obligación y tarea y el de una biblioteca en donde se privilegian prácticas recreativas que pretenden despojar a la lectura de todo lo que la asocie con esfuerzo y dificultad” (Asolectura. 2004. *Clubes de Lectores*: una propuesta de promoción de lectura y de reflexión sobre esta actividad).

A diferencia de este tipo de posiciones, los *Clubes de Lectores* se orientan por el principio de que formar lectores implica generar transformaciones personales significativas entre los beneficiarios del programa, a partir de la construcción de sentido que nace de compartir un texto literario. Consideran, además, que la ciudadanía es una construcción que adquiere significados diversos de acuerdo con las experiencias y los contextos particulares de las personas, y que la lectura es una práctica privilegiada para la construcción de nociones de ciudadanía negociadas y compartidas por diferentes grupos sociales. En este sentido, podemos afirmar que la filosofía que subyace a este programa ha contribuido a empujar el desarrollo de la política pública distrital de fomento a la lectura (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006) y se constituye hoy en una contribución significativa para su concreción, avance y proyección hacia el futuro.

El propósito de la implementación de esta acción pedagógica fue propiciar en los estudiantes y en las estudiantes el desarrollo de la oralidad, las relaciones interpersonales y el gusto por la lectura y la producción textual en contextos comunicativos.

Por otra parte, el programa *Clubes de la lectura*, partió de la consideración que era preciso emprender en el país un plan de promoción de la lectura que, al mismo tiempo, se constituyera en espacio para la reflexión, el cuestionamiento y el debate.

El programa también tiene como fundamento el supuesto de que es preciso revalorizar la palabra en todas sus manifestaciones orales y escritas, ya que actualmente parece asediada y despreciada por una sociedad que invita de manera indiscriminada al consumo de otros lenguajes aparentemente más atractivos y más modernos, pero, con seguridad, más enajenadores del pensamiento en la mayoría de los contextos.

En resumen, este proyecto se sustenta en la atención a un tema fundamental: el de la lectura y la escritura de la palabra, entendiéndolas como procesos continuos de construcción de sentido y de toma de conciencia sobre sí mismo y sobre su situación en el mundo. Al respecto, Pedro Salinas plantea que: “Se aprende a leer leyendo buenas lecturas, inteligentemente dirigido a ellas, avanzando gradualmente por la difícil escala. Y al final de ella se alcanza a la posesión de una inteligencia formada, de un gusto propio, de una conciencia de lector, personal y libre, que es el único órgano de selección atinado, en el mundo de los libros, y en el otro” (Salinas, 1995, p. 185).

Con las anteriores consideraciones, el presente estudio inició con El Club de la lectura, como estrategia para propiciar en los niños el gusto por la lectura, el desarrollo de las competencias básicas y la producción escrita. Cada grupo recibió una carta que llevaba el saludo y las instrucciones a seguir, referentes a asignación de roles y participación en las acciones planeadas para el club: saludo, lectura compartida del capítulo de un libro sugerido, revisión y lectura de periódicos y revistas de farándula, escritura de un texto periodístico y elaboración de un acróstico con su nombre.

Estos fueron los resultados arrojados por la actividad a partir de la observación, el diario de campo y la lectura de las producciones escritas de los y las participantes.

En el grupo A los estudiantes manifestaron desde el principio interés por leer la carta de instrucciones, conversar y hacer preguntas; en cada subgrupo fue evidente el liderazgo de las mujeres para dirigir la acción, quienes rápidamente iniciaron la primera acción: “Yo te leo, tu me lees”, tomaron los libros de literatura, los ojearon e inmediatamente se organizaron por parejas y tomaron su turno para la lectura compartida, fue notorio el interés de los y las estudiantes en la lectura de sus compañeros, de manera que la suspendían para hacer comentarios respetando el turno del compañero que no había leído. A lo largo de la actividad el respeto

e interés fueron constantes, esto se reflejó en el momento para la lectura de periódicos y revistas, en el que se observó bastante atención hacia las revistas; la curiosidad de los participantes se focalizó en las imágenes de mujeres bonitas, las participantes por su parte, aunque se interesaron por las imágenes de mujeres, dirigieron su curiosidad hacia personajes famosos: “actores y actrices de la tele”; por los periódicos no hubo mayor interés.

Con respecto al momento de la elaboración del acróstico, fue evidente el entusiasmo por escribir y las expresiones hicieron alusión a las cualidades, mostrando el empleo de una narrativa agradable y creativa. El grupo **B** por su parte, tomó un mayor tiempo para empezar la acción pedagógica en comparación con el Grupo **A**, entre los participantes se reflejó indecisión. Resultó complicado llegar a un acuerdo para iniciar el trabajo grupal, ya que esperaban ver a sus compañeros cercanos para iniciar; en uno de los grupos leyeron la carta entre dos personas y dudaron sobre el plan a seguir, aunque igual que en el grupo **A**, fueron las niñas quienes tomaron la iniciativa.

Los libros sugeridos no fueron leídos en pareja, sino que cada niño tomó el libro y lo ojeó sin mayor entusiasmo, surgiendo pocos comentarios al respecto. Tres niños dijeron, “es que a mí no me leían el año pasado”. Es de destacar que los estudiantes del grupo **A** manifestaron adecuado nivel de oralidad, en la lectura de las instrucciones, ya que enunciaban ideas que expresaban comprensión sobre las mismas y sobre los roles a desempeñar, de igual manera, se evidenció en la lectura. En la actividad “Yo te leo, tu me lees” surgieron expresiones como “Que cuento tan bacano” o “Éste ya lo conocía”.

Finalmente, los niños y las niñas del grupo **B**, pedían frecuentemente explicación, manifestaron poco agrado por la actividad, siendo difícil para ellos responder a las demandas de la misma. A pesar de la diferencia de actitud y disposición hacia la participación de los dos grupos, el club de la lectura fue una oportunidad valiosa para compartir, “como una de las prácticas sociales que promueven el aprendizaje inicial de la lectura” como lo cita Rita Flórez en la investigación “Leer en familia”, resaltando aportes teóricos como el de Vygotski (1978, 1987) quien concibe al niño como un ser que se desarrolla y funciona en el intercambio con los demás, siendo así heredero de una tradición social y cultural.

También, se puede afirmar que el desarrollo del Club, posibilitó un espacio de conocimiento de los participantes cuando ellos manifestaron no conocer esta actividad (estudiantes grupo **B**) por proceder de otras instituciones donde viven de forma diferente la clase de lengua castellana; o por tener extraedad para estar en este curso, como fue el caso del joven que manifestó poco entusiasmo de participar, pues está repitiendo el curso por tercera vez; lo sustenta Asolectura, 2004, “se

parte de una decidida valoración de la palabra oral y escrita y de su contribución a la construcción de ciudadanía, rescatando la fuerza de la literatura para recrear diferentes maneras de aproximarnos al mundo y a los otros”.

La segunda acción pedagógica se denominó “comprensión y producción de texto”. Algunos de los antecedentes relacionados con este proyecto de investigación fueron: “Construcción de textos por maestros y alumnos” (Betty Monroy y Matilde 1998–2001). Este proyecto presta mayor atención a los elementos comunicativos, a la búsqueda de sentido, a los procesos de comprensión y construcción de textos. La evaluación del proyecto se hizo con base en los análisis de la información de cada una de las acciones implementadas por parte de los estudiantes, bajo los criterios de estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace), organización de ideas y desarrollo de las mismas, manejo de los signos de puntuación, complejidad, la economía en lenguaje y creatividad, reflejando la adquisición del conocimiento y relación contextual.

Anterior a la producción textual por parte de los estudiantes, los investigadores realizaron una lectura en voz alta del cuento “El edificio que había que romper”, de Gianni Rodari, el cual los estudiantes interpretaron y juzgaron, a la vez que reflexionaron y contrastaron la historia narrada con su vida cotidiana.

Se les invitó a escribir un cuento desde su experiencia lector-escritora, encontrándose que en el grupo A (Cuadro3), la estructura del relato cuenta con inicio, nudo y desenlace, los estudiantes utilizan algunos signos de puntuación, admiración e interrogación.

Los relatos tienen en su mayoría como personajes animales y se refieren más a situaciones cotidianas, además incluye la fantasía y la magia; confirmándose así que para este grupo es claro el concepto de cuento y sus elementos. Los diálogos son diferenciados y cuentan con el guión (—) como recurso semántico. Algunos de los relatos tienen al final una reflexión o moraleja.

Se evidencia en la mayoría de los cuentos, coherencia y cohesión entre frases y párrafos, sólo dos de los veinte textos presentan párrafos inconclusos.

Cuadro 3

[illegible]

Producción escrita de Sebastián Ortega, 11 años

En su mayoría plantean un tema y lo desarrollan. El lenguaje utilizado es el cotidiano, pero también, hay uso de adjetivos que corresponden a un vocabulario más amplio, fluido y pertinente con el tema planteado por cada uno. Se observó el uso de neologismos como “gallimadrastra”, para referirse al rol de madre sustituta.

El sentido de algunos de los cuentos apunta a llamar la atención a la falta de responsabilidad de los padres, el abandono y la soledad a que se ven sometidos los hijos. Una de las estudiantes escribió su relato apoyándose en la temática de la lectura en voz alta, —el cual se refiere a las travesuras de los niños—, acercándose más a exponer su punto de vista sobre este particular y justifica el porqué de este comportamiento, pero no refleja ser un cuento.

Mientras que en el grupo **B** se evidencia que en sólo cuatro de los veinte textos analizados presentan la estructura del cuento como género narrativo (inicio, nudo y desenlace), pero, dos de estos no son una producción propia, por el contrario, corresponde a la transcripción memorística de relatos clásicos, por ejemplo: “La ratita presumida”y “Blanca Nieves” de los Hermanos Green, e incluso, de una canción popular. Los otros dos presentan un lenguaje y vocabulario variado, manejo de los signos de puntuación, interrogación y admiración y un buen uso gramatical.

En los otros textos, se observa incoherencia; hay poca relación del título con lo narrado y repetición de las ideas, al igual que del conector de conjunción (/y/), no hay manejo de signos, el vocabulario es muy trivial, e incluso, una de las historias no se concluye (basada en el cuento de hadas).

De los veinte textos analizados: se encuentran dos textos, basados de manera casi que literal en la lectura en voz alta (las travesuras de los niños); uno agrega situaciones de barbarie y cárcel, el otro presenta matices de expectativa, sorpresa y nuevas oportunidades.

En los escritos se reflejan temáticas como: la importancia de perseverar en los ideales, los sueños, cumplir metas y obtener logros, los hechos marcados por el abandono, la culpa y la huida del hogar, la separación de los padres y las estrategias de los amigos para reconciliarlos. Dos de los textos reproducidos de los “cuentos de hadas” destacan la necesidad del reconocimiento y afecto por parte del género masculino (“Complejo de cenicienta”, Colette Dowling).

Se concluye que el grupo **B**, al no contar con los referentes metodológicos y pedagógicos ofrecidos por el Proyecto Nace un lector, nace un gran escritor –NULNUGE–, su proceso de construcción textual carece de estructura y complejidad, porque “Aunque el sujeto pueda tener escrito en sus genes una capacidad innata para adquirir el lenguaje, las palabras las adquiere del entorno, entonces no hay producción si antes no ha habido construcción. En el caso de la escritura, pasa exactamente igual; lectura y escritura son indisociables; son las dos caras de la misma moneda. Es imposible escribir un texto en un género determinado si antes no ha habido una lectura profunda e importante de este género. (Cassany, octubre de 2000, conferencia didáctica de la escritura).

El grupo **A** por su parte contó con una formación no convencional en el desarrollo de la producción escrita, como fueron la lectura compartida, club de lectura, encuentro con escritores, entre otras acciones, propias del proyecto NULNUGE, por tanto, reflejan niveles cognitivos superiores, como son la planeación y la organización de ideas para ser plasmadas en forma escrita. De acuerdo con Emilia Ferreiro, “la escritura implica la producción de textos, teniendo en cuenta el contenido y el interés que se transmite, la forma de expresarlo, la intención de la escritura y la diversidad de modos discursivos.” Ya que la escritura no convencional devuelve el carácter individual e inédito de cada alumno en su particular proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Estos resultados no serían posibles, si los docentes no son quienes promueven el aprendizaje y el desarrollo de los niños de una manera intencional y sistemática, implicando constantemente a los niños en actividades significativas e interesantes

y ayudándoles a dominar esas actividades, por lo tanto la sociedad y la cultura son importantes para suscitar este desarrollo (L. S. Vygotsky, 1981).

Se finalizó con la acción pedagógica “Expresión artística”, los investigadores incentivaron a los estudiantes para elaborar una máscara de uno de los personajes de la producción individual (cuento), con material de reciclaje, valorándose la expresión oral y la sensibilización artística. Al empezar la actividad se explicó el proceso, se notó el interés y el entusiasmo de los y las participantes. Este proceso se complementó con la creación y representación dramatizada del personaje.

Las artes como medio de expresión y comunicación poseen rasgos simbólicos fundamentales, determinados de acuerdo con la cultura de las diferentes regiones a través de la historia, de esta manera, la educación artística se ha asumido como un recurso para transformar y modificar integralmente al ser humano, rescatando sus valores, actitudes, creatividad y sensibilidad, y encausándolo a pensar críticamente; además, han contribuido significativamente en la visión y lectura del mundo en que vivimos.

En este sentido, es de destacar que el arte está ligado exclusivamente a la relación con el objeto sin dejar de lado al sujeto, jugando un papel importante en relación del hombre con su medio natural, por tanto, el trabajo del arte se integra con todos los procesos pedagógicos, en los cuales se vinculan los diferentes campos del conocimiento; éste es el caso de la lectoescritura donde también se emplean símbolos que inciden en el contexto lingüístico dando posibilidad a la representación creativa de sucesos, hechos o experiencias con las diferentes técnicas, obteniendo producciones artísticas con libertad, promoviendo así la expresión de sensibilidad, intereses y gustos propios.

La educación artística es considerada un área obligatoria y fundamental por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) dentro del currículo que orienta la labor educativa de las instituciones escolares. En diversos contextos se exalta la importancia y el aporte de lo artístico para la formación integral de los estudiantes. En general se ha privilegiado más lo artístico como espectáculo (MEN, 2000, p. 47) para buscar reconocimiento y aceptación descuidando la importancia de valorar el proceso de producción que conlleva aspectos fundamentales como el desarrollo de la creatividad y la autonomía a través del arte.

“Diversas investigaciones han demostrado que el arte juega un papel esencial, no sólo en el desarrollo de los niños, sino, además, en su aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo” (“El arte no es un lujo”, consulta 11-05-09). En la página citada se mencionan los estudios realizados por la universidad de California en donde se muestra que los estudiantes que habían tenido experiencias directas

con el arte obtenían mejores rendimientos escolares que quienes no tenían ese contacto. De igual manera, se referencia la investigación publicada en la revista científica *Nature* con estudiantes de colegios públicos en Rhode Island en la cual se evidenció que a través de la música y la plástica los estudiantes que llevaban un rendimiento escolar bajo en siete meses lograron nivelarse con los demás alumnos, e incluso, los superaron en áreas como las matemáticas.

Algunos de los principios de la pedagogía artística infantil es que el valor principal de la actividad artística se encuentra en el proceso y no en el producto (Martín, consulta 12-05-09). Este criterio es una manera diferente de concebir las manifestaciones artísticas a las cuales tradicionalmente también se les ha valorado en su producto final como la evidencia para mostrar a los demás, desconociendo el trasfondo y todo lo que implica la actividad de creación artística.

Otro principio de la pedagogía artística importante de mencionar, en vista de que involucra diversas expresiones artísticas, es el siguiente: “Busca un desarrollo estético, propiciando experiencias que lleven al niño a madurar sus propias formas de expresión y a captar la belleza que existe en la naturaleza y que puede surgir de sí mismo, en los colores, las formas, los movimientos, los sonidos, inmersos en un ritmo y en un equilibrio que proporcionan placer estético y serenidad al espíritu” (Martín).

En la dinámica del proyecto *Nace un lector nace un gran escritor* mencionado al principio como antecedente directo del presente trabajo, los espacios en donde se han involucrado actividades artísticas como la música, el teatro y la plástica, han permitido observar una respuesta muy positiva de los estudiantes hacia la lectura y la escritura, mostrando interés y entusiasmo hacia ellas. Con estas actividades se han podido crear ambientes pedagógicos que favorecen el alcance de los objetivos planteados.

Siguiendo con Martín, entre los aportes más relevantes del arte en el desarrollo integral está el relacionado con el desarrollo mental del niño, pues el proceso de la actividad artística estimula diferentes operaciones mentales como la observación, la concentración, la memoria, y la imaginación; todas importantes en la aprehensión de la lectura comprensiva y la escritura. Además de las habilidades mencionadas la actividad artística también estimula la voluntad y la autoconfianza que luego repercutirá en las demás actividades académicas. Esto último resulta interesante en tanto se relaciona con la idea de la interdisciplinariedad, asunto fundamental en la búsqueda de la formación integral.

Aunque la expresión artística comprende diferentes manifestaciones como la música, la danza, el teatro, etc., en el presente trabajo de investigación la estrategia de expresión artística para estimular el gusto por la lectura y la escritura se trabajó a

través de la plástica, en una actividad que consistió en elaborar una máscara con material de reciclaje, teniendo en cuenta el personaje del cuento inventado en el taller de producción textual que cada niño o niña realizó. La relación con otras artes se seguirá implementando en el desarrollo del Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) a través del proyecto *Nace un lector nace un gran escritor* que el colegio ha venido realizando.

La actividad plástica que se trabajó fue la elaboración de una máscara, teniendo en cuenta, el personaje del cuento inventado en el taller de producción textual. Se realizó en dos secciones, en la primera parte, inició el trabajo con material de desecho (platos desechables y papel periódico) tanto el grupo **A** como el grupo **B** trabajaron muy entusiasmados, hubo participación total e integración de grupos. La segunda parte se trabajó en otra clase, pero no todos trajeron la máscara, del grupo **A** un 60% de los estudiantes la decoraron con los materiales que traían como papel seda, pinturas, lanas etc. y las terminaron, del grupo **B** sólo un 10% trabajó en ellas. En los dos grupos hubo gran creatividad e imaginación, muy pocas parecían simples, sin embargo, todos expusieron que se sentían orgullosos del trabajo realizado. Al final se entrevistaron algunos alumnos del grupo **A** y del grupo **B**, los cuales representaron el personaje principal utilizando la máscara, dramatizando con apartes del cuento. En el grupo **A** se apreció más fluidez verbal y mayor espontaneidad, mientras que en el grupo **B** se mostraron más tímidos y con menor expresión oral. En general todos expresaron que el taller fue muy interesante porque habían aprendido una técnica que no conocían, dijeron también que el taller les servía para trabajar otras formas o figuras, integrado con la producción del cuento. Con la actividad plástica realizada se logró el desarrollo de sus habilidades sicomotoras, estimulando la sensibilidad, imaginación, observación, concentración y creatividad, expresando sus emociones, sentimientos, vivencias y estilo personal de trabajo en la interpretación de la producción textual, además, permitió dar vida y realismo al cuento realizado.

Conclusiones

- Se encontró una diferencia significativa en los desempeños referidos a los procesos de la lectura y la escritura, entre los estudiantes que vivencian la lectura y la escritura en contextos significativos a partir de acciones pedagógicas lúdicas y creativas y aquellos estudiantes que vivencian la lectura y la escritura en contextos tradicionales y monótonos.
- Se destaca en los estudiantes que tienen experiencias significativas en sus procesos lectores y escritores, características relacionadas con la actitud positiva ante la lectura, la escritura y la oralidad. Las buenas relaciones de los integrantes de los equipos de trabajo y la enriquecida historia lectora que evidencian.

- Se hace necesario planear e implementar proyectos para el fomento de la lectura, la escritura y la oralidad, no sólo en las clases de lengua castellana, sino en todos los contextos de aprendizaje que brinda la escuela.

Sugerencias

- Es importante tener en cuenta los hallazgos que arroja esta investigación, con el fin de que se aborden nuevas problemáticas a investigar, por tanto, es necesario seguir contando con el apoyo de la SED, el IDEP, y la Universidad Nacional en este proceso de formación con miras a transformar la dinámica del aprendizaje.
- Con el fin de que los procesos de lectura y escritura sean significativos al estudiante, estos deben estructurarse desde una mirada sistémica de la formación y no como acciones aisladas que proporcionan únicamente información mediática.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá, SED. (2007). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión, Bogotá.

Clubes de Lectores. (2007). Informe de una experiencia. Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, Asolectura.

Del Campo, Socorro Martín. “El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando”, (en línea), disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15Martin.html>

Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.

Jolibert, Josette, Cabrera, Inostrata. Riveros. *Transformar la formación docente inicial*. (s.l.): Aula XXI.

López, Osvaldo. *Estética de los elementos plásticos*. Barcelona: Editorial Labor S.A.

Ministerio de Cultura y Fundalectura, (2003). Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Áreas fundamentales y obligatorias. Lineamientos curriculares para el área de educación artística, p. 47.

UNESCO. (1996). Chile: Santillana, (s.d.).

CAPÍTULO

8

El cuento de leer, una estrategia innovadora en las prácticas de los docentes¹

*Carolina Arias Arenas², Martha Lucía Pulido Prieto³, Adriana Cepeda Bernal⁴,
William Acosta Ruiz⁵
Colegio Distrital San Isidro Sur Oriental*

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación cuyo propósito fue promover el uso del cuento literario como estrategia pedagógica innovadora en los cuatro ciclos de educación básica del Colegio Distrital San Isidro Sur Oriental, ubicado en la localidad de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá, a través de un proceso de construcción colectiva que involucró a 25 docentes, tres directivos y a la orientadora.

1 Este proyecto contó con la asesoría de las profesoras Rita Flórez Romero y Gloria Isabel Bermúdez y se desarrolló en el marco del Convenio interadministrativo IDEP–Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia 2008–2009.

2 Magíster en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital. Miembro del Grupo de Fomento a la Investigación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental. Docente de Lengua y Literatura del Colegio San Isidro Sur Oriental (Ciclo 3)

3 Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Profesional en Comercio Internacional de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente de Transición del Colegio San Isidro Sur Oriental (Coordinadora Ciclo 1).

4 Psicóloga Social de la Universidad Nacional a Distancia. Bachiller Pedagógico de la Escuela Normal María Montessori. Docente Básica Primaria del Colegio San Isidro Sur Oriental (Coordinadora Ciclo 2).

5 Psicólogo de la Universidad Católica. Maestro Bachiller Normalista de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Docente de Básica Primaria del Colegio San Isidro Sur Oriental (Ciclo 2).

Este proyecto se desarrolló desde el enfoque cualitativo, mediante el método de investigación acción-participación; las técnicas utilizadas consistieron en la aplicación de un cuestionario auto-administrado y dos mesas de trabajo. Con base en la información obtenida se concluyó que la mayoría de los docentes reconocen la importancia de leer cuentos en el aula, y del uso de actividades de lectura compartida antes, durante y después de la lectura. Se reportan hallazgos relevantes que aportan elementos a la discusión curricular de la enseñanza y aprendizaje por ciclos.

Introducción

La presente investigación surgió de la necesidad de entender y plantear soluciones para uno de los problemas generalizados que los docentes de las instituciones escolares identifican en la actualidad: el bajo interés de los niños, niñas y jóvenes por la lectura. Si bien en nuestra ciudad se vienen adelantando diversas propuestas que buscan promover la lectura y la escritura en los bogotanos, y desde el año 2007, a partir del reconocimiento como “Capital mundial del libro” otorgado por la UNESCO, leer y escribir se asumen como derechos fundamentales que garantizan la participación y la construcción ciudadana, es evidente la desarticulación y falta de proyección a mediano y largo plazo de estas iniciativas cuando se examinan en el contexto particular de los colegios oficiales. Muestra de ello, es el variado número de propuestas adelantadas para mejorar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, que se han llevado a cabo durante los últimos ocho años en el Colegio San Isidro, sin que se involucren activamente la totalidad de los docentes; cabe mencionar entre éstas, el diseño de planes curriculares para las áreas de lenguaje y matemáticas (2001), estrategia que consistió en unificar conceptos, metodologías y contenidos en básica primaria con el acompañamiento de la Universidad Externado.

La implementación del baúl viajero —cajón de cuentos— (2003) propuesta con la cual circularon libros en diferentes clases de primaria especialmente, para apoyar las actividades de lectura promovidas por los docentes. Los centros de interés, algunos orientados hacia el mejoramiento de procesos de lectura y escritura (2003) de manera transversal, proyecto de transferencia de la Escuela Pedagógica Experimental, cuya intención fue mejorar la convivencia entre los estudiantes mediante la conformación de grupos heterogéneos que se reunían para compartir una temática común propuesta por cada docente. El programa Libro al Viento (2005), liderado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y la Secretaría de Educación de Bogotá, campaña de fomento a la lectura que ha permitido la circulación masiva de libros, especialmente de literatura de alta calidad entre los bogotanos, incluyendo a los estudiantes y docentes de todos los colegios del distrito. El Plan Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad –PILEO– (2006), promovido dentro del Plan Distrital de Fomento a la Lectura y a la Escritura de la

Secretaría de Educación, concebido como eje transversal del Plan de Estudios y que puede definirse como el conjunto coordinado e intencionado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura y la escritura en el colegio. Como producto del PILEO de San Isidro se han destacado las siguientes iniciativas: participación en el programa Escritores a la escuela (2007), participación en el Segundo concurso de cuento y poesía “María Mercedes Carranza” organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá (2008). Publicación de tres boletines anuales que presentan textos de estudiantes y docentes relacionados con las actividades institucionales de fomento a la lectura y escritura (2006, 2007 y 2008). Así se demuestra que la literatura ha jugado un papel importante, especialmente en los últimos tres años, sin embargo, no ha involucrado a la mayoría de los docentes.

La bibliografía sobre didáctica de la literatura en nuestro medio, como lo afirma la docente investigadora Mery Cuervo Calvo (2006), no es muy amplia, pero sí muy significativa. Esta se centra en dos trabajos, el primero es la Didáctica de la Literatura —estado de la discusión en Colombia— (2005) que recopila ponencias presentadas por profesores(as) de diversas universidades y disciplinas que participaron en el primer coloquio sobre didácticas de la lengua y la literatura. El segundo trabajo al que se refiere Cuervo es Didácticas de la Literatura en la Escuela (1999), de un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana. Estos documentos si bien presentan variedad de temas y experiencias, plantean según la investigadora lugares comunes, entre los que cabe mencionar: a) la independencia de la enseñanza de la literatura de la enseñanza de la lengua b) se plantea una didáctica particular para cada uno de los géneros literarios c) se alude a los procesos de recepción de la obra literaria, haciéndose énfasis sobre la función formadora de la lectura como experiencia estética d) el lector es un sujeto activo y definitivo para la construcción de sentido e) la estética de la recepción renueva el pensamiento crítico contemporáneo, implicando una relación más democrática entre maestro y alumno.

El bajo interés de los niños por la lectura se abordó en un reciente estudio (Jaimes, G. y Baquero, N., 2007) cuyo interrogante fue cómo lograr que la narración y la lectura de los cuentos infantiles se convirtieran en una estrategia exitosa para desarrollar el interés lector de los niños y de las niñas en la educación preescolar. Esta experiencia se realizó con docentes y estudiantes de siete colegios privados y oficiales de trece localidades de Bogotá. Dentro de los resultados cabe mencionar el rescate del libro y de la lectura de cuentos como parte fundamental en la formación de los lectores infantiles, esto no implicó desconocer la importancia de las nuevas tecnologías en el proceso de acercar al niño a la literatura. En la relación docente-cuento infantil y la relación niño(a)-cuento infantil se reconoció dentro del canon utilizado por los docentes, especialmente la literatura europea, dejándose de lado, según las investigadoras, referentes autóctonos. El trabajo sobre el cuento

requiere retomar un valor “intrínseco”, es decir, su significado y análisis, también es importante que la forma como se le presente al niño sea ameno y sencillo; sin desconocer la lectura semiótica y simbólica. El valor que las docentes atribuyeron al cuento radica en: la adquisición del vocabulario, el manejo y la apropiación del lenguaje, la formación de valores, el descubrimiento de la realidad, el desarrollo de la imaginación, la fantasía y la creatividad, y la adquisición de las habilidades básicas en el proceso lector. Los pasos utilizados por los docentes, con mayor frecuencia, para familiarizar al niño y a la niña con el cuento son: narrarlo, presentar las ilustraciones, preguntar por el tema y la lectura del cuento. Respecto a la importancia del cuento en el preescolar, se analizó que los cuentos infantiles constituyen un elemento importante en la formación del niño.

En este marco, surge en el grupo de trabajo la necesidad de indagar sobre la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo construir junto con los docentes del Colegio San Isidro Sur Oriental, jornada tarde, estrategias pedagógicas innovadoras en torno al uso de la lectura del cuento literario en los cuatro ciclos de Educación Básica? Este interrogante permitió realizar un acercamiento de tipo reflexivo al quehacer cotidiano de los docentes, por ser reconocidos como artífices del contexto educativo (Segura, et al., 2007) a través de las prácticas de investigación que se generaron como propuesta de cambio para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula.

Los objetivos planteados a lo largo de la experiencia fueron:

- Identificar los usos del cuento literario que abordan los docentes del Colegio San Isidro Sur Oriental jornada tarde, en los cuatro ciclos de Educación Básica.
- Proporcionar espacios de reflexión sobre las concepciones y estrategias que emplean los docentes para el uso de la lectura del cuento literario, a través de las jornadas de socialización de experiencias.
- Determinar cuáles son los usos más novedosos y significativos que se hacen de la lectura del cuento literario en el Colegio San Isidro Sur Oriental.
- Reconocer, diseñar y señalar estrategias pedagógicas que favorezcan el uso de la lectura del cuento literario en el aula.
- Indicar la ruta para la implementación de estas estrategias en los diferentes ciclos.

Marco teórico

Este estudio se inscribe en un marco teórico que considera la lectura desde la perspectiva constructivista en un sentido amplio; es decir, como sinónimo de interpretación, o como proceso de interacción entre el lector y el texto a través del cual este último se apropia de la lengua, tiene acceso a un saber, se construye a sí mismo y tiene

la posibilidad de acceder a otras culturas (Tolchinsky, L. y Simó, R., 2001; Solé, 1992; Petit, 2003). Este enfoque ofrece un marco para la comprensión de la lectura de cuentos en el contexto escolar, por una parte, y de otra, permite una relación pertinente con las consideraciones curriculares que estructuran el proyecto.

Con respecto a la lectura de cuentos en el contexto escolar, se enfatiza en aquellos textos escritos que pertenecen al campo de la literatura, esto es, a un tipo de discurso que, con base en su carácter “imaginativo”, transforma el lenguaje ordinario (Eagleton, 1994). Es por ello que, el cuento literario pertenece a una modalidad del pensamiento que se distancia de la lógico-científica en tanto que ésta se ocupa de causas generales y emplea procedimientos para verificar la verdad empírica y la modalidad narrativa, por el contrario, tiene como objeto las vicisitudes humanas, relatos creíbles, pero no necesariamente verdaderos (Bruner, 1996). De esta forma, los cuentos desarrollan entonces la conciencia narrativa, entendida ésta como la estructura de asociación de ideas, acciones entre personajes y representaciones simbólicas de la realidad que se dan durante la experiencia de lectura en el lector.

Un nuevo modelo de enseñanza de la literatura en el contexto escolar, supone desarrollar la competencia interpretativa a través de la lectura, conjugando los aportes de la perspectiva psicolingüística (esquema narrativo en el desarrollo infantil), la perspectiva cognitivista (quien se interroga por la comprensión del texto) y la literatura como variación interpretativa (que apunta a la construcción simbólica desde múltiples perspectivas (Colomer, 2005).

En cuanto a las consideraciones curriculares es necesario mencionar que esta investigación responde reflexivamente a la propuesta de reorganización de la enseñanza por ciclos que se adelanta en la ciudad de Bogotá en algunas instituciones⁶ del distrito. Esta iniciativa nace del cuestionamiento de la estructura actual del sistema educativo por grados y niveles, caracterizada por la atomización y fragmentación de los contenidos de la enseñanza. El carácter articulado e interdisciplinar debe ser un criterio transversal a todos los ciclos educativos y el nivel de complejización del conocimiento y el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias será progresivo. Una organización curricular así planteada, agrupará en los ciclos primero y segundo las dimensiones con las áreas y los desempeños y habilidades esenciales que incluyen unos conocimientos y unos contenidos específicos de cada área, orientados por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Para su profundización se requiere de las “herramientas para la vida”, propuestas en el Plan Sectorial de Educación que harán parte de los desempeños y pueden orientar la formulación de los proyectos de los ciclos.

6 San Isidro es una de las instituciones seleccionadas por la Secretaría de Educación de Bogotá (Subsecretaría de Calidad y Pertinencia) para diseñar e implementar la enseñanza por ciclos. Esta iniciativa está enmarcada en el Plan Sectorial de Educación: 2008 – 2012: Educación de calidad para una Bogotá Positiva.

Metodología

La investigación se sustentó en un enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa, cuyo método fue la IAP (Investigación – Acción – Participativa) ya que los docentes investigadores son parte del contexto educativo en que se desarrolla el proyecto. Para este caso, el trabajo de campo se planteó con 25 docentes de la jornada tarde, tres directivos y la orientadora del Colegio Distrital San Isidro Sur Oriental, sedes A y B (localidad 4 – San Cristóbal) pertenecientes a los cuatro ciclos de la educación básica (de transición hasta noveno). Es importante aclarar que al inicio de la investigación se consideró la organización por ciclos como la plantea la Secretaría de Educación de Bogotá⁷, sin embargo, después de la aplicación y análisis del primer instrumento se propuso otra agrupación de los ciclos, más acorde con las características contextuales del colegio⁸.

De acuerdo con lo realizado se reconocen las siguientes fases:

Fase I: Plan de acción

Reformulación del Proyecto de Investigación: durante esta fase se reformuló el proyecto a partir de la participación en el seminario de investigación con el equipo académico de la Universidad Nacional.

Fase II: Recolección de datos y análisis de la información

Se aplicaron dos instrumentos para la recolección de la información: un cuestionario autoadministrado a través del cual se indagaron los usos del cuento en el aula. Se realizaron dos mesas de trabajo con los docentes de cada ciclo, la primera con el propósito de reflexionar sobre las concepciones y estrategias empleadas en las actividades de lectura de cuentos, y la segunda para identificar posibles rutas de trabajo colectivo en torno al uso de la lectura de cuentos en cada ciclo.

Fase III: Divulgación

A esta fase corresponde la socialización de los hallazgos, en donde se indicaron las rutas de implementación de las estrategias pedagógicas en los diferentes ciclos a través del presente artículo, el diseño de una cartilla para los docentes participantes y de un video que recoge el proceso del trabajo de campo.

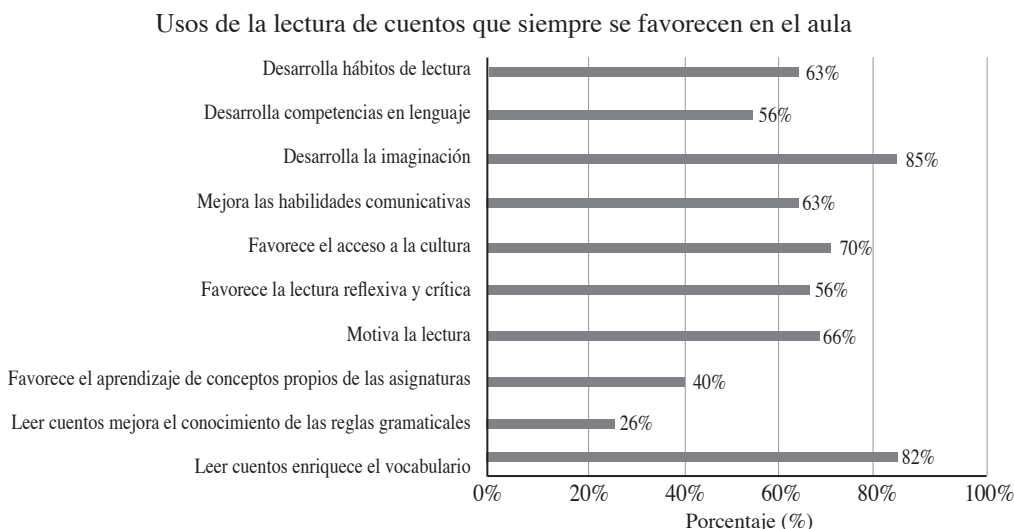
7 La Secretaría de Educación de Bogotá propone en el marco del Plan de Desarrollo Distrital: Bogotá Positiva 2008 – 2012, cinco ciclos para la educación básica: ciclo 1 (grados transición, 1° y 2°), Ciclo 2 (grados 3° y 4°), Ciclo 3 (grados 5°, 6° y 7°), Ciclo 4 (grados 8° y 9°) y Ciclo 5 (grados 10° y 11°)

8 El Colegio San Isidro en la actualidad sólo cuenta con nueve grados de transición hasta 9°. Los docentes y estudiantes de primaria hasta 5° grado no están ubicados en la misma sede que los docentes y estudiantes de 6° y 7°. Y por último, de los once docentes de secundaria, cuatro de ellos se desempeñan en los ciclos 3 y ciclo 4, esto hace que realmente no reconozca una especialización profunda por parte de los docentes en cada ciclo.

Resultados

El análisis del cuestionario y de las dos mesas de trabajo revelaron que para la mayoría de los docentes participantes leer cuentos es importante, sin embargo, se evidencian dudas con respecto a las maneras de abordar su lectura, es decir, a través de qué estrategias; así como identificar cuáles son los cuentos más apropiados y actualizados que pueden interesar a los estudiantes.

En cuanto al primer aspecto, leer cuentos es importante para los docentes porque desarrolla la imaginación en los estudiantes. Como se ilustra en el gráfico siguiente, este criterio se coloca por encima del desarrollo de las competencias en lenguaje o del enriquecimiento del vocabulario.



Gráfica 1: muestra los usos que se favorecen cuando se leen cuentos en los tres ciclos identificados en el cuestionario.

En cuanto al segundo aspecto, el referido a las estrategias de lectura del cuento en el aula, los docentes reconocieron los preconceptos o ideas previas de los estudiantes como criterios relevantes, validan entonces, momentos de lectura como el antes, el durante y el después. En las mesas de trabajo los docentes pudieron aclararse el concepto de lectura compartida y reconocer la importancia de la conversación, por ejemplo, las docentes de ciclo uno, afirman que pueden hablar con los niños y niñas sobre los colores, las imágenes, y consideran que de esta manera podrían corroborar si están entendiendo o qué dificultades de comprensión tienen. En los ciclos uno y dos, los docentes encontraron relevante la relación entre las estrategias de lectura de cuentos y el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). Por su parte, los docentes de ciclo tres expresaron la necesidad

de relacionar estrategias de lectura de cuentos con otros tipos de textos, porque las consideran aplicables, por ejemplo, a la comprensión de textos científicos o históricos. Es común a los tres ciclos, la necesidad de usar libros interesantes, seleccionar cuentos llamativos para los estudiantes; garantizar el uso de cuentos del programa Libro al Viento, así como garantizar la adquisición de nuevos libros de cuentos. A continuación, se describen las actividades de lectura de cuentos que se realizaron con los docentes de cada ciclo en la Mesa de Trabajo No. 2.

Título del Cuento (s)	Cosita Linda.
Autor	Anthony Browne.
Objetivo de la lectura	Identificar las estrategias que se utilizan en la lectura compartida.
Estrategias antes de la lectura	Leer sobre la biografía del autor, definir qué es la amistad. Observar la imagen de un gorila.
Estrategias durante la lectura	Se realizaron preguntas a través de las cuales se buscaron el análisis, comparaciones, asociaciones entre el cuento y las experiencias personales de los docentes. Se establecieron relaciones entre la imagen y el texto. Se indagó por el significado de palabras. Predicciones sobre lo que pasaría más adelante en la historia relatada con los personajes.
Estrategias después de la lectura	Se recordó la definición de lectura compartida y cómo puede relacionarse la lectura del cuento con otras áreas. Luego se propuso a los docentes una actividad de expresión artística con base en la lectura del cuento. Algunos eligieron si querían hacer un dibujo sobre el cuento o modelar con plastilina. A finalizar compartieron lo que cada uno hizo y se hicieron comentarios.

Tabla 1: muestra las estrategias de lectura acordadas por los docentes del Ciclo Uno

Título del Cuento (s)	El rey que no quería bañarse.
Autor	Emma Wolf.
Objetivos de la lectura	Involucrar a los niños en el goce de la lectura/ Mejorar los niveles de comprensión/ Reconocer nuevo vocabulario/ Identificar elementos del cuento y los personajes.
Estrategias antes de la lectura	Preguntas sobre prácticas lectoras previas al cuento/ Con base en el título que el niño cree una historia/ Diálogo sobre el autocuidado (importancia del aseo personal).
Estrategias durante la lectura	Preguntas sobre lo que va ocurriendo en el cuento/ Lectura dirigida/ lectura compartida/ revisión de vocabulario.

Estrategias después de la lectura	Crear un cuento parecido/ Proponer otros finales para el cuento/ Construir una historia desde la imagen/ Relación del tema del cuento con otras áreas: naturales (aseo personal), artes (elaboración de figuras en miniatura).
Título del Cuento (s)	Dientes.
Autor	Emma Wolf.
Objetivos de la lectura	Desarrollar en los niños la creatividad/ Exaltar la importancia del cepillado de dientes.
Estrategias antes de la lectura	Revisión de imágenes relacionadas con la lectura/ Producción de un cuento con el título del cuento propuesto.
Estrategias durante la lectura	Asignar a cada niño un papel y durante la lectura ir realizando la dramatización.
Estrategias después de la lectura	Producción de coplas o trovas con el tema del cuento/ Reflexión sobre los roles de los personajes y sus acciones/ Relación del cuento con otras áreas.

Tabla 2. Muestra las estrategias de lectura acordadas por los docentes del Ciclo Dos

Título del Cuento (s)	Jam Session - El gato de Schrodinger – Boxeador - Memorias de un Loco - La viuda y el loro - Es que somos tan pobres - El doblaje - El otro lado - Wood Stown - Error de apreciación - Encender un fuego.
Autores (respectivamente)	Gabriela Alemán - Jorge Volpi - Carlos Wynter - Nicolai Mogol - Virginia Woolf- Juan Rulfo- Julio Ramón Ribeyro - Istvan Vanilla - Alphose Daudet- Antonio Mora Vélez - Jack London.
Objetivo de la lectura	Analizar determinado tema – reflexionar determinado hecho- utilizar terminología avanzada – relacionar vocabulario en inglés – producir un texto – recrear la mente – relacionar el tema del cuento con la mecánica cuántica – interpretar el cuento – encontrar ideas principales – reconocer el género del cuento -
Estrategias antes de la lectura	Los estudiantes pueden imaginar a partir del título de qué se va a tratar el cuento – mostrar imágenes de los personajes y hacer predicciones – conocer la biografía del autor y el contexto cultural y social del cuento – generar suspenso en el estudiante – consultar en una fuente informativa sobre el tema que se va a narrar en el cuento -

Estrategias durante la lectura	Realizar preguntas a medida que se hace la lectura – hacer pausas mientras se lee para que ellos hagan predicciones – lectura grupal y consulta del vocabulario que desconocen – subrayado de personajes principales y secundarios – identificación de frases textuales que determinan el contexto del personaje – lectura en voz alta y participativa – leer en voz alta y hacer predicciones con los estudiantes sobre lo que puede seguir en la narración.
Estrategias después de la lectura	Escribir versiones del final – sobre las imágenes crear textos – hacer resúmenes- hacer carteleros con imágenes - explicar la historia narrada con frases cortas – ejercicios de relacionar y completar – retomar el significado de las palabras aprendidas del cuento – comparación del cuento con otros textos históricos o científicos relacionados – elaboración de una caricatura, historieta dibujo relacionado con los personajes (principales o secundarios) o con los acontecimientos narrados escribir un texto con un hecho análogo – responder preguntas sobre el contenido del cuento.

Tabla 3. muestra las estrategias de lectura acordadas por los docentes del Ciclo 3

Conclusiones

El proyecto mostró que leer cuentos implica que los docentes se reconozcan como lectores (SED) activos cuando seleccionan los cuentos, planean actividades de lectura e implementan el uso de estrategias de lectura. La mayoría de los docentes reconocieron que las actividades de lectura compartida mejoran la relación docente-estudiante a partir de la conversación que se teje cuando se lee (Flórez, R. y Sepúlveda A., 2004), y permiten el uso de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura (Flórez, R. y Sepúlveda, A., 2004; Solé, 1992). Coinciden los docentes de los tres ciclos en que la lectura de cuentos en el aula favorece el desarrollo de la imaginación, atribuyéndose a esta capacidad de imaginar un valor cognoscitivo importante en tanto se liga (Larrosa, 1996) a la producción de lenguaje que puede transformar la realidad.

La pregunta de la investigación se convirtió en un eje articulador de decisiones curriculares que en la actualidad se discuten y reorganizan en la institución. Como proceso de enseñanza y aprendizaje en los ciclos, la lectura compartida de cuentos en aula implica:

- a. Una relación con las dimensiones del conocimiento⁹, puesto que se reconoce su importancia en la formación de un sujeto integral en los ciclos, sin embargo, se hace un mayor énfasis en la dimensión comunicativa para el ciclo uno, en la dimensión estética para el ciclo dos y en la dimensión cognitiva para el ciclo tres.
- b. Se evidencia que el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura de cuentos definidas por parte de los docentes de ciclo uno y ciclo dos tienen como objetivo pedagógico el desarrollo en sus estudiantes de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir).
- c. Respecto al campo del saber en que se inscribe esta investigación: comunicación, arte y expresión, es claro que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en torno al uso de la lectura del cuento literario se relaciona con el eje del estudio de la literatura, es decir, con el acercamiento a la competencia literaria (interpretativa) desde un enfoque intertextual (SED). Desde esta perspectiva, se evidencian tres criterios transversales a los ciclos, con un marcado énfasis en alguno de ellos. Para el Ciclo uno, resulta relevante el trabajo sobre la pedagogía de la imagen, entendida como una práctica de estimulación y exploración de los procesos de lectura, en concreto cuando se aborda el libro álbum. En cuanto al Ciclo dos, es significativo el desarrollo de la expresión a través de los lenguajes del arte, porque los docentes participan de una experiencia de descubrimiento de acuerdo con las diversas posibilidades que brinda la lectura de cuentos, especialmente en el después de la lectura, cuando los niños y niñas pueden integrar su saber literario al dibujo, a la danza o al teatro. Y para Ciclo tres, el diálogo entre textos permite entender la lectura de cuentos desde una relación interdisciplinar con las áreas, para el desarrollo de la indagación y la experimentación.

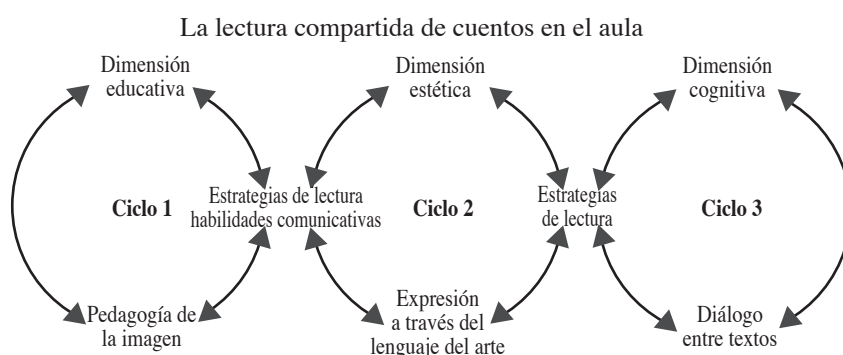


Figura 1: muestra la ruta curricular para la implementación de estrategias de lectura de cuentos en los tres ciclos.

9 Las siete dimensiones del conocimiento han sido trabajadas especialmente por el ciclo uno: cognitiva, socioafectiva, corporal, comunicativa, estética, ética y espiritual.

Bibliografía

- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles* (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cuervo, M. (2006). “Ampliar los horizontes de expectativas: un desafío para la enseñanza de la literatura”. *Poligramas*, 26. (en línea), disponible en: <http://poligramas.univalle.edu.co/26/mery%20cruz.pdf> Consultado: 23 de octubre de 2008.
- Eagleton, T. (1994). *Una introducción a la teoría literaria*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez R. y Sepúlveda A. (2004). La lectura compartida: un escenario de encantamiento y aprendizaje. En: *Memorias del 6º. Congreso Nacional de Lectura para construir Nación*. Bogotá: Fundalectura.
- Jaimes, G., y Baquero, N. (2007). *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura* (3ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Segura, D.; Gómez, L., y Lizarralde, M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tolchisky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori Editorial S.L.

CAPÍTULO

9

Recorramos nuestra historia: Contando y escribiendo cuentos, fábulas, mitos y leyendas*

*Tatiana Elizabeth Pachón Avellaneda¹, Nancy Moyano Rodríguez², Esnidia Parra Olaya³,
Ingrid Alejandra Torres Hurtado⁴. Profesoras Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas*

*Rita Flórez Romero⁵ y Sandra Patricia Rojas Arias⁶
Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina
Universidad Nacional de Colombia*

Resumen

El presente artículo reporta los resultados de la implementación de un programa basado en estrategias de lectura y escritura en el aprendizaje, y en el gusto por la historia. Este programa fue realizado por cuatro docentes de básica primaria con 240 niños de tercer grado del colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Para

* Proyecto desarrollado con apoyo del Convenio Interadministrativo IDEP–Universidad Nacional de Colombia para asesorar la ejecución de nueve experiencias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura 2008–2009.

1 Psicóloga de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

2 Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana.

3 Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad INCCA de Colombia.

4 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

5 Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora de los grupos “Cognición y lenguaje en la infancia” y “Oralidad, escritura y otros lenguajes”, y coordinadora académica de la Línea de Investigación “Comunicación y Educación” de la Maestría en Educación en la misma universidad. Profesora de fonoaudiología y coordinadora de programas de fortalecimiento del lenguaje, la lectura y la escritura en la Universidad Nacional de Colombia desde 1982.

6 Psicóloga y Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Ha sido docente en varias universidades del país y ha participado en diversos proyectos de lectura, escritura y formación de docentes en servicio.

efectos de análisis de resultados, se tomó una muestra de 40 niños. Se utilizó una metodología cualitativa de acción participativa, con la aplicación de pre y postest. Los resultados muestran que estas estrategias incrementan los niveles de comprensión lectora y producción textual, además del aprendizaje y el gusto por el área de ciencias sociales.

Antecedentes y justificación

Florescano (2000, p.1), en la conferencia del año 2000, afirmó:

El estudio de la historia es una indagación sobre el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo. Dotar a un pueblo de un pasado común y fundar en ese origen remoto una identidad colectiva, es quizá la más antigua y la más constante función social de la historia. La inquisición histórica nos abre al reconocimiento del otro y, en esa medida, nos hace partícipes de experiencias no vividas pero con las cuales nos identificamos y formamos nuestra idea de la pluralidad de la aventura humana.

Cuando se enseña a los niños la historia, se está enriqueciendo su identidad individual y colectiva, además se les está dotando de herramientas para el análisis de la realidad actual, la transformación cultural y la valoración de su propio actuar en la sociedad (Bruner, 1999). Tanto es así, que a través de esta área del conocimiento se fortalecen los valores universales y particulares de un país, de una ciudad o de una familia.

Sin embargo, según la experiencia de las docentes participantes en este proyecto, la enseñanza de la historia en educación básica primaria ha sido poco llamativa y agradable para los niños, debido al uso de metodologías inapropiadas de enseñanza. Tradicionalmente, el niño aprende a través de técnicas memorísticas, una serie de eventos y fechas los cuales son olvidados fácilmente. De la misma manera, la ruta pedagógica establece un solo período escolar para la enseñanza de la historia y ésta se enseña en un marco descontextualizado en relación con el ambiente de desarrollo del niño y los contenidos de otras áreas, minimizando la importancia de la asignatura en el currículo. En palabras de Gardner (2000), se trabajan contenidos como información aislada, pero no se enseña a pensar en términos de cómo se hace una indagación histórica o de cómo es el origen de nuestra vida actual.

Lo anterior hace necesario despertar el interés del niño por el aprendizaje de la historia. En ello el maestro cumple un papel protagónico, ya que debe orientar los aprendizajes a través de metodologías que lleven al niño a la reflexión, además de enriquecer el currículo de la historia con la integración de conocimientos de otras áreas.

Uno de los medios por excelencia para lograr este cambio es el lenguaje. Según Goodman (1995, p. 16) “Por intermedio del lenguaje cada niño adquiere la visión de mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan su propia cultura”. El lenguaje es entonces el medio por excelencia de la enseñanza y el aprendizaje en todas las áreas, incluyendo la historia. De esto surgen algunas preguntas: ¿Qué efectos tiene la implementación y articulación de un programa de historia contextualizado en procesos de lectura y escritura? ¿Es posible establecer un aprendizaje bidireccional donde los niños aprendan y entiendan la historia de su pueblo y, simultáneamente, se logren incentivar los procesos de lectura y escritura?

Con estos interrogantes como referentes, el propósito del proyecto fue diseñar un programa motivador del aprendizaje de la historia a través de estrategias innovadoras para la comprensión y creación de textos narrativos, trabajadas con 40 estudiantes de grado tercero de básica primaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, jornadas de la mañana y de la tarde.

Fundamentación teórica

Cuando un maestro se dispone a enseñar a un grupo de niños, su mayor preocupación es lograr la aprehensión de los conocimientos y abarcar todos los contenidos dispuestos para el grado (Gardner, 2000). Sin embargo, los nuevos aprendizajes no se consolidan en el tiempo. Esta misma situación ocurre en el área específica de la enseñanza de la historia y tiene como consecuencia la pérdida de interés de los niños por la asignatura de historia.

No solamente los métodos memorísticos descontextualizados pueden tener un efecto negativo en la motivación escolar. Si se le pregunta al maestro de historia qué didácticas utiliza, puede describir la lectura y la escritura como una de las principales herramientas (Bruner, 1999). Entonces es posible que los niños se encuentren desmotivados hacia el aprendizaje de la historia porque algo no funciona bien en relación con los procesos de lectura y escritura. Cabe preguntarnos: ¿Los niños saben leer y escribir?, ¿La lectura y la escritura como medios de aprendizaje están siendo utilizados adecuadamente por los maestros?

Según Condemarín y Medina (2000), Cassany (2001) y Halliday (1994), el gusto por la lectura y la escritura nace desde su funcionalidad. Sólo cuando se percibe útil un proceso, se desarrolla e interioriza hasta el punto de descubrir su encanto y transformarlo en una pasión. Las experiencias escolares de los niños en relación con estos procesos, se observan en la lectura y escritura de cartas personales, trabajos escolares, cuentos u otras narraciones. Estos dos elementos pueden ser aprovechados por el maestro en razón a su utilidad en el proceso de aprendizaje. Según Montserrat (2004), los textos narrativos son una fuente inagotable para

profundizar en cualquier área del currículo, utilizando cuentos, mitos, leyendas, y otras manifestaciones, como motivación para los diferentes contenidos de las áreas y para un aprendizaje que le es propio: leer y escribir.

Se evidencia entonces que la dificultad en el uso efectivo de la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza se puede atribuir a que algunos docentes las trabajan como una actividad mecánica y “centran su atención en procesos de bajo nivel: caligrafía, ortografía, algunos aspectos de puntuación y corrección de estilo” (Flórez y Cuervo, 2005, p. 45). En la lectura, se enfatiza la decodificación o se limita a reconocer aspectos literales del texto: se les exige a los estudiantes que lean y den cuenta de las lecturas, pero no se les enseña el cómo hacerlo. De otra parte, la escritura es utilizada como medio de castigo por un mal comportamiento del niño (ejemplo: escribe 20 veces, *no debo volver a hacerlo*) o se convierte en una actividad sin sentido (ejemplo: “escribe un cuento, el que quieras, puede ser sobre lo que hiciste este fin de semana”), el cual no se revisa, no se retroalimenta y simplemente le sirve al maestro para “ocupar a los niños” (Negret, 2000).

Es necesario iniciar por la integración de conocimientos de diferentes áreas disciplinares. Siguiendo a Goodman (1995), “Se deben sugerir modos de integrar las disciplinas lingüísticas y de establecer la doble agenda: aprendizaje por medio del lenguaje al mismo tiempo que se aprende el lenguaje” (p. 87). De esta manera, el aprendizaje de los procesos lectores y escritores será responsabilidad de todas las áreas del currículo.

Para lograr esa integración, es necesario garantizar la destreza de los estudiantes en el proceso de lectura y escritura. Por tanto, es importante resaltar cómo enseñar a leer y a escribir a los niños. Solé (1980), Flórez y Sepúlveda (2006) y Condemarín y Medina (2000), exponen la importancia de las estrategias de lectura relacionadas con la comprensión en el aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias utilizadas antes, durante y después de la lectura facilitan la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información escrita. En esta misma línea Montserrat afirma que, a través de estos tres momentos “Los niños reconocen títulos, identifican personajes, formulan hipótesis y las comprueban siguiendo índices grafofónicos, textuales y contextuales, y así, van apropiándose de la lectura como proceso mediante el cual se comprende el texto, en lugar de entenderla como actividad de decodificación” (Condemarín y Medina, 2000, p. 244).

Para establecer la importancia del proceso escritor, se cita a continuación la definición realizada por Niño, (2008, p. 166).

Escribir es un acto de creación mental en que un sujeto escritor, en el contexto de una situación comunicativa, identifica —entre otros— un propósito y un

perfil textual, concibe y elabora un significado global y lo comunica a un lector destinatario, mediante la composición de un texto, valiéndose del código escrito y el apoyo de otros lenguajes.

En la creación de textos escritos, con base en la definición, se retomó la propuesta de “la escritura como proceso” trabajada por Flórez y Cuervo (2006), donde se tienen en cuenta “Las operaciones mentales que ocurren en las personas cuando escriben de manera competente” (p. 43).

Para efectos de la investigación, se tomaron las siguientes estrategias en los procesos de lectura y escritura las cuales guían la comprensión y creación de textos narrativos e incentivan el aprendizaje por la historia.

Antes de la lectura	Activación de los conocimientos previos
Durante la lectura	Inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales y guías de estudio
Después de la lectura	Parafraseo, esquemas, resúmenes y gráficos
Antes de la escritura	Acción motivadora y planeación
Durante la escritura	Transcripción y elaboración de borradores
Después de la escritura	Revisión y edición

Objetivo

Evaluar el efecto de un programa basado en la comprensión y producción de textos narrativos en niños de tercer grado de primaria del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, jornadas de la mañana y de la tarde, sobre:

1. La adquisición de conocimientos sobre historia (creación del universo y prehistoria).
2. El gusto de los estudiantes por el aprendizaje de la historia.

Método

Tipo de estudio

Se empleó una metodología cualitativa de acción participativa a través de la investigación en el aula que permitió despertar en los estudiantes el interés por el aprendizaje de la historia, mediante la lectura y la escritura de textos narrativos.

Participantes

El proyecto se llevó a cabo en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, sede C, jornada de la mañana y de la tarde, con la participación de 240 niños de grado tercero, para efectos de resultados se tomó una muestra de 40 estudiantes, con edades que oscilan entre los 7 y los 10 años de edad.

Procedimiento e instrumentos

El proyecto se llevó a cabo en tres fases, así:

Fase de evaluación diagnóstica inicial

Se realizó una evaluación de línea base a través de encuestas, observación directa y ejercicios prácticos sobre los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con historia y las estrategias utilizadas para la lectura y la escritura (véase Anexo 1). En los resultados se presentan los datos obtenidos en las encuestas y una breve descripción de las observaciones realizadas.

Fase de implementación

Se realizaron actividades motivadoras hacia el aprendizaje de la historia que se focalizaban en los procesos de lectura y escritura. Con el cuento “Tu mamá era Neanderthal” y otros textos, se capacitó a los niños en el uso de estrategias metacognitivas para la lectura como activación de conocimientos previos, inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales, parafraseo, resúmenes y gráficos.

Para la creación de textos narrativos, y con el fin de enriquecer los conocimientos sobre creación del universo y prehistoria, se trabajaron las estrategias para desarrollar subprocesos de planeación, transcripción, elaboración de borradores, revisión y edición, tomados del paradigma de “la escritura como proceso”.

Fase de evaluación de efectos del programa

Esta fase se desarrolló en diferentes momentos:

Durante la implementación del proyecto. En la fase diagnóstica, se evidenció que no era conveniente iniciar procesos de lectura y escritura con las temáticas planteadas en un principio (América prehispánica, Descubrimiento y Conquista) ya que los niños tenían conocimientos muy limitados sobre los temas. Esto llevó a reajustar las temáticas de historia empezando por la creación del universo y la prehistoria.

Al finalizar la implementación, con el fin de evaluar la efectividad del proyecto se aplicó la encuesta de la misma manera que en la fase diagnóstica. También se realizó un proceso de edición, recopilando los escritos de los niños para elaborar una cartilla y promoverla en la Feria “Recorramos Nuestra Historia” donde los niños dieron a conocer sus productos finales a la comunidad educativa.

Resultados

A continuación se exponen los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico en relación con los procesos de lectura y escritura y sus conocimientos sobre historia.

Fase de evaluación diagnóstica inicial

Antes de la lectura

Pregunta	Sabe	No sabe/ No recuerda	No entiende	Respuesta incoherente
¿Cuál era el título del texto?	24	10	1	5
¿Cuántos gráficos había? Descríbelos.	11	5	1	23
¿De qué crees que tratará la lectura?	17	9	1	13

Algunos niños realizan observación del texto, relacionando el título con los gráficos y estableciendo algunas predicciones. No obstante, estas predicciones las hicieron basándose en los gráficos más representativos para cada uno de ellos, ya que no recordaban la totalidad de los dibujos.

Durante la lectura

Pregunta	Sabe	No sabe/ No recuerda	No entiende/ No responde	Respuesta incoherente
¿Cuál es la idea general del texto?	18	13	3	6
¿De qué trata la historia hasta donde leíste?	20	4	7	9
¿Cómo crees que seguirá la historia?	4	10	7	19

Se observó que la mayoría de los niños presentan dificultad para comprender un texto, extraer ideas y realizar inferencias y predicciones. Así mismo, los niveles atencionales son bajos y realizan poca observación gráfica. Las respuestas de los niños en relación con la segunda pregunta, es literal del texto leído, escribiendo fragmentos cortos del mismo (Ejemplo: “Tiene miedo de los que son transparentes”) o ideas muy cortas y sin argumentación o explicación (Ejemplo: “De monstruos”).

Después de la lectura

Pregunta	Sabe	No responde	Respuesta incoherente
Resume el texto leído	12	18	10

El resumen que realizan la mayoría de los niños se refiere a la copia literal de fragmentos del libro. No identifican con facilidad el tema central o el conflicto y su resolución.

Antes de la escritura

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Para quién ibas a escribir?	5	33	2
¿Qué tipo de texto ibas a escribir?	3	32	5
¿Tenías clara la idea general del escrito?	7	20	3

La mayoría de estudiantes manifiesta que no tienen claro los pasos que se deben seguir para producir un texto escrito. Sin embargo, se observa que una minoría realiza los escritos con algún proceso.

Durante la escritura

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Hiciste un borrador de tu escrito?	2	32	6

Se evidencia que la mayoría de estudiantes no preparan o realizan un borrador del escrito por ignorar su concepto o su explicación. Y los pocos estudiantes que aseguran haber elaborado el borrador, no muestran evidencias de ello.

Después de la escritura

Pregunta	Sí	No	No sabe/Ni responde
¿Revisaste el escrito antes de entregarlo?	2	35	3
¿Hiciste correcciones antes de entregarlo?	1	34	5

Se observa que en general los estudiantes no realizan revisiones de sus escritos y por tanto, no realizan las correcciones pertinentes. Con frecuencia repiten palabras o ideas.

Conocimientos en historia

Pregunta	Sabe	No sabe	Respuesta incoherente
¿Qué entiendes por historia?	11	21	8
¿Qué sabes de historia?	8	29	3

Los resultados a estas preguntas permiten notar que la mayoría de estudiantes no tienen claro el concepto de historia y tan sólo una minoría se acerca a la definición del mismo y a lo que ésta abarca. Este diagnóstico permitió evidenciar que los niños no eran conscientes de una línea espacio-temporal de la historia y el plan de estudios de tercer grado contemplaba abarcar desde el poblamiento de América hasta la Conquista. Sin embargo, las docentes investigadoras creyeron pertinente iniciar con la creación del universo y la prehistoria, con el fin de seguir una secuencia coherente de los principales acontecimientos de la historia.

Pregunta	Ninguno/ No recuerda	Cuentos infantiles	Cristóbal Colón
Escribe los nombres de los libros de historia que has leído.	20	19	1

Es claro que los niños no tienen conocimiento de libros donde puedan adquirir conceptos de historia, teniendo en cuenta que tan sólo un estudiante conoce

un libro relacionado con la temática. Por otro lado, la gran mayoría aceptó su desconocimiento acerca de textos de historia o piensan que los libros de historia son iguales a cuentos infantiles, tales como Pinocho, Caperucita Roja, La bella durmiente, entre otros.

Pregunta	Sí	No	No responde
¿Te gusta cómo te enseñan historia?	33	5	2

Aunque los niños no tienen claro a qué hace referencia la palabra historia, manifestaron que les gusta la manera como se les enseña, haciendo especial énfasis en que les agrada aprender cuando resulta divertido o cuando les generan gusto por los temas. Lo cual evidencia, que los niños están más dispuestos a aprender si se logra que los temas resulten agradables y se hace uso de estrategias innovadoras. La minoría expresó que no sentían gusto, explicó que era porque nunca le habían enseñado historia o simplemente no escribió el porqué.

Fase de implementación

En la fase de implementación se trabajaron estrategias para la lectura y la escritura, estructuradas en tres momentos diferentes: antes, durante y después de cada proceso. A continuación se describen los resultados observados.

Lectura

- Activación de los conocimientos previos: los niños asociaron sus conocimientos con los títulos y los gráficos de los textos leídos, intentando predecir lo que sucedería en las historias. También relacionaron conceptos con eventos cotidianos y con sus propias historias de vida.
- Inferencias, predicciones, relaciones, asociaciones, identificación de ideas principales y guías de estudio: durante la lectura los niños trataban de predecir lo que ocurriría e iban confirmando sus hipótesis. Extraían las ideas principales de cada capítulo y realizaban ejercicios de comprensión lectora oral y escrita durante la lectura.
- Parafraseo, esquemas, resúmenes, gráficos: al finalizar las lecturas graficaban la estructura de la misma (inicio, nudo y desenlace), así como las ideas principales y secundarias. Se incentivó la escritura de resúmenes.

Escritura

- Acción motivadora y planeación: la lectura del texto leído y algunas actividades realizadas en clase de artística sirvieron como actividades motivadoras para iniciar la escritura de sus propios textos. La planeación se llevó a cabo a

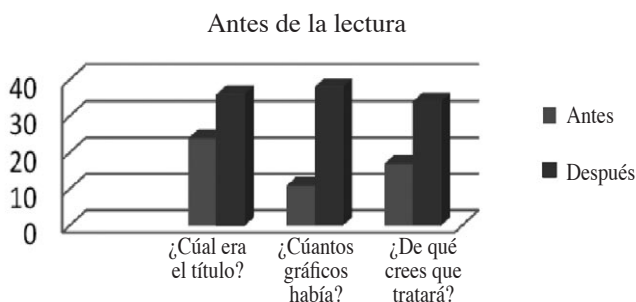
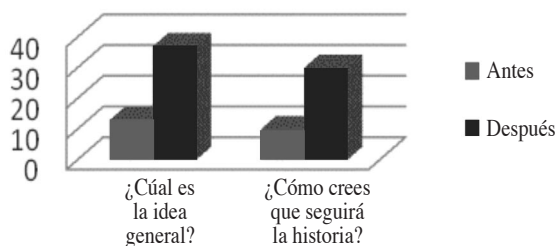
través de las siguientes preguntas: ¿Acerca de qué escribiré? (tema y título); ¿Cuál será la idea principal? (propósito); ¿Qué texto voy a escribir? (tipo de texto); ¿Para quién o quiénes escribo? (destinatario).

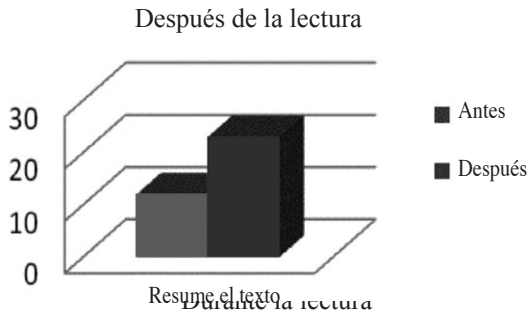
- Transcripción y elaboración de borradores: los niños realizaron sus primeros escritos en el salón de clase, con la orientación de su profesora.
- Revisión y edición: con ayuda de los padres de familia y profesores se corrigieron los escritos hasta ser pasados en limpio. Se seleccionaron los mejores, los cuales se publicaron en la feria “Recorramos nuestra historia.” En esta feria, los otros niños del colegio tuvieron la oportunidad de comprarlos (con dinero didáctico), lo cual permitió integrar el área de matemáticas y emprendimiento.

Comparación entre las fases de evaluación diagnóstica inicial y de evaluación de los efectos del programa

Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo de los indicadores de desempeño, en la fase de diagnóstico y evaluación final, aplicados en las encuestas. Para tal fin, se tomaron los valores de las respuestas positivas, así:

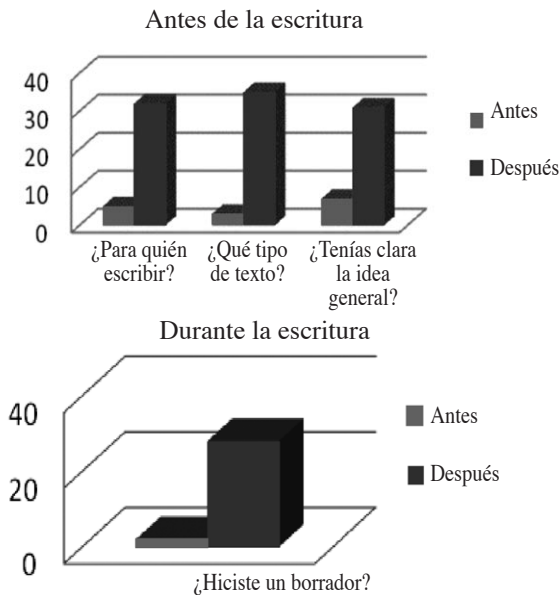
Lectura

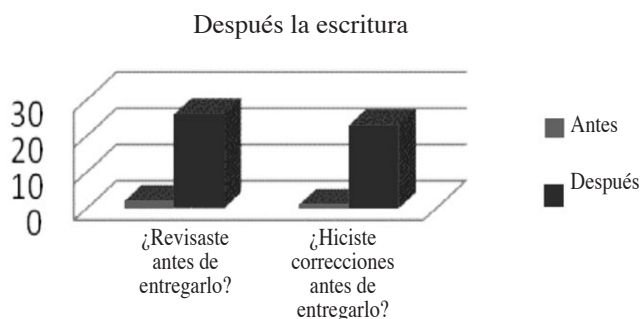




Los niños hacen uso consciente de las estrategias de lectura, lo que les ha permitido mejorar sus procesos de interpretación. Realizan una mejor observación de los gráficos y establecen mayor número de predicciones antes y durante la lectura. Identifican con más facilidad la idea principal del texto realizando una interpretación menos literal y más inferencial. El llevar a cabo las estrategias de lectura permitió despertar el gusto por los libros narrativos, generar un ambiente motivador donde los niños se interesaban en contestar, realizar inferencias, relacionar conocimientos y significados. También se observó que los niños sentían emoción al comprobar que sus hipótesis se aproximaban al contenido de los textos. Algunos niños lograron interpretaciones intertextuales puesto que relacionaban los temas de los textos con programas de televisión, películas y con las proyecciones vistas en el planetario. Aunque se induce la realización de resúmenes no se logran los resultados esperados, al parecer porque el tiempo, las edades de los niños y el nivel sociocultural obstaculizan y demoran este proceso. A continuación se presentan los datos sobre el proceso de escritura.

Escritura





Cuando los niños logran planear sus escritos a partir de preguntas guiadas realizan mejores creaciones ya que los productos tienen mayor coherencia, cohesión, se relacionan con la idea principal y el contenido tiene una estructura más organizada. Comprendieron la importancia de los borradores y las revisiones de sus propios textos. Después de la feria donde se publicaron sus escritos, los niños expresaron sus deseos de seguir escribiendo porque se sintieron reconocidos y observaron que la escritura tiene sentido si se trabaja en ambientes reales de comunicación.

Historia

Después de utilizar las estrategias para la lectura y la escritura de textos narrativos, los niños comprendieron la importancia de la historia y de la apropiación de sus conocimientos. Se observó que los niños estaban interesados en continuar trabajando en los temas históricos vistos y en realizar lecturas sobre estos. En diferentes clases los niños mostraban interés en continuar abarcando los temas de historia, por ejemplo, en clase de humanidades, al solicitarles que realizaran la descripción de su animal favorito, los niños expresaron sus deseos de describir a los animales prehistóricos.

Discusión y conclusiones

Al observar las diferencias al iniciar y finalizar la investigación, se concluye que la lectura y la escritura no son actividades mecánicas que se aprenden de manera espontánea, es necesario enseñar al niño cómo leer y cómo escribir, es decir, se debe explicitar cada estrategia antes, durante y después de cada proceso en todas las actividades que se realicen hasta lograr su aprehensión (Kamhi y Catts, 1999). Es un proceso dinámico que no debe finalizar, por el contrario, es necesario fortalecer cada estrategia enseñada e ir adicionando otras no trabajadas en la presente investigación, con el fin de dotar a los niños de elementos y que ellos mismos, según sus propios ritmos y formas de aprender, se apropien de las estrategias que más les facilite la lectura y la creación de diferentes textos (Tolchinsky y Solé, 2009).

Así mismo, aunque los niños no logren apropiarse de todas las estrategias, por ejemplo, la revisión de los textos después de la lectura, la realización de resúmenes, se debe continuar con la motivación hacia éstas con el fin de conseguir la aplicación efectiva y eficiente en un futuro próximo. Cabe anotar, que la enseñanza de las estrategias lectoras y escritoras deben ir acompañadas de otros aspectos que consolida su efectividad como los elementos motivacionales, los contextos, escenarios y audiencias reales y los principios de aprendizaje. Después de la investigación es evidente para los docentes que, el enseñar procesos de bajo nivel en la lectura y la escritura, como la decodificación, aspectos literales del texto, ortografía, signos de puntuación, entre otros, no es suficiente (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). Esta investigación determina la importancia de trabajar las estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la comprensión en el niño, facilitar y fortalecer el proceso de redacción.

En conclusión, enseñar los procesos de lectura y escritura a los niños mediante estrategias metacognitivas, incentiva el gusto y el aprendizaje de cualquier temática en todas las áreas del currículo, así como mejora los niveles de comprensión y la escritura de textos. También es importante resaltar el efecto positivo de la narrativa en la enseñanza, ya que atrapa a los niños y genera en ellos una actitud investigadora.

Bibliografía

- Bruner, J. (1999). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cassany, D. (2001). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Taller de Lenguaje II*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE).
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Florescano, E. (2000). *¿Para qué estudiar y enseñar la Historia?* México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (en línea), disponible en: http://www.geocities.com/revista_conciencia/florescano.html
- Flórez, R. y Sepúlveda, A. (2006). “La lectura compartida: escenario de encantamiento y aprendizaje”. *Memorias 6º Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

- Flórez, R. y Cuervo, C. (2006). *El regalo de la escritura: Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*. (3ª ed.). Buenos Aires: Aique.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kamhi, A., y Catts, H. (1999). *Language and reading disabilities*. Needham Heights, Mass.: Prentice Hall.
- Montserrat, F. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Negret, J. C. (2000). *Programa Letras: Propuesta pedagógica para la construcción inicial de la lengua escrita*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. (2ª ed.). Bogotá: ECOE.
- Solé, I. (1980). “Estrategias de comprensión de la lectura”. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 5- 22. Revista de la Asociación Internacional de Lectura (IRA).
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). “Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2): 131 – 140. (Número monográfico).

Anexo 1: contenido de los instrumentos utilizados

Lectura

Antes

- ¿Cuál era el título del texto?
- ¿Cuántos gráficos había? Describe cada uno de ellos
- ¿De qué crees que tratará la lectura?

Durante

- ¿Cuál es la idea general del texto?
- ¿De qué trata la historia hasta donde leíste? (Se dará la instrucción de leer hasta la mitad del texto)
- ¿Cómo crees que seguirá la historia?

Después

Realiza un resumen de lo que leíste y realiza un dibujo de la idea principal

Escritura

Se da la siguiente instrucción al niño:

“Realiza un escrito acerca de los dinosaurios”.

Después del escrito, se les solicita que solucionen las siguientes preguntas:

Antes

Antes de escribir el texto pensaste en:

- ¿Para quién ibas a escribirlo?
- ¿Qué tipo de texto ibas a escribir?
- ¿Tenías clara la idea general del escrito antes de iniciar?

Durante

- ¿Hiciste un borrador de tu escrito? Sí _____ No _____

Después

- ¿Revisaste el escrito antes de entregarlo?
- ¿Hiciste correcciones a tu texto antes de entregarlo?

Historia

- ¿Qué entiendes por historia?
- ¿Qué sabes de la historia de América?
- Escribe el nombre de los libros que has leído de historia
- ¿Te gusta cómo te enseñan la historia?

CAPÍTULO

10

Chicas y chicos investigadores y transformadores de su entorno

*Danny Foliaco¹, Marisol Chacón², Yolima Garzón³,
Profesores IED Campestre Monteverde*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en
la escuela Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

Dentro de las habilidades del lenguaje la escritura desempeña un papel fundamental, al permitir —además de comunicar un mensaje— que podamos realizar un proceso de análisis y reflexión sobre el mismo, ya sea como autores o como lectores. La escritura nos permite reflexionar con un mayor detenimiento sobre nuestras ideas y las de otros. De este modo, su papel es fundamental dentro de las habilidades que el estudiante debe desarrollar para tener éxito en su proceso escolar. Sin embargo, al abordar la problemática del bajo desempeño de los estudiantes los docentes encontramos pocas propuestas que orienten el trabajo de clase. En este contexto nace el proyecto de investigación “Chicas y chicos investigadores y

- 1 Coordinador del proyecto. Es licenciado en Español y Lenguas de la Universidad Pedagógica. Ha trabajado con el Distrito desde hace 3 años, con diferentes colegios privados y con el Centro de Capacitación Docente CENCAD, coopera en la formación profesional de docentes.
- 2 Es licenciada en Ciencias Sociales, de la Universidad de La Sabana, con especialización, en Orientación Sexual. Actualmente labora en el colegio Campestre Monteverde.
- 3 Es egresada de la Universidad Pedagógica en la licenciatura de Biología. Docente en el IED Campestre Monteverde.

transformadores de su entorno” como un acercamiento y una reflexión acerca de la metodología de trabajo en el aula cuando se requiere la elaboración de un texto escrito por parte del estudiante, que esperamos sea de utilidad a otros maestros que buscan motivar a los estudiantes en el amor por la escritura.

Presentación

El actual trabajo tiene como fin construir una propuesta para desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para incrementar su nivel de competencia en la escritura y la lectura a través de una serie de actividades y estrategias metodológicas diseñadas por el grupo de docentes a cargo. El proyecto se llevó a cabo en el Colegio Campestre Monteverde con los estudiantes de grado décimo de la Jornada Tarde y para su desarrollo se tuvieron en cuenta lineamientos teóricos desde diferentes campos como la psicología, la epistemología, la pedagogía y la lingüística, donde diversos autores plantean la importancia del lenguaje como ente que permea la educación, propicia procesos de socialización y promueve la interacción como mecanismo generador de conocimiento. A través de la metodología la cual constaba de tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación, fue posible obtener resultados incipientes pero positivos en el desarrollo de habilidades y competencias de escritura y de lectura.

El estudio

La investigación se realizó con estudiantes de grado 10° del IED Campestre Monteverde, ubicado en la localidad 2 (Chapinero), Km 5 vía a la Calera, Páramo San Francisco, barrio San Luis. Se encontró que la población está clasificada en los estratos socioeconómicos 1 y 2. El colegio cuenta con una población de aproximadamente 2.250 estudiantes. La mayoría de las familias viven en zonas próximas al colegio y se desempeñan en labores de agricultura, trabajos domésticos, reciclaje. En su gran mayoría los estudiantes son de familias campesinas urbano-marginales y la influencia de la cultura urbana no ha sido tan grande. El entorno geográfico en que se encuentra el colegio cuenta con valiosos sistemas de páramo y bosque andino, sin embargo, es un colegio que hace parte del perímetro urbano de Bogotá.

El proyecto parte de la preocupación de los docentes acerca del bajo nivel de competencia de los estudiantes frente a las habilidades de producción escrita, en cualquiera de las áreas del conocimiento, hecho que evidencia un problema para la organización y el planteamiento de ideas en los distintos procesos de aprendizaje, y se refleja en los resultados de pruebas internas y externas orientadas a evaluar el grado de desarrollo cognitivo. Se trabajó con estudiantes de grado 10° de la

institución, jornada tarde, y participaron en la investigación cuatro docentes de diferentes áreas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Informática y Humanidades. El grupo de estudiantes en mención ha mostrado altos grados de desinterés por las actividades académicas, por esta razón, el objetivo se centró en construir una propuesta de trabajo para desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para incrementar su nivel de competencia en la escritura y la lectura y se llevó a cabo a través de una propuesta metodológica innovadora e investigativa, la cual fue orientada hacia la concepción de la escritura no como una actividad aislada en el tiempo y el espacio, sino al contrario, como un proceso que requiere de múltiples etapas y acciones que se concibe como un hecho social.

La investigación se concibió dentro de los lineamientos de la Investigación Cualitativa, a través del enfoque de la Investigación-Acción-Participación. En su metodología se tuvieron en cuenta tres fases interactivas: diagnóstico, implementación de la propuesta y evaluación. El diagnóstico permitió conocer el estado de la escritura en que se encontraban los estudiantes, la implementación se realizó a través de diferentes actividades pensadas y diseñadas desde elementos lúdicos y dinámicos de trabajo y la evaluación se llevó a cabo durante todo el proceso.

Referentes conceptuales

Como referentes conceptuales se tuvieron en cuenta lineamientos desde diferentes campos como bien se mencionó líneas atrás. Este acercamiento permitió establecer la importancia de diferentes categorías que se deben tener en cuenta cuando se realizan trabajos en las instituciones educativas, elementos como el contexto y el clima del aula son básicos, así como las relaciones de interacción que se establecen entre los actores. Respecto al tema central de la investigación, es decir, la lingüística, la autora, Teresa Serafini plantea que “la redacción es un objeto misterioso: no tiene una tradición didáctica propia, y es así como muchos estudiantes y profesores se encuentran afrontándola sin ningún trabajo de preparación”⁴. De modo que los maestros se encuentran frente a textos deficientes pero sin herramientas adecuadas para corregirlos. Luego de esta aseveración la autora propone toda una estrategia de trabajo al asumir la producción de un texto como un proceso compuesto por fases, básicamente dos: “una en la que se producen las ideas, y otra, en la que se produce el texto”⁵. Estas dos fases se dividen a su vez en subfases o subprocesos que deben ser seguidos de forma continua para la elaboración de un texto de calidad.

En segunda instancia, se abordó el trabajo de la producción escrita de textos argumentativos propuesta por Perelman (1989), el cual plantea que “el objetivo de

4 Serafini, María Teresa (1993, p. 25).

5 *Ibíd.*, p. 36.

toda argumentación (...) es provocar o acrecentar la adhesión a las tesis presentadas para su asentimiento: una argumentación eficaz es la que consigue aumentar esta intensidad de adhesión de manera que desencadene en los oyentes la acción prevista (acción positiva o abstención), o al menos, quede en ellos una predisposición, que se manifestará en el momento oportuno”⁶. Bajo esta perspectiva, la actividad argumentativa cobra plena significación en el aula, al ser expuesta como un reto frente al estudiante para que discuta y defienda su posición frente a las problemáticas que despierten su interés.

Por último, se retoma la superestructura argumentativa expuesta por el profesor Fernando Trujillo Sáenz (2002) y se adapta a nuestra necesidad y criterios⁷. Así mismo se comparte el planteamiento acerca de la importancia de los modelos textuales a la hora de “estructurar y organizar un texto de forma coherente según cierta intencionalidad comunicativa”⁸. Se trata precisamente —como se mencionó anteriormente— de develar el misterio que rodea el ejercicio de la escritura a través de la presentación de herramientas procedimentales y estructurales que permitan comprender la dinámica del texto escrito como un conjunto de normas que se establecen de acuerdo con una intención comunicativa. Acciones como describir, narrar, argumentar, son campos de fácil encuentro para los estudiantes y maestros también a la hora de abordar la planeación, elaboración y edición de un texto escrito.

Resultados

A pesar de la complejidad de cada fase desarrollada, fue posible identificar resultados alentadores en el trabajo desarrollado, como puede verse a continuación:

- En el *diagnóstico* los estudiantes mostraron un bajo nivel de cohesión y coherencia en sus respuestas escritas a la hora de analizar y proponer a su vez un pequeño texto argumentativo sobre un tema señalado. Sin embargo, frente a un tema libre y siguiendo una superestructura argumentativa se lograron mejores resultados. A los estudiantes se les dificulta reconocer la estructura y función de los párrafos. Al tratar de sintetizar las ideas se confunden entre las diferentes proposiciones del texto sin entender la relación entre ellas.

Sin embargo, frente a sus propias ideas, preocupaciones e intereses pueden fácilmente con ayuda de una adecuada superestructura y un buen acompañamiento en la corrección y edición del texto lograr un producto de muy buena calidad.

- En la *implementación*, las actividades realizadas permitieron establecer cambios

6 Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica, Madrid: Gredos.

7 Trujillo, Sáenz Fernando. (1999). Los modelos textuales en la enseñanza de la escritura y la lectura, pp. 15-16.

8 Ibídem.

actitudinales, procedimentales y cognitivos en los estudiantes, incipientes aún por el mismo proceso de construcción que significa la argumentación escrita. Fue un proceso que así como tuvo progresos tuvo dificultades. La primera parte del diagnóstico llevó bastante tiempo pues también los docentes entraron en este proceso de construcción. La segunda y tercera fases propuestas fueron lentas en su aplicación y se convirtieron en objeto permanente de análisis y reflexión.

- La fase de *evaluación* permitió conocer el estado de la escritura estudiantil según un antes, un durante y un después de los procesos llevados a cabo. La evaluación es un proceso interactivo que dejó ver los avances y retrocesos de los estudiantes durante el proceso de investigación en sus tres fases. Es un elemento dinámico.

Conclusiones

Respecto al componente teórico:

- La fundamentación teórica sirvió como base para construir una propuesta innovadora frente a la problemática presentada.
- Es importante contar con una categorización y subcategorización de conceptos previa a la fundamentación del marco teórico, pues permite centrar el campo de objeto del conocimiento.

Respecto a las disciplinas en interacción

- Es necesaria la revisión permanente de los lineamientos curriculares de lenguaje, pues estas orientaciones delimitan el campo del saber disciplinar y reconstruyen los conocimientos sobre el mismo.
- El conocer los fundamentos disciplinares y sus cambios tanto conceptuales como pragmáticos posibilita al docente de herramientas actuales que pueden ayudar a desarrollar mejor su acción pedagógica contemporánea.
- Fue un trabajo interdisciplinario y este hecho resultó un poco complejo por la articulación de las distintas áreas.
- Se aprendieron elementos nuevos desde la disciplina de lenguaje y desde las otras disciplinas.

Respecto a la pedagogía

- A veces los docentes asumen que en los estudiantes las cosas y los procesos ya están dados, ahora se es consciente de la importancia de la escritura como proceso y de la necesidad del fortalecimiento de este proceso día a día en cada una de las áreas.
- Al principio la incredulidad del docente respecto a los procesos y su desarrollo fue grande.

Respecto a la didáctica

- Al realizar una aproximación metódica sobre el proceso de la escritura, concebido como una actividad que se prolonga en el tiempo y se relaciona con el entorno del autor, se puede decir que la propuesta didáctica permitió fortalecer el trabajo interdisciplinar, así como fortalecer la práctica pedagógica.
- El docente se concienció de la importancia de trabajar con los estudiantes en forma individual; la atención personalizada, la motivación hacia la acción, la acción de ponerlos a pensar, el acompañamiento en el proceso generó un cambio de concepción respecto al desarrollo de los estudiantes, lo que nos lleva a coincidir con una práctica pedagógica desde el aprendizaje significativo (trabajaron desde los intereses de los estudiantes).
- Cambió la relación maestro-estudiante-saber verticalizada y pasó a ser horizontal.
- Finalizando el proyecto los maestros son conscientes de su importancia y de su viabilidad.

Bibliografía

- Bellés, Rosa María. Berenguery E. Teberosky A. (1996). [Mesa Redonda]. “Lenguaje y escritura”. España. Barcelona. De Folia, N° 11.
- Betancourt, Mabel y Puche Ma. Eugenia. (1997). En: Guía Metodológica. Serie de Publicaciones para Maestros. Ministerio de Educación Nacional.
- Cuervo, Clemencia y Flórez, Rita. “La escritura como proceso”. En: revista *Educación y Cultura* N° 28. Bogotá. Noviembre 1992.
- Ferreiro, Emilia. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Serafin, Teresa. (1993). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- Universidad Nacional de Colombia y colectivo de maestros, jornadas mañana y tarde antiguo CED Buenavista, hoy IED Nuevo Horizonte sede B. (1998). Investigación colectiva interinstitucional. “La escritura como composición”. Programa RED. Departamento de Terapias. (Inédito).

CAPÍTULO

11

De la teta a la letra: De la música de la palabra a la magia de la escritura

*Dora Ramírez¹, Gloria Sicuamia², Ana Brizet Ramírez³, Mónica Cuineme⁴
Profesoras IED Colegio Monteblanco*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

El presente artículo recoge la experiencia de trabajo en el primer ciclo del Colegio Monteblanco sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita, como una continuidad en el desarrollo del aprendizaje de la lengua materna de los niños y

-
- 1 Profesora de Preescolar Colegio Monteblanco Sede Serranías. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital.
 - 2 Profesora de Básica Primaria. Colegio Monteblanco Sede Serranías. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital. Actualmente participa en proyectos de Educación Ambiental y Derechos Humanos.
 - 3 Licenciada en Básica Primaria con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Lúdica y Recreación para el desarrollo cultural y social de la Universidad Los Libertadores. Docente-Investigadora Secretaría de Educación Distrital, Docente de la Universidad Distrital, Facultad de Ciencias y Educación. Investigadora del Colectivo Chisúa. Participa en Proyectos de Dificultades del Aprendizaje y Derechos Humanos.
 - 4 Licenciada en Básica Primaria con Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Cooperativa de Colombia. Actualmente se desempeña como Docente-Investigadora de la Secretaría de Educación Distrital. Investigadora del Colectivo Chisúa y participa en proyectos de Educación Ambiental, Dificultades del Aprendizaje y Derechos Humanos.

las niñas, de esta manera, dentro del contexto escolar de Monteblanco se promueven espacios de encuentro entre las madres, los padres, los niños, las niñas y las docentes alrededor de la palabra oral y escrita.

El objetivo de estos encuentros es reconocer y recuperar dentro del ámbito escolar la participación de la familia en los procesos de adquisición del código escrito de los niños y las niñas, ya que, el espacio familiar es el lugar donde se inicia y anida el saber de la palabra desde el instante en que el bebé y la mamá establecen vínculos afectivos a través de la teta, a partir de este momento, se instituyen dentro del hogar las costumbres, creencias y prácticas que recogen la tradición y saberes de la cultura a la cual se pertenece.

Presentación

De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura, es una temática que partió de la idea de entender el proceso de adquisición del lenguaje como la conquista y apropiación de la cultura, así, la imagen de la teta representa el vínculo a través del cual el niño se nutre del lenguaje y se hace parte de la cultura constituyéndose como sujeto. Esta relación encierra la intimidad de la palabra envuelta en arrullo, nombre, mimo, nana y canción, es decir, la teta es el lugar donde se acuna la palabra y se la aprehende.

De esta manera, así como se construyen los vínculos afectivos entre la mamá con su bebé a través de la teta, la palabra es vínculo del niño con la lengua materna, el cual se establece en el momento en el que la mamá lo toma en sus brazos y le crea un universo al darle un nombre, desde este momento el niño es palabra. El vínculo del niño con la palabra es a su vez el vínculo con formas particulares de entender, explorar y entrar en relación con el otro y con su entorno.

El aprender a hablar es una etapa dentro del desarrollo del niño que en ambientes familiares cálidos surge de manera espontánea, poco a poco la articulación de los sonidos *pa, ta, te, ma*, entre muchos, se hilan formando palabras como mamá y papá que resignifica las relaciones y ordenan de manera diferente el mundo tanto para el bebé como para sus padres. Para el niño el aprendizaje del habla es una conquista natural donde desarrolla las habilidades cognitivas, comunicativas, corporales, sociales y afectivas que le permiten ser parte e interactuar dentro de una comunidad lingüística.

El conocimiento de la lengua que ha desarrollado el niño le posibilitan acceder a nuevas formas del lenguaje: la escritura y la lectura; dentro del proceso de desarrollo del lenguaje, el paso de la lengua oral a la escrita se presenta como el testimonio de los saberes que se han construido, así, el avance en la escritura se

da como respuesta a la exploración del niño que parte de la búsqueda y necesidad de ampliar su saber y dominio de la lengua, dominio que le ayuda a posicionarse dentro de la cultura, apropiarla y transformarla.

Sin embargo, para muchos niños y niñas el aprendizaje de la palabra escrita es difícil, lento y en ocasiones un saber que no se obtiene pese a las capacidades lingüísticas que han adquirido a través del manejo de la palabra. La investigación “De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura”, desarrollada en el colegio distrital Monteblanco ubicado en la zona quinta de Usme, con niños, niñas, padres, madres y maestras de primer ciclo, plantea favorecer desde la escuela estrategias pedagógicas a partir del encuentro entre las prácticas escolares y las prácticas familiares en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dentro de las pretensiones de la investigación, “se propone establecer un diálogo” que permita el intercambio y negociación de significado entre las prácticas de la oralidad en los contextos familiares y las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura, en efecto, se desea vincular a la familia a los procesos de transformación escolar en torno al aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo como punto de partida, los diferentes acercamientos que se dan en el hogar en la construcción del lenguaje oral y escrito a través de la exploración de las diferentes prácticas de crianza que consolidan la construcción del habla en el niño, alrededor de la transmisión oral como mitos, nanas, canciones de cuna, refranes, dichos, chistes, historias familiares y anécdotas con el fin de tejer puentes de encuentro que posibiliten la continuidad en el proceso de aprendizaje del lenguaje, tanto oral como escrito, que se desarrollan en la familia y la escuela.

Como referentes conceptuales se tomaron las prácticas sociales y las narrativas, dentro de dos grandes categorías: las prácticas familiares y las prácticas escolares, con el fin de evidenciar cómo inciden favorable o desfavorablemente en la adquisición de la lengua escrita. En este sentido, la oralidad se ha constituido parte fundamental en esta exploración, por cuanto es el nicho para la emergencia de las narrativas en la cultura.

Dentro de la metodología que se aplicó en el desarrollo de investigación se menciona que la mirada de la Investigación Cualitativa, permitió comprender los comportamientos, significados, discursos e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo. En este sentido la Investigación Acción Participativa orientó la consecución de los objetivos propuestos, como el medio de plantear una relación dialéctica entre los marcos de referencia del investigador, junto con los de la población objeto de estudio (en nuestro caso, niños, niñas, jóvenes, familia y maestros), mediante la reflexión crítica de sus acciones, alrededor de la adquisición del código escrito. De esta manera, el conocimiento se genera desde y en la praxis

de los sujetos que colegiadamente participan en la indagación y la proposición de otros acontecimientos, con el fin de transformar sus contextos más próximos.

En el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de recolección de información:

- *Las narrativas*, como el ejercicio de enunciación por parte del que cuenta y del que la recibe (Larrosa, 1995) conduciendo a una indagación sistemática de las múltiples significaciones generadas de la experiencia vivida, donde intenciones, afectos, espacios, tiempos y relaciones, integran las acciones de cada sujeto mantenidos en el lenguaje.
- *Los talleres*, concebidos como el lugar donde se elabora y transforman saberes para ser utilizados (Anderegg, 1989) en un contexto, propician un acercamiento a la forma como acceden los niños y las niñas al código escrito, en la relación con las prácticas de crianza y las prácticas escolares.

El proceso de investigación se realizó en tres fases: diagnóstico y diseño de estrategias, desarrollo de las experiencias y sistematización para la producción de una propuesta curricular en el primer ciclo, las cuales se describen a continuación.

En la fase de diagnóstico y desarrollo de estrategias se obtuvo información de los padres y maestros sobre las prácticas de crianza y las prácticas escolares como categorías que permitieron realizar una mirada a los factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la fase de desarrollo de experiencias se plantearon estrategias en relación con las categorías enunciadas, afianzando el acompañamiento familiar, escolar y a los maestros, alrededor de la lectura y la escritura.

Por último, la fase de sistematización y producción final, desde la visión que se tiene de los modelos y procesos en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura, permitiendo de esta manera situar la oralidad como elemento fundante en las propuestas pedagógicas que dinamizan los procesos educativos del primer ciclo.

En este sentido, las dinámicas generadas durante el proceso de la investigación desde lo teórico y desde el acercamiento a los diferentes actores, permitieron analizar lo siguiente:

La teta: un espacio que acuna la palabra

Es en el espacio familiar, como ya se ha anotado anteriormente, donde se inicia el acercamiento con el lenguaje, la familia cumple un importante papel en el de-

sarrollo del habla en el niño, la investigación “De la teta a la letra: de la música de la palabra a la magia de la escritura”, retoma los aprendizajes de la lengua que se dan al interior de 85 familias de los niños y las niñas de edades entre los 5 y 8 años que cursan el primer ciclo del colegio Monteblanco sede Serranías y sede Uval. En este apartado se encontrarán referencias al contexto familiar, identificando elementos como: la estructura familiar y niveles de escolaridad de los padres, aspectos que permiten ver las diferentes prácticas que se dan en los hogares alrededor de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Con respecto a las formas de constitución familiar se encontró el modelo nuclear, el cual está integrada por padre, madre e hijos independientes del vínculo matrimonial, otra modalidad es el padre y madresolterismo, y una muy frecuente, las familias extensas conformadas por madre e hijo o hijos, abuelos, madres e hijos, abuela y nietos, tías o tíos y sobrinos, madrinas y ahijados y amigos. Estas nuevas organizaciones familiares obedecen a diferentes razones, una de ellas es el factor económico y los continuos conflictos armados que vive el país, ocasionando el desplazamiento de numerosas familias que abandonan su lugar de origen y fuente de trabajo para habitar en los barrios periféricos de la ciudad, incrementando los índices de desempleo, pobreza y violencia.

Al establecerse nuevas formas de estructura familiar, las dinámicas que se daban al interior de la familia nuclear cambian, la salida de la madre del hogar rompe con la formas de transmisión del lenguaje; así los rituales de la palabra que se instituían dentro del hogar como las nanas, las canciones, los cuentos de hadas, brujas, duendes y diferentes personajes que llenaban de historias las noches oscuras o tardes de invierno, se desvanecen con el encuentro de otras formas del lenguaje que se producen en el contexto de los amigos, de lo barrial y lo local, donde surgen otras historias contenedoras de la violencia citadina, la radio, la televisión, la Internet, el parche, entre otras, que movilizan el aprendizaje de la lengua de manera distinta.

En relación con los niveles de escolaridad se encontró que las madres poseen mayor educación que los padres, en los cuales se hallaron casos de analfabetismo a diferencia de las mujeres que recibieron en su mayoría la primaria, y en un alto porcentaje cursaron algunos grados del bachillerato, sin embargo, muy pocas madres se graduaron. Los bajos de niveles de escolaridad en los hombres se debe entre otros aspectos a la deserción escolar a la que se vieron obligados al tener que trabajar para ayudar a la familia, en otros casos, se manifiesta “el no servir para el estudio” lo cual está directamente asociado con las dificultades para aprender a leer y escribir, respuesta que también manifestaron algunas madres.

La escolaridad para los padres y las madres está enmarcada en sus procesos de

aprendizaje de lectura y escritura, “el no servir para el estudio” denota la incapacidad para leer y escribir, habilidades sin las cuales no es posible acceder a la escuela, lugar en que se privilegian estos aprendizajes y sin los cuales al parecer es imposible permanecer. Los recuerdos sobre la forma en que aprendieron a leer y escribir están llenos de castigos y maltratos físicos, los golpes con la larga vara de madera, la jalada de oreja, pellizcos y hasta azotes hacen parte del método didáctico del docente en el cual también incluía planas de las letras, repetición de los sonidos, lectura en voz alta, memorización de la lección y la llevada de mano para enseñar la forma de las vocales y luego de las consonantes, empezando por la *m* y luego la *p* hasta completar la cartilla.

Para los padres y las madres las cartillas como *Coquito*, *Nacho lee*, *La alegría de leer*, las planas y hasta los castigos físicos tanto del profesor como de los padres, fueron el medio gracias al cual aprendieron a leer y escribir, y el que transmiten para enseñar a sus hijos. La cartilla y transcripción de textos son elementos principales en las prácticas familiares para la enseñanza de la lectura y la escritura, el repetir, transcribir y memorizar las letras, las palabras y las oraciones es para ellos aprender a leer y escribir.

Se compra una cartilla y se coloca a leer primero la *m* y después la *p* hasta conocer todo el abecedario como dice la cartilla⁵.

Desde esta mirada, la lectura y la escritura se perciben como aprendizajes mecánicos en los cuales se deben dominar las reglas gramáticas y de sintaxis, es así, como el reconocimiento de las letras que forman la palabra es la técnica con la que se pretende inscribir al niño en el universo letrado. Sin embargo, esta mirada pierde de vista que el aprendizaje de la lectura pasa por varias etapas cognitivas que el niño debe estructurar, el paso de la palabra hablada a la palabra escrita debe entenderse como la construcción de significado; la palabra impresa es una representación de algo, existe aparte del objeto y es idéntica a él, desentrañar esta relación e identificar la palabra como significante es un proceso complejo para el niño, según Bruno Bettelheim en su libro *Aprender a leer*, el niño resuelve el misterio cuando centra su atención en la palabra no porque sea el objeto sino porque significa o imparte significado, así, el niño tiene que aprender esto si se quiere que la lectura tenga sentido⁶.

Lo anterior deja ver que al interior de la familia también existen rupturas en el proceso de aprendizaje del lenguaje cuando se inicia la construcción de la escritura, en esta etapa se rompe con el desarrollo natural en la adquisición del lenguaje y se saca al niño de este proceso para instaurarlo en el aprendizaje formal y metódico

5 Madre de segundo grado. 2009.

6 Bettelheim (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Bolsillo, p. 45.

de la escritura. La escuela es el ingreso por parte del niño al sistema de enseñanza de la lectura y la escritura, donde la conquista por la palabra escrita se convierte en tarea, en deber y en obligación.

Para los niños el aprendizaje del lenguaje oral y el lenguaje escrito se presenta como un mismo proceso de conquista de la lengua materna en sus primeros años de vida, el encuentro con el objeto mágico que utilizan mamá o papá para rayar es tomado en sus manos y por instinto, el mismo que lo lleva a pronunciar las primeras palabras tan recordadas por las madres lo impulsa a realizar sus marcas y sus señales, al principio trazos al azar que poco a poco se van perfeccionando como su habla hasta que logra atrapar con el lápiz diferentes situaciones y personas que recrea una y otra vez; así el niño cuenta o lee lo que está impreso en la hoja, lo que escribió, en estos primeros años la lectura y la escritura aparecen bellas al igual que el habla, sin embargo, una se aleja de la otra y el aprendizaje de la escritura se ve envuelto en métodos formales que se utilizan tanto en la familia como en la escuela desdibujando el proceso que llevaba el niño.

La palabra: entre arrullos y susurros

A partir de la palabra hecha relato, fue posible hendirse en las narrativas de la comunidad infantil, de padres y maestras, las cuales dieron la entrada a la comprensión de esas prácticas lingüísticas con las que los vínculos sociales se empiezan a consolidar en el lenguaje. Al abordar con las madres sobretudo las prácticas de oralidad inicial dentro de las cuales los niños iniciaron el aprendizaje de su lengua materna se encuentra que algunos mencionan que en sus balbuceos podían identificar susurros de letras y sílabas como *rrr*, *bee*, *ma*, *pa*, *ta* y *va*. También expresan que las primeras palabras de sus hijos como *mamá*, *teta*, *tete*, *papá*, *nene*, *nena*, *agua*, les producía mayores espacios de recogimiento familiar, pues evidenciaba cómo el niño aprendía fácilmente a expresarse y con ello ya era viable enseñarle trabalenguas, dichos, gesticulaciones, para que “soltara más rápido la lengua”. En esta posibilidad de la musicalidad de la palabra, el lenguaje empieza a ser digerible y comestible por los niños y niñas, en una ritualidad de viajar por la cultura, haciendo suyos todos aquellos mundos posibles en los que habrá de nacer como sujeto, gracias a esas prácticas orales que se movilizan con el nacimiento.

Alrededor de las historias inventadas y contadas por las madres a sus hijos, se hallan la de personajes tradicionales como Blancanieves, Caperucita Roja, El pastorcito mentiroso, Pinocho, Los tres cerditos, Animales perdidos, en sus diferentes versiones, las cuales se siguen considerando como las narraciones privilegiadas que contribuyen al desarrollo de la fantasía e imaginación de los estudiantes desde su nacimiento en familia.

Los encuentros sobre Oralidades descubren también historias sobre la identidad, el arraigo y la pertenencia a una ciudad, las cuales permiten enlazar la remem-branza de experiencias vividas con la posibilidad de hacerla trascender a sus hijos en la medida en que se teje la memoria con el pasado de los padres y el presente de los niños y niñas para instaurarse, crecer y ser parte de los lugares que los han acogido y que han construido como ciudadanos. De hecho, algunas historias referencian el contexto religioso en que las familias se constituyen y las relaciones de poder que transitan entre las interacciones de autoridad, es decir, castigo, sanción y estímulo.

Entre los cuentos que les contaban a los padres y madres cuando eran pequeños, se destacan en gran proporción las historias tradicionales fantásticas como Caperucita Roja, Los tres cerditos, Blancanieves y los siete enanitos, La Caperuza; en menor proporción están Rin Rin Renacuajo, La mariposa, De una princesa, El patito feo, y la Liebre y la Tortuga, La bella durmiente, El ratón Pérez. Mencionan del mismo modo cuentos de hadas, de Navidad. Predominan las leyendas como La Llorona, La Patasola, La Lagartija con cola, La Madremonte, El Salvaje, El Duende, La Madre de Agua, El Sombrerón, y en general, historias de miedo con las cuales les prohibían salir de casa, o les enseñaban a no transgredir las normas que les ponían sus padres. Algunos recuerdan dichos populares, coplas, consejos, retahílas, historias bíblicas, que sus padres les contaban, aprendidas durante los jornales o actividades diarias.

...Mi abuelito le enseñó una copla a mi mamá: Santa Fe de Bogotá, mi barriguita me relincha, de pura necesidad⁷.

Teniendo en cuenta que es posible leer, hablar y escribir en contextos distintos al texto o las grafías, actualmente esas prácticas se han ido transformando, pues ya no es esa tradición oral la que se transmite; los niños a través del rol de sus padres hacen lecturas de esa imagen paterna, interiorizando patrones de conducta, gustos musicales, que hacen que los niños canten en el colegio lo que escuchan sus padres, madres o hermanos como el *reggetón*, rancheras y norteñas, las cuales transmiten nuevos discursos y valores en torno al amor, el cuerpo, el trabajo, la sensualidad y la sexualidad.

Indagando por las canciones, nanas y arrullos que la familia ofrecía en su primera infancia a los niños y niñas, se encuentran los arrullos tradicionales para dormir como *-Arrurú mi niño, duérmete ya porque viene el ángel y te llevará, —Arrurú mi niña que tengo que hacer, lavar los pañales y hacer de comer, —Duérmete mi*

7 Relato de un estudiante de grado segundo.

niña, duérmete ya porque viene el coco y te llevará—Duérmete niña chiquita, porque viene el cocodrilo y te comerá, entre otras, que denotan prácticas familiares implícitas frente al aseo, la crianza, la alimentación, el castigo y, en general, las labores domésticas que las mujeres realizan siendo amas de casa, que se transmiten desde que los niños nacen por medio de la palabra.

Varios padres y madres destacan que los procesos orales no los vivenciaron en sus hogares, no era lo común contarles cuentos o cantarles. Igualmente, se les prohibía a los niños hablar cuando estaban reunidos los adultos, los niños no opinaban ni participaban en las conversaciones de los grandes, tampoco era muy frecuente que los padres hablaran con ellos. En la escuela, la que hablaba era la maestra, ellos como estudiantes sólo lo hacían cuando recitaban en las izadas de bandera y cuando se lo solicitaba la maestra para aprender a leer en voz alta, repetir las palabras que pronunciaban mal cinco veces hasta corregirle la pronunciación y recitar las poesías de los libros. Este panorama permite señalar que, gran parte de los padres y las madres han quedado aislados de esa conexión social lingüística de la palabra con la cual los dramas de la cultura pudieron ser objetivados y aprendidos de distinto modo. Ausencias como las mencionadas, permiten aludir que muchos de los niños y niñas de la escuela estén sometidos al alejamiento del arrullo y el relato enunciado de los otros, con el cual su formación subjetiva, como sujetos de lenguaje inmersos en un mundo social significado, se ve más distanciada de quienes sí tuvieron la posibilidad o están en ella, para acceder a la lengua y a los procesos de socialización de manera natural, afectiva y significativa.

Justamente, se descubre cómo la esencia de la narrativa es o no aprehendida por el individuo desde la infancia, donde a través de cada una de las historias y relatos, ordena y reestructura su experiencia, y se hace sujeto narrativo. Así pues, para unos no ha sido fácil sentir cómo se habita el mundo en el lenguaje, dado que su infancia fue invisibilizada de la oralidad de nanas, cuentos y arrullos, con los cuales también se truncaba la producción de mensajes de ida y vuelta, ese diálogo como elemento potenciador de las realidades particulares y colectivas como niños, ese desconocimiento a la solicitud, a la prestancia del otro —madre, padre, familia—.

Dentro de las personas que les contaban historias a los padres y madres de los niños y niñas se encuentran en mayor proporción la mamá y la abuelita, reivindicando así la importancia y la responsabilidad social del rol de la mujer en la maternidad y en el desarrollo de la primera lengua, al ser la mujer la encargada de la transmisión de la tradición lingüística de generación en generación. Muy pocos comentan que eran sus papás, abuelos, tíos y hermanos mayores, quienes les permitían ese encuentro con la fantasía y con la creación de esas otras realidades que los textos contados les hablaban. Espacios como el comedor, la cocina, la alcoba y, en muy pocos casos el jardín, eran los escenarios que acogían la palabra oral que llegaba

Muy pocos padres y madres enuncian que era su profesora de primaria quien en la escuela le contaba cuentos e historias. También varios de ellos expresan enfáticamente que nadie les contó historias en su infancia, bien sea dentro de la familia o escuela. Dentro de las prácticas de oralidad, las canciones que les cantaban a los padres y madres de los estudiantes, sobresalen la de las vocales, Los pollitos, El arrurú, Canciones de cuna, Duérmete mi niño que viene el coco, En el bosque de la China, La serpiente de tierra caliente, Chico de mi barrio, Los pollos de mi cazuela, Tengo una muñeca vestida de azul, Arroz con leche, Aserrín Aserrán, El gato y el ratón, El reloj de Matusalén. Otras, como Pueblito viejo, Martina y el puente roto, Vallenatos románticos, La iguana tomaba café, Las rancheras, Sol solecito, dan cuenta de las costumbres y los usos cotidianos del folclor y los gustos de las familias, las que se van convirtiendo en sus propias canciones de cuna para arrullar, divertir o compartir con los niños y niñas.

Varios de ellos enuncian que no les cantaban canciones, que no recuerdan ninguna o no alcanzan a traer a su mente esos momentos, que sus padres no dedicaron tiempo para cantarles, hablarles, bien sea por su trabajo o temperamento permanente.

Mis padres no me cantaban porque ni tenían tiempo o simplemente a toda hora estaban bravos⁸.

Las historias que son transmitidas por los padres y madres a los hijos e hijas tienen que ver con las canciones que recuerdan de su infancia, aquella tradición sonora de la rima, retahíla, trabalenguas, poesía y la misma tonada que fue enseñada de manera no intencional por sus padres, por el simple hecho de transferir estas creencias religiosas, gustos o hábitos, convertidos en cuento y narración. En estas prevalecen Los pollitos, La canción de las vocales, Caperucita, Arroz con leche, El Arrurú, Canciones de cuna, El pastorcito mentiroso, Chico de mi barrio, Pueblito viejo, El conejo y la liebre, Juanito y los frijoles mágicos, El renacuajo paseador, La iguana tomaba café, Estaba el Señor Don Gato, Pinocho. Muy pocos manifiestan que no le cuentan ninguna historia o cuento a sus hijos por falta de tiempo, disposición, o porque no saben o no las recuerdan. “... Yo le cuento cuentos que escuchaba cuando mi papá nos narraba”⁹.

Las prácticas orales de la escuela también han ido nutriendo la oralidad materna y se han ido recuperando por cuanto el imaginario de que es el preescolar sólo el curso donde se canta y se baila, ha ido cambiando. Es así como en grados iniciales los padres, las madres acompañando a los niños se siguen recreando con la palabra de la maestra cuando está soportada en los cuentos tradicionales y actuales como

8 Relato de una madre de familia de grado segundo

9 Ibídem.

El osito, Caperucita Roja, Los tres cerditos y el lobo, El pastorcito mentiroso, Las historia de mi pueblo, La historia del oro azul, El señor del páramo, La historia del granjero, El de los pollitos con los calzones remendados, Rin Rin Renacuajo, La canción del burrito, Blancanieves, Historietas de Batman y Superman, El conejo y la liebre, La casita de chocolate, Princesas, Historias de Animales, de Niños, El pirata Barba Roja, La del elefante, Choco, Pulgarcito, Pinocho, El día de campo de Don Chanco, entre otros, sirven de fuente oral para que en casa los niños soliciten a sus familias que les narren historias contadas en la escuela.

Los procesos escriturales de niños y niñas están emergiendo pedagógicamente desde los relatos maternos o primarios, los cuales son fuente indispensable para los relatos secundarios que se originan a partir de los textos escritos que niños y niñas producen, permitiendo dar cuenta que la escritura actúa como proceso reconstituyente de la oralidad y dota de fuerza a nuevas formas de interacción y vínculo familiar. Los niños y niñas entonces, están insertos en un ejercicio de oralidad primaria desde que nacen hasta cuando empiezan el conocimiento del código escrito, siendo la anterior la que permite que se abra a este ritual de iniciación de la oralidad secundaria. Es en esa emergencia que tienen lugar las nanas, canciones de cuna, arrullos, actos de habla transmitidos de generación en generación desde las culturas ancestrales. Así pues, brota desde la oralidad, la escritura y la lectura del mundo de la vida hecha grafía, palabra escrita, en términos de Walter Ong, leer es convertir un texto en sonidos, en voz alta, en imaginación, mientras que la escritura, denominada como consignación de la palabra en el espacio, que permite y extiende la potencialidad del lenguaje.

La letra: entre el secreto y el misterio de la cultura

La letra como simbolización gráfica de la oralidad, nos remite por tanto a la contingencia del acceso a la lectura y la escritura de la cultura, y por tanto, a la experiencia colectiva de la humanidad a lo largo de su historia.

En las prácticas escolares se encuentran inmersos los diferentes saberes pedagógicos de las maestras, los cuales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes, es decir, en sus estilos pedagógicos y didácticas.

Dentro de las estrategias utilizadas, la lectura en voz alta y a nivel sensorial, son las que más propician acercamientos al ejercicio lector. Las situaciones significativas para acercar a la escritura, son las que utilizan las maestras para promover la interacción del código en niños y niñas, pues permiten la fluidez en cuanto a la producción de textos, el acto de escribir textos en el tablero de manera colectiva, como estrategia complementaria, dado que potencia la conjugación de voces y narrativas en el desarrollo de su código escrito. Con este referente, la escritura

como representación del pensamiento permea un saber lingüístico que cumple una función individual y social, que desarrolla movimientos cognitivos, afectivos, creativos y sociales como usar la información, satisfacer la curiosidad, desarrollar las operaciones mentales y de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades emocionales, al encontrar alivio a sus dudas y temores en la identificación con los personajes, comprender la planeación y textualización de un escrito, tener la posibilidad de fantasear, soñar e imaginar, potenciar su capacidad de asociar nuevas ideas a su experiencia personal, entre otras.

Al indagar por los tipos de textos promovidos en el aula, se evidencia que la mayoría de maestras animan a la escritura de rimas, oraciones, párrafos, cuentos, vivencias, historias acordes con las temáticas que se manejan a nivel curricular dentro de las diferentes asignaturas; otro grupo de docentes expresa que los ejercicios de producción escritural se dirigen específicamente a propiciar encuentros con el código lingüístico desde contextos reales de uso, los cuales se nominan como escenarios altamente comunicativos que nacen de las preguntas que surgen en los proyectos de aula y de la vivencia diaria de cada escolar. A través de la escritura, se producen ideas genuinas que circulan según sean las particularidades del código lingüístico, inmerso en contextos reales de situación. El descubrirse como productores de textos (Jolibert, 1992) es el propósito central para generar estrategias que promuevan su acceso placentero y el dominio continuo y permanente del código, si hay interés de comunicación.

Lo mencionado se soporta en el argumento de que facilita al ser humano plasmar sus ideas y compartirlas con los otros, ejercitar la memoria y escuchar a otros lo que escriben, comunicar las vivencias, expresar sentimientos, adquirir conocimientos y aumentar el vocabulario. Algunas de las concepciones frente a la escritura, lo disponen como proceso universal construido por el sujeto para representar el pensamiento, a partir de la codificación de signos gráficos los cuales le sirven para comunicarse. Leer para el grupo de maestras implica un proceso de hallar significado y sentido a diferentes códigos lingüísticos, que permite comprender situaciones, interpretar, argumentar, inferir, así como asociar sonoramente signos que vinculan el cuerpo; al ser la lectura también corpórea, le permite a los escolares el aprestamiento básico en el espacio y la realidad desde su cuerpo, para reconocerlo y potenciar su confianza en sí mismo, lo cual es clave para que despeguen en sus procesos de lectores y escritos.

En cuanto a los tipos de texto que más se trabajan en el aula, se manifiesta que en mayor proporción son los textos narrativos (cuentos, poemas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, poesía, fábulas, leyendas, mitos), por ser los que más generan el desarrollo de la imaginación, la capacidad expresiva de interpretación y comprensión, como la alusión a situaciones maravillosas y mágicas. El cuento

así aparece como el texto que más se aborda, dado que articula e incentiva el gusto por las diversas posibilidades escriturales y lectoras, incrementando vocabulario, pronunciación y habilidades comunicativas.

Al referirse a la producción textual, las maestras expresan que se evidencia la falta de colaboración de los cuidadores de los escolares, pues no tienen el hábito lector ni escritor en casa, y la falta de motivación que muestran en el momento de su realización, lo cual contribuye a forjar una visión evaluativa de los procesos, desde la observación continua a cada estudiante en la creación de textos y la comprensión de lectura, manifestada de forma individual y grupal. Se plantea además la necesidad de reconocer la dimensión motriz por ser fundamental para el trabajo cognitivo y es una herramienta para iniciar los procesos de lectura y escritura.

Como estrategias didácticas que las docentes utilizan para la comprensión y producción de los textos narrativos, se mencionan la presentación de textos acordes a la edad, que sean llamativos e incentiven la participación grupal, teniendo presente las diferencias individuales y los ritmos de aprendizaje, para apoyar a quienes presentan dificultades. Dentro de las estrategias enunciadas, se encuentran los textos incompletos o frases para la creación de títulos, finales, inicios, promoviendo con ello la capacidad propositiva y argumentativa. El brindar experiencias significativas para jalonar procesos, es una de las mayores preocupaciones nombradas por las maestras, por cuanto definen que estas son relevantes en los procesos de adquisición y producción lectoescritora.

Las estrategias han incorporado además las concepciones que los niños y sus familias expresan ante lo que ellos consideran es leer y escribir. Al respecto, el hablar con amigos y conocer lo que piensan hace parte de sus significados alrededor de la comunicación. Describen que se lee todos los días cuentos, revistas, folletos, avisos, la televisión, “es contar los relatos de mi vida”, es cantar las canciones que me gustan, aprender poemas, retahílas, adivinanzas, contar chistes, aunque a veces les da temor hablar frente a los compañeros. La escritura para el niño tiene que ver mucho con dibujar, primero dibujan formas y objetos y luego dibujan letras, las letras tienen sonidos y al escribir se combinan estos sonidos para formar las palabras que se necesitan para escribir algo. Sin embargo, algunos creen que aún son muy pequeños para aprender a escribir, que ya lo harán cuando estén grandes.

Las madres manifiestan que hay diferencias de cómo ellas aprendieron y la forma como están aprendiendo sus hijos, lo ven como algo novedoso, comentan que los niños están muy interesados en hacer sus tareas y aprender a leer y a escribir, pero que en verdad ellas no entienden cómo lo van a lograr si no han empezado a ver las letras, algunas ya han comprado la cartilla *Nacho*, “para tratar de suplir

lo que no se está haciendo en el colegio”. Quienes han podido apoyar de cerca el proceso han visto cómo avanzan siguiendo las orientaciones que se les da en los diferentes talleres que se realizan en la escuela y dicen que es algo como mágico porque ya han comenzado a relacionar las letras de su nombre con diferentes escritos y sin hacer ninguna plana como a ellas les tocó hacer.

En este sentido, la escritura en la escuela a partir de las historias y relatos de vida de los cuidadores de niños y niñas, ha potenciado el desarrollo de propuestas pedagógicas que hacen transversal la oralidad como germen de conocimiento en sus diferentes campos, promoviendo que la ciencia, el cuerpo, los derechos humanos, el ambiente, la lógica matemática y los saberes sociales, se hagan piel desde la palabra familiar y escolar, en el aprendizaje placentero y significativo de la lectura y la escritura.

Como la oralidad ha sido desvanecida en la enseñanza de la lectura y la escritura, “De la teta a la letra” ha promovido la consolidación de puentes de encuentro entre la familia y la escuela dentro de las propuestas pedagógicas, que se convierten en el encuentro entre la palabra dicha de los niños y su familia, junto con la palabra escrita en la familia y la escuela.

Conclusiones

“De la teta a la letra” ha dado la posibilidad de construir un camino en el que se encuentran las prácticas familiares y escolares en torno a los aprendizajes de la lectura y la escritura, evidenciándose que la construcción de la lengua materna se acuna en el seno familiar y es allí donde se instauran aquellos primeros rituales que posibilitan la entrada del niño a la palabra y a los mundos culturales dentro de los cuales se hace sujeto.

El saber de la palabra, al ser desarrollado naturalmente se va convirtiendo en necesidad fundante para la comunicación y es el medio por el cual se explora la realidad cotidiana en que los niños y niñas se van desenvolviendo desde que dejan el vientre materno. La palabra se convierte entonces en el medio a través del cual el niño se nutre desde el primer contacto con el mundo exterior, estableciendo así los diferentes procesos afectivos, cognitivos y comunicativos que le van a permitir consolidar las relaciones para acceder a los saberes del mundo, de los otros, de sí mismo. En esta posibilidad de la musicalidad de la palabra, el lenguaje empieza a ser cercano y apropiado por los niños y niñas, en una ritualidad de viajar por la cultura, haciendo suyos todos aquellos mundos posibles en los que habrá de nacer como sujeto.

La familia constituida como el elemento embrionario que da paso a la apertura

en y del lenguaje, crea ambientes cotidianos donde la palabra va a regular los diferentes tipos de relaciones de trato, cuidado, castigo y saber que se agencian en las prácticas de crianza, con las cuales el niño recrea, transforma y construye su propia realidad, conquistando así otros horizontes del lenguaje: la lectura y la escritura. Y es así cómo de la música de la palabra se llega a la magia de la escritura en el espacio escolar, para continuar con el aprendizaje de la lengua que trae de la familia. Proceso que empieza a ser viciado dadas las condiciones de curricularizar la lengua escrita y por ende encajonarla en rutinas, tiempos específicos, tareas, técnicas y deberes, en otras palabras, prácticas escolares ajenas al saber construido en esa teta materna y desvinculantes de esas prácticas familiares en las que el lenguaje ha empezado a nacer, convirtiéndose de esta manera en tortura no sólo para los niños y las niñas, sino además para padres, madres y maestras.

Los disímiles encuentros con padres, madres, estudiantes y maestras, visualizan que el imaginario de lo que es saber leer y escribir responde a un proceso instrumental, en el que el niño no recrea ni inventa, sino que lo usa para desenvolverse dentro de las dinámicas cotidianas que le demanda la vida, como por ejemplo, saber firmar; un saber elemental y básico que no permite acceder a las posibilidades de ensoñación, apropiación, construcción y transformación de otras realidades y saberes de la cultura.

Con este panorama, el aprendizaje de la lectura y la escritura no se conecta con el lenguaje del niño, presentándose como un saber normalizado y obligado sobre la estructura de la lengua, desconociendo y anulando la comunicabilidad primaria construida en la familia, propiciando la pérdida de la naturalidad del lenguaje en el espacio escolar. “De la teta a la letra” ha promovido la consolidación de puentes de encuentro entre la familia y la escuela dentro de las propuestas pedagógicas, que se convierten en el encuentro entre la palabra dicha de los niños y su familia, junto con la palabra escrita en la familia y la escuela.

El reconocimiento de las formas de construcción de lengua materna en niños y niñas ha permitido identificar los saberes que sobre el lenguaje se permean en niños, niñas, madres, padres y maestras, en cuanto a usos y formas de adquisición, aterrizando la mirada pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, desde las infancias que la oralidad nos ha permitido visibilizar.

Es de resaltar que los papás se sienten más cercanos a la escuela porque en los encuentros han logrado reaprender, volver a construir ese proceso frente al código escrito. Se ha logrado iniciar procesos de conciencia ante las prácticas de maltrato y castigo, ante otras dimensiones de la lectura y la escritura como el goce, la ensoñación y la fantasía, porque se les ha permitido vivir con los niños el encantamiento que trae consigo en el aula y la familia. Para las familias ha sido un

reencuentro del vínculo con esa teta materna en la que ellos mismos construyeron su lengua, siendo confrontado con las prácticas que la escuela está favoreciendo, para que sea resignificada hacia un acceso placentero y natural desde la familia y la escuela, consolidando puentes para hacer de estas prácticas, momentos de contemplación, esparcimiento y consolidación de vínculo afectivo, logrando tocar las fibras de la intimidad de cada uno de los agentes escolares, de lo que nos constituye como sujetos.

Con el tránsito de la música de la palabra a la magia de la escritura, los niños nos han permitido volvernos como maestros aprendices, de la naturalidad de la lengua materna en el espacio escolar. Al girar las propuestas pedagógicas en ese reconocimiento mutuo de las oralidades, han favorecido que las estrategias se fortalezcan transversalmente, en el abordaje de los saberes escolares, alrededor de los derechos humanos, la ciencia, el cuerpo, el ambiente, los seres fantásticos y diferentes contenidos culturales que tiene que ver con el saber que circula entre los ambientes familiares, barriales y locales. Siendo estos los pretextos que validan el sentido y el significado de las prácticas en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura.

El recorrido investigativo desde la mirada de las maestras permitió contrastar críticamente sus didácticas frente a la enseñanza del código escrito, logrando reconocer fortalezas y debilidades de uno y otro método. También favoreció el encuentro de las maestras investigadoras, quienes nos dimos a la tarea de planear, desarrollar y sistematizar puentes que conectaran estructuralmente las prácticas familiares con las prácticas pedagógicas, trascendiendo a todos los espacios curriculares como proyectos y campos de conocimiento.

Esta investigación abre la posibilidad de dar estos debates, creando en el ambiente condiciones para iniciar una reflexión sistemática desde lo pedagógico, por lo menos para un grupo de maestras que desde el inicio del proyecto se movilizaron. En el caso de otras maestras, este ejercicio fue poco fructífero pues sus concepciones tradicionales alrededor de la lectura y la escritura continúan arraigadas en el acto mecánico e instrumental de la lengua; así mismo, sus prácticas pedagógicas en el aula validan tales discursos a la hora de enseñar a leer y escribir, al no permitir ampliar el panorama que implica concebir el lenguaje desde otras formas de recrearlo y construirlo significativamente.

De todas maneras, aunque se están promoviendo formas alternativas a las aprendidas y arraigadas en el inconsciente colectivo frente a las representaciones del cómo se aprende a leer y a escribir, sigue muy marcada la necesidad de decodificar signos y repetir trazos, tanto en ambientes familiares como en los escolares, apoyándose en cartillas y planas, que refuerzan el aprendizaje memorístico. A esto

se suma que el acompañamiento en la familia es bajo, o a veces nulo, delegando la función del aprendizaje exclusivamente a la escuela. Ejemplo de ello es el sinsentido que muchos de los cuidadores de niños y niñas, asignan a estrategias que intentan acercar las historias de vida al aula, haciendo que los procesos sean cada vez más confusos, complejos y tardíos. Además, este imaginario refuerza en los estudiantes que la escritura y lectura es algo ajeno a su historia personal, su intimidad y necesidades, convirtiéndola en instrumento que sólo se utiliza en determinados aspectos prácticos para la vida.

Bibliografía

Abric, Jean Claude. (1994). *Prácticas y representaciones sociales*. México: Editorial Coyoacán.

Bettelheim, Bruno. (1987). *No hay padres perfectos. El arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bettelheim. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Editorial Biblioteca de Bolsillo.

Braslavsky, Berta. “Entorno, escuela, maestro, alumno en la alfabetización inicial”. En: *Lectura y Vida*. (1994).

Cajiao, Francisco y otros. (2006). “Por qué leer y escribir”. Bogotá, Libro al Viento. IDCT – SED.

Cassany, Daniel. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Bogotá Una Gran escuela. SED. Bogotá. 2007.

Chomsky, Noam y Jean Piaget. (1979). *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Crítica.

Freinet, Celestin. (1982). *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.

- Jollibert, Jossette. (1992). *Formar niños productores de textos*. (s.l.): Ediciones Dolmen.
- Jurado, Fabio y Bustamante, Guillermo. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, Jorge. (1995). *Déjame que te cuente*. –Ensayos sobre narrativa y educación–. Barcelona: Editorial Laertes.
- Moscovici, Serge. (1985). *Sicología social*. Tomo I. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ong, Walter. (1995). *El placer de leer*. Barcelona.
- Teberosky Ana y Ferreiro Emilia. (1979). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. España: Editorial Siglo Veintiuno.

CAPÍTULO

12

Escribamos el arte

Carlos Alfonso Serrano Acosta¹, Nidia Gineth Acevedo Contreras²

Profesores Colegio Atenas IED

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

El proyecto “Escribamos el arte” apela al carácter didáctico del lenguaje con el fin de generar en los estudiantes del grado 8° del Colegio Atenas IED, procesos de pensamientos que permitan elevar el nivel de sus competencias comunicativas, toda vez que en ellos resulta evidente una carencia de elementos culturales básicos en ese sentido. Es por ello que, tomando como base los supuestos de la investigación-acción, el proyecto toma como referentes teóricos cuatro categorías en las que concurren analogías entre los códigos del arte y los códigos del lenguaje escrito u oral, en una secuencia metodológica concatenada estratégicamente que

-
- 1 Estudió en la Corporación Universitaria de la Costa (CUC) en Barranquilla, es constructor en obras civiles y se ha desempeñado como investigador, dibujante e ilustrador en diversos tópicos, uno de ellos relacionado con el desarrollo psíquico de niños y adolescentes para el instituto IMDR en los Estados Unidos. Actualmente trabaja en el Colegio Atenas IED.
 - 2 Ingeniera de Sistemas egresada de la Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magíster en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey. Investigadora y Directora de proyectos de grado en Nuevas Tecnologías y Telecomunicaciones. Docente del Colegio Atenas IED.

parte de estimular la comprensión de un texto o discurso, continúa con el estudio de la imagen como una forma de lectura y escritura para luego, una vez asimilados los criterios y generadas las destrezas, iniciar la producción textual antes de transformarla en producción audiovisual, cerrando de esta manera un ciclo en el que la continua transformación de códigos y lenguajes que van de lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo icónico conduzca a resultados apreciables en una renovada disposición hacia la lectura y adquisición de criterios para la apreciación y producción artística y literaria dentro de contextos generacionales coherentes.

Presentación

Leer y escribir son procedimientos interrelacionados que son básicos para el desenvolvimiento cotidiano de cualquier ser humano. Desarrollarlos en la escuela es una tarea esencial que desde siempre ha significado una de las mayores preocupaciones para quienes ejercen la profesión docente. Tradicionalmente, la enseñanza de las habilidades comunicativas estaba relegada a los docentes de español, sin embargo, dado que el lenguaje es una herramienta didáctica transversal, cada profesor desde su especialidad puede encontrar elementos conectivos que le permitan generar una enseñanza constante del lenguaje sin que su materia pierda la esencia.

En el presente documento se encuentra el resultado de aplicar estrategias creativas que le permitieron mejorar las habilidades comunicativas a los estudiantes de grado octavo del Colegio Atenas IED, a través de la transformación de narración escrita en expresión plástica y audiovisual.

En primera instancia, se presenta la descripción general del proyecto, explicitada en su contexto, participantes, justificación, metodología y tipo de investigación. A continuación, se ilustran brevemente los referentes teóricos de las cuatro categorías analizadas a saber: la comprensión de un texto o discurso, la imagen como lectura y escritura, la producción textual y la producción audiovisual. Finalmente, se exponen las conclusiones y proyecciones que arroja la implementación a la fecha del proyecto.

Descripción del estudio

El colegio Atenas IED se encuentra localizado en el barrio del mismo nombre, localidad cuarta, San Cristóbal, zona suroriental de Bogotá. El sector presenta un clima gélido y una topografía abrupta de marcadas pendientes con viviendas asentadas en declives y taludes, las construcciones, el equipamiento comunal y el entorno escueto y deteriorado denotan un crecimiento urbano no planificado y patentizan el nivel sociocultural predominante: medio y bajo. La economía se decanta a través del sector privado, en el trabajo independiente e informal, con

negocios de todo tipo entre los que se destacan las ladrilleras que son, quizás las que mayor cobertura ocupacional brindan. También se encuentran talleres de carpintería, ventas de madera, ferreterías, misceláneas y otros de carácter comercial, en su mayoría dentro o al lado de la vivienda.

El colegio se encuentra ubicado en la Diagonal 34 sur No.2A - 05 Este, ocupa una extensión de aproximadamente una hectárea sin contar con los espacios comunales que flanquean el recinto de la institución. El edificio cuenta con más de treinta años desde su construcción de los pabellones originales, organizados en un bloque de tres pisos, donde se encuentran las aulas y algunas dependencias administrativas, se han añadido con el paso del tiempo, algunos apéndices para cubrir las necesidades que el crecimiento de la población ha generado, lo cual ha dado paso a un diseño arquitectónico carente de unidad y, por lo mismo, deficiente en términos funcionales, incluso de cobertura, para los aproximadamente 1200 estudiantes (700 en la mañana y 500 en la tarde), cada aula cuenta con aproximadamente 37 estudiantes con edades que oscilan entre los 5 y 12 años en básica primaria y los 11 y 18 años en básica secundaria.

La planta docente está compuesta por 22 docentes en la jornada de la mañana, y 18 en la jornada de la tarde, además, se cuenta con dos orientadoras, tres directivos docentes, 3 administrativos, tres personas de seguridad y cuatro personas en servicios generales.

En estas condiciones, la sola interacción diaria con los (as) estudiantes permite darse cuenta del bajo nivel de lectura, y en general, de un desinterés bastante alto por las actividades culturales y/o académicas más allá de las exigencias propias de la escuela. Adicionalmente, es ostensible que entre los (as) estudiantes existen roces convivenciales que la mayoría de las veces tratan de solventar mediante agresión física o verbal, presentándose casos de gran crudeza en el lenguaje que utilizan entre ellos. En su mayoría, muestran desinterés y apatía por el estudio que les exija algo de rigor o cuya aplicación práctica (inmediata o muy evidente) no pueden apreciar. Las materias de artes e informática no se escapan de esta situación y, aunque muestran disposición para la expresión artística plástica y para la utilización del computador, no sostienen esa misma actitud cuando se trata de estudiar el soporte teórico de lo que se aplica en la práctica; junto a esto, muestran gran dificultad para el acto creativo y, por lo mismo (y quizá por el hecho de desdeñar la teoría) dependen en gran medida del profesor en cada uno de los procesos en que construyen una obra plástica o, incluso, un trabajo ofimático.

Los cursos objeto del presente estudio son 801 y 802 de la jornada mañana, están compuestos por niños y niñas, cuyas edades oscilan entre los 13 y 16 años. Son cursos regularmente disciplinados y con disposición de trabajo, sus conocimientos

en materia de artes plásticas son elementales, correspondientes al nivel de básica primaria. Son grupos heterogéneos en cuanto a sus intereses académicos y a su concepción del área de Educación Artística: una parte de ellos (as) no conciben el “Arte” como una dimensión más allá de las “manualidades” o las “artesanías”, la suponen un área totalmente lúdica, sin demasiada importancia académica, otros (as) en cambio, muestran preocupación por una asignatura que les aporte algo más que un simple “pasatiempo” y acogen con beneplácito temas algo más complejos, propuestos como parte del plan curricular.

En cuanto a informática, la situación no es muy diferente, los (as) niños (as) poseen conceptos básicos sobre el sistema operativo y herramientas de Office, a nivel de aplicaciones de uso y creación de imágenes utilizan Microsoft Paint. En cuanto a la concepción de Informática como área del conocimiento, —de manera similar a lo sucedido en Artes—, la mayoría de alumnos (as) ven la asignatura como un área lúdica en la que deben jugar y chatear. Sin embargo, muestran interés por conocer herramientas nuevas, aunque no por la teoría subyacente a los programas, ya que incluso, les cuesta tomar apuntes de los comandos y prefieren preguntar todos los comandos al docente cada vez que se utiliza el software.

El estudio se realizó orientado bajo el enfoque de investigación-acción, ya que el objetivo está en producir cambios en la realidad estudiada (transformar procesos lectoescritores de una narración escrita a una expresión plástica reforzando aspectos convivenciales y cooperativos) más que llegar a conclusiones de carácter teórico.

Los pasos o procedimientos que se han seguido como metodología dentro del proyecto son los siguientes:

Fase 1. Negociación y motivación. Realizada a partir de ejercicios guiados, lecturas, videos, ordenamientos visuales, y en especial la realización del trabajo final aplicando las técnicas plásticas a nivel manual y digital, en la realización de la historieta.

Fase 2. Asimilación y desarrollo de conceptos y criterios técnicos. A través de doce actividades que integran elementos plásticos, comunicativos e informáticos, los (as) estudiantes adquieren herramientas visuales y de lenguaje que les permiten crear analogías entre géneros literarios y estilos gráficos.

Fase 3. Ejecución del producto final. A partir de los elementos adquiridos en la fase anterior, los (as) discentes crean a través del trabajo colaborativo una historieta en la técnica escogida por cada grupo, siguiendo el proceso visto en el aula, y finalmente, lo convierten en un libro virtual susceptible de ser publicado en Internet.

Referentes teóricos

Categorías teóricas

El proyecto hace hincapié en cuatro categorías principales:

- *La comprensión de un texto o discurso*, según Mayor (1983, pp. 251-293) está determinada fundamentalmente por la estructura en la que se suceden las proposiciones incluidas en sus enunciados o estructura temática. En la comprensión del texto, además de entender las palabras y las oraciones, es necesaria la identificación de las relaciones entre las distintas partes del texto, así como las relaciones entre el texto y el conocimiento del mundo que posee el lector/oyente. Esto hace que las personas lo perciban y lo representen en su memoria como un todo integrado dotándole de una estructura coherente.

En la comprensión de oraciones el papel del conocimiento previo es básico. A través de las *inferencias* (Just y Carpenter, 1987; Sanford y Garrod, 1994; Gutiérrez-Calvo, 1999; McKoon y Ratcliff, 1992), definen inferencias necesarias y optativas, se incluyen/deducen elementos informativos que no están explícitos en el texto, esto es, la información que sí está implícita se añade a la representación del significado a partir del conocimiento que posee el sujeto del mundo (conocimiento sobre situaciones, objetos, acciones, participantes, etc.).

Otro elemento básico en la comprensión, es la estructura textual que se define como “la forma general u organización que un sujeto emplea para interrelacionar las distintas ideas que se expresan en un texto”, siendo el tipo de texto el que informa al lector acerca de la unidad textual que facilita la identificación de la idea principal propia de cada estructura textual (narrativa o expositiva) junto con su identificación, características y representación gráfica.

Mandler y Johnson (1980, pp. 305-312), identifican seis grandes elementos de los textos narrativos: a) *Ambientación*, que constituye generalmente el primer episodio, es donde se suele presentar el personaje principal, y seguramente algo relativo al lugar y al tiempo, b) *Comienzo* o fase en la que se producen una serie de acontecimientos desencadenantes de las acciones de los personajes, c) *Reacción interna* del protagonista o de los otros personajes ante acontecimientos, con la consiguiente propuesta de objetivos para resolver el conflicto provocado por el acontecimiento precipitante, d) *Intento o acción para alcanzar los objetivos* propuestos, e) *Resultado*, que explicaría el éxito o fracaso del intento, y f) *Final o consecuencia de la acción*.

En el proyecto estos principios se ven implícitos en tanto que los (as) estudiantes asumen que la comprensión lectora es innata al saber deletrear el alfabeto

en un texto y no un proceso en el que están incluidos: ellos (as), el texto y el contexto. Por lo que el proyecto recalca actividades que, en primer lugar, hace explícitas las características de los textos narrativos y, en segundo lugar, actividades (audio/visuales) que interiorizan en los (as) estudiantes procesos antes, durante y después de la lectura, permitiéndoles realizar inferencias necesarias y opcionales que den cuenta del texto como un todo integrado.

- *La imagen como Lectura y Escritura.* En “*Teoría de la imagen*” de José María Casasús (1973, pp. 108-109), se establece que según la estética informacional o teoría de la percepción, entre el lenguaje visual y el escrito ocurren analogías que resultan evidentes, casi axiomáticas, toda vez que la existencia de imágenes implica la presencia de elementos (forma, movimiento y percepción humana) que sólo aparecen cuando hay un sujeto receptor, un hombre que recibe el mensaje visual a través de la vista. Por tanto, no puede haber imagen sin un proceso de comunicación que se establece cuando existe un sujeto agente, un mensaje, un medio de transmitirlo y un sujeto receptor. En el caso de la teoría de la imagen, el mensaje que intervenga en el proceso tendrá que ser visual y los restantes elementos del proceso (elementos de la comunicación) deberán adecuarse a la naturaleza del fenómeno iconográfico.

En primer lugar, se debe estimar la presencia de un código, es decir, un conjunto de conocimientos que poseen en común el sujeto agente o emisor y el sujeto receptor antes de comenzar la comunicación. A este tenor se supone que emisor y receptor están integrados en un mismo sistema cultural: la sociedad, impregnada de una concreta cultura de masas que propone un repertorio de elementos aceptados y conocidos. Según esta teoría el artista, igual que el escritor, transmite un mensaje a través del espacio o del tiempo: un cuadro, una fotografía, una caricatura, un movimiento de ballet, unos números de circo, entre otros, que pueden registrarse y descomponerse en elementos analizables a la luz de los métodos estructuralistas, los cuales facilitan el descubrimiento de las reglas por las que se rige la asociación de los distintos elementos que han sido manipulados por el artista para formar el mensaje (Casasús, 1973, p. 111).

El artista (pintor, escultor, fotógrafo, cineasta, actor, entre otros) organiza una unidad estética denominada mensaje u obra, con base en una secuencia de elementos tomados de cierta normativa; las “reglas del arte” son, precisamente, los distintos modos de reunir elementos (sintaxis) de manera que aporten al individuo receptor cierta cantidad de novedad u originalidad, con la condición de que este último concepto no sea tan denso que el resultado del trabajo sea ininteligible para el receptor; es decir, que este sea incapaz de realizar una previsión de lo que va a suceder a partir de lo que ya precedió al mensaje en una dinámica similar a la adoptada por el escritor que debe elaborar un texto respecto a un lector, el cual debe descifrarlo.

Otro aspecto digno de tomar en cuenta es que, en la imagen la relación entre significado y signifiante es claramente analógica, en un pictograma o ideograma esta relación permanece aunque con sentido simbólico; pero, al atribuirse un sonido a ciertos símbolos esta relación pasa a ser totalmente arbitraria.

Sin embargo, una imagen en sí misma puede llegar a transformarse en símbolo con el reiterado uso en un medio social ya que el código y el signo son eso, “un hacer social”, emergen casos muy típicos como las imágenes de Marilyn Monroe, Bob Marley, Che Guevara, Tío Sam, entre otros. Se acepta, sin embargo, que frente al lenguaje escrito y/o articulado la imagen presenta una debilidad a causa de su carácter polisémico, aunque también una gran ventaja por su mayor capacidad de impresionar los sentidos. Una imagen irradia interpretaciones diferentes que no siempre sabe el receptor cómo direccionar y esa es la razón por la que, en este tipo de lenguaje, el texto escrito y la voz surgen como agentes clarificadores, así es muy raro el afiche que no se vale de la palabra escrita, o la foto de un periódico sin un pie explicativo, y es también lo que establece la necesidad de cierta cantidad de texto en un *cómic* y la importancia del sonido en la ópera, el cine o el teatro, exceptuando el cine mudo o la pantomima, que suplen la carencia de estos aportes comunicativos manejando códigos visuales más densos.

Esta categoría define el eje central del proyecto ya que cada una de las doce actividades propuestas relaciona elementos del lenguaje con sus análogos en el arte, permitiendo a los discentes lograr un proceso de comprensión del mundo más complejo y crítico, en el que todos sus sentidos, afecciones y sensaciones entran en juego para explicar la realidad, en la que están inmersos.

- *Producción textual.* Según las apreciaciones de Mauricio Pérez Abril³, Martha Milian y otros autores, el modelo mecanicista pervive en muchas escuelas donde el concepto de escribir se restringe a transcribir, es decir, reproducir informaciones tomadas de diferentes fuentes que el estudiante asimilará como ente receptor para luego, en el proceso evaluativo, traspasarlo nuevamente al profesor. Se establece así un circuito cerrado de comunicación, un ritual, un procedimiento mecánico para el desarrollo de una habilidad instrumental al margen de la “actividad cognoscitiva compleja” que debe ser la escritura, tomando en cuenta solo los elementos más externos como ortografía, caligrafía, terminología o argot, en síntesis, la forma “pulcra” o “bonita” de lo escrito relegando a un segundo o tercer planos elementos de fondo como la “intención discursiva” la existencia de un contexto real con receptor definido y distinto del mismo escritor, el lenguaje meta e intertextual, etc. De esta manera, se trivializa un proceso que en realidad es complejo, limitando la escritura a un

3 Mineducación-ICFES. (2003). “Leer y escribir en la escuela”. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.

aspecto lúdico o estético (en esto presenta profunda y asombrosa semejanza con la concepción escolar del arte), sin siquiera plantear la posibilidad de aprender a través de él.

Bereiter y Scardamalia (1987, p. 71), describen en sus propios términos dos modelos para la escritura de textos que se integrarían en su orden a los modelos “mecanicista” y “cognitivo”. Tales modelos son:

- Modelo de “decir el conocimiento” (*knowledge telling*), en el que los escritores se limitan a construir encadenando frases de manera sucesiva.
- Modelo de “transformar el conocimiento” (*knowledge transforming*), en el que los escritores planifican, proponen y reelaboran el texto en función de una representación previa del texto final y de la situación discursiva en la que se inserta.

En este segundo modelo se ve cómo se da relevancia a la reescritura (a los borradores, aspecto también destacado por Cassany) y a la intencionalidad o tipo de texto (informativo, narrativo, argumentativo, expositivo), razón por la que primó su utilización en el ámbito del proyecto llevando a los (as) estudiantes a elaborar escritos más fluidos, cohesionados y coherentes.

- *Producción audiovisual.* La utilización de medios audiovisuales en la educación es una herramienta útil que involucra al (a) educador (a) en la utilización de una pedagogía con imágenes, en la cual realiza lecturas, analiza determinados medios y crea su propio material de acuerdo con la temática que quiera apoyar con el fin de motivar, transmitir experiencia y/o dar a conocer un proceso a sus alumnos (as). Como lo comenta de León (2007, Cap. 7), el uso de elementos audiovisuales en la educación, ayudan al alumno a retener más lo visto. Dentro de los recursos audiovisuales disponibles para ser aplicados a la educación podemos mencionar: el video, el audio, la TV, Internet, entre otros.

No cabe duda de que las imágenes ofrecidas por la tecnología audiovisual resultan atractivas, la razón está en su calidad, su actualidad, y en la rapidez con la que transmiten y comunican. Desde su presencia en todos los ámbitos de la sociedad, la representación se convierte en una constante en nuestra forma de relacionarnos y en un medio que cautiva nuestra atención. Las características fascinantes de la imagen deben ser aprovechadas en el ámbito educativo porque acrecientan la mayor retención de la información.

Los estímulos, las emociones que producen, refuerzan cualquier tipo de aprendizaje. Su poder no es nada desdeñable. Es en la calidad de las presentaciones

donde está el secreto de la aceptación y la percepción adecuada de la imagen. El material audiovisual ayuda a comprender, refuerza la información, motiva al (a) discente, favorece la concentración; pero también modifica el papel y las funciones que tiene el profesor. Esto supone, a veces, como afirma Cuban (1986, pp. 3-6; 64-72), una resistencia a la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela y la tendencia a que la estructura de la clase permanezca invariable. Es desde las nuevas tecnologías donde se pueden introducir nuevas ideas, explorar el medio educativo y mejorar las prácticas para evitar caer en los errores habituales.

En el presente proyecto esta interacción se ve implementada en el uso de los medios audiovisuales no solo como medio de enseñanza para hacerla más comprensible y aceptable (películas, videos, música) sino también como medio de producción artística y textual (imágenes, pósters, películas caseras, entre otros), permitiéndole a los (as) estudiantes, aprender significativamente.

Resultados

De acuerdo con las categorías teóricas previstas para el análisis de la experiencia y a partir de la realización de actividades de lectura, escritura y arte, fue posible avanzar en los siguientes aspectos:

1. Los (as) estudiantes adquirieron gradualmente habilidades de procesamiento léxico, y de supresión de información no relevante, mejoraron su memoria operativa, reactivaron sus conocimientos previos y en especial renovaron su disposición para la lectura. Demostraron además el uso de la lectura como herramienta eficaz no sólo de aprendizaje sino como parte de su conocimiento para la vida.
2. Los estudiantes mejoraron notablemente su apreciación artística y literaria, partiendo de la comprensión de la estructura de un texto narrativo y su correspondiente producto de expresión plástica (utilizando diferentes técnicas), pasando a través de la comparación de las figuras y elementos literarios frente a los elementos característicos de la expresión artística hasta llegar a la concepción de una historieta o *cómic*, en la que aplican todos los elementos y figuras aprendidos durante el proceso (descripción, creatividad, equilibrio, síntesis, entre otros).
3. Los (as) discentes han venido corrigiendo paulatinamente su léxico, ortografía, uso de puntuación y conectores, segmentación en párrafos, claridad en las ideas y organización textual. Indicando que gracias a la interiorización de las características de los tipos de texto y, primordialmente al ejercicio de lectura constante, se van adquiriendo elementos de producción textual narrativa más coherentes y claros.

En este aspecto los (as) alumnos (as) han ido adquiriendo destrezas en el diseño asistido por computador, han mejorado su praxis manual (al interiorizar el *mouse* como extensión de sus manos), y en especial, han dejado volar su imaginación para ver el mundo con los sentimientos y las emociones, tanto en el momento de crear como en aquellos instantes en los que la teoría se vuelve imagen y sonido.

Conclusiones

- Se han observado avances en los procesos lecto-escritores en los niños que participaron en el estudio, sin embargo es evidente, como lo sugiere la teoría, que este no es un proceso que se supere en corto tiempo con algunas actividades, sino que con la motivación y el comienzo del largo camino que ofrece el volver a aprender a leer y a escribir, no como procesos de saber deletrear el alfabeto y realizar una tarea de copia respectivamente sino como ha venido evolucionado en los niños y niñas de octavo grado en quienes gracias al arte y a las herramientas audiovisuales, la lectura se ha convertido en un proceso en el que están incluidos ellos (as); el texto y el contexto; y la escritura es ahora una herramienta académica, social o personal que les permite resolver problemas y conflictos de su vida diaria.
- Lograr un buen nivel de comprensión lectora requiere poner en juego muchas actividades cognitivas (identificar, recordar, formular hipótesis, inferir, anticipar, integrar, interpretar) cuya imbricación hace posible o impide la elaboración de un significado, razón por la que una de las proyecciones a seguir en el proyecto es plantear nuevas actividades que permitan que esas habilidades intelectivas puedan enseñarse y aprenderse mediante estrategias didácticas específicas.
- Es prioritario resaltar los valores y la importancia de las actitudes, además de la indispensable adquisición de competencias, habilidades y conocimientos que ayuden tanto a docentes como a estudiantes a desarrollar al máximo sus propios talentos para aplicarlos en la solución de problemas y el desarrollo positivo de las instituciones sociales. Se necesita un enorme esfuerzo individual y colectivo de todos los actores del proceso (esto incluye a la familia y a las instituciones como la SED) que incluya los aspectos del acceso a la información y el conocimiento. Para esto quizás ya no debemos clasificar el trabajo docente por disciplinas, sino por los efectos y productos, es decir, por el resultado del trabajo interdisciplinario.
- El presente trabajo resalta la importancia de las nuevas prácticas pedagógicas para este propósito y la posibilidad de que se conviertan cada vez más en una necesidad de formulación e implementación de políticas de formación que deben

insertarse como una prioridad, a su vez, en las políticas públicas e institucionales. Se parte de la importancia de una educación de calidad, que requiere con urgencia cambios paradigmáticos y una transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el receptor del proceso, es decir, en los (as) estudiantes.

- Los (as) alumnos (as) mejoraron su concepción transversal del arte, adquirieron una mayor capacidad de estructuración de un texto narrativo, en el uso de elementos de cohesión y conexión. Lo que les permitió un avance en los procesos comunicativos y en la adquisición de “elementos de juicio” generados desde la didáctica, y que se ven reflejados en una convivencia más armoniosa y en el desarrollo de un mayor sentido crítico y autónomo.
- En la medida en que el docente explora las prácticas educativas de las que es responsable, reflexiona sobre ella, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, está provocando mejoras no sólo en las prácticas educativas sino también en su formación docente, lo cual implica que el rol del (la) docente cambia, ya que deja de ser la fuente de todo conocimiento y se convierte en un orientador o tutor que ayuda a los (as) estudiantes a explorar sus capacidades, encontrar las debilidades y presentar guías para fortalecerlas, proporciona las orientaciones para que el aprendizaje se oriente coherentemente y realiza la evaluación del proceso de sus alumnos. Igualmente, sugiere fuentes y enfoques y retroalimenta continuamente los avances de su grupo.
- Las herramientas audiovisuales no son solamente un nuevo medio de información y comunicación sino también constituyen un espacio para la interacción, memorización, entretenimiento y la expresión de emociones y sentimientos. Precisamente por ello, son nuevos componentes de la vida social y no simplemente medios de información y comunicación. En consecuencia, es necesario diseñar nuevos métodos y propuestas educativas, en las cuales no se vean como el fin sino como la herramienta que acompaña la generación y adquisición de conocimiento de saberes, no sólo en el lenguaje sino en todas las áreas, gracias a la facilidad y agilidad con la que se accede a dicho conocimiento de una forma más motivadora para los (as) niños (as) y jóvenes de hoy en día.
- El presente proyecto no se perfila solamente como una alternativa pedagógica transversal; sino también como un plan piloto para el desarrollo de talentos escritores, artísticos y creativos. Se espera en las postrimerías del proceso, desarrollar productos de alta calidad y competitividad, susceptibles de ser comercializados dentro o fuera del ámbito escolar por sus temáticas actuales, críticas, edificantes y en concordancia con la realidad generacional de sus creadores y receptores.

Bibliografía

- Alles, R. y Kraushar J. (2001). *Tú eres el mensaje, la comunicación a través de la imagen, los gestos y las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2001). *Textos sobre la imagen*. Barcelona: AyM Grafics.
- Casasús, J.M. (1973). *Teoría sobre la imagen*. Barcelona: Salvat Editores.
- Cassany, D. (s.f.). Artículos y Conferencias.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines*. New York: Teachers College.
- Colle, R. (1993). *Iniciación al lenguaje de la imagen*. Santiago de Chile: Universidad Católica.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen, introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García, J. J. (1982). *Poética del texto audiovisual: introducción al discurso narrativo de la imagen*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Garrod, S., Sanford, A. J. “Resolving sentences in a discourse context: How discourse representation affects language understanding”. En: *M. Gernsbacher, Handbook of psycholinguistics*. (1994). New York: Academic Press: 675-698.
- Gutiérrez-Calvo, Manuel. “Inferencias en la comprensión del lenguaje”. En: Cuetos, F. y de Vega, M., (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.
- León, M. A. “Recursos audiovisuales aplicados a la educación”. En: Lozano R. A. y otros, V., (comps.). (2007). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrada en la persona*. Distrito Federal, México: Limusa: Cap. 7.
- Mckoon, G., Ratcliff, R. “Inference during reading”. En: *Psychological Review*. Vol. 99, No. 3. American Psychological Association: 1992: 440 - 466.
- Mandler, J.M. y Johnson, N.S. “On throwing the baby out with the bathwater: A reply to Black and Wilensky’s evaluation of story grammars”. En: *Cognitive Science*. Vol. 4, No. 3. Universidad de California, San Diego: 305-312.

Mayor, J. “Interacción, comunicación y lenguaje”. En: *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 38, N°.2. Federación española de Asociaciones de Psicología: 1983: 251-293.

Pérez, A. M. “Leer y escribir en la escuela.” En: *Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Mineducación–ICFES, 2003: 4 - 8.

Van den Broek, P. “Comprehension and memory of narrative texts”. En: *M. Gernsbacher, Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press, 1994: 539 - 588.

CAPÍTULO

13

Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de comprensión en contextos de física

*Diego Tovar, Yamile Arenas, Carlos Orduz
Profesores Colegio Clemencia de Caycedo*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela.
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

En este proyecto se exploraron los efectos sobre la capacidad de interpretación en contextos de física mediante el uso combinado de la lectura, escritura y recursos informáticos. La actividad se desarrolló con los grados décimo (120 estudiantes) de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, población femenina, cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años. El proyecto se inició con una prueba de entrada que al ser contrastada con una de salida se convierte en la principal herramienta de medición de resultados, actividades estas, mediadas por un taller compuesto de seis sesiones de trabajo en el que interactúan las tres disciplinas: lectura-escritura, informática y física. El taller fue escrito de manera tal que las jóvenes hacen una lectura en la que deben aplicar lectura instructiva y explicativa, recurrir al uso de APPLETS y el simulador Modellus, tomando como eje temático la cinemática, específicamente el MUR y el MRUA. Tras tabular, procesar y analizar los datos encontramos que habían mejorado ostensiblemente las habilidades de representación de situaciones descritas textualmente, las de textualización de contextos gráficos y las de capacidad de seguir instrucciones.

Introducción

Nunca antes ha sido tan necesario que los niños aprendan a leer, a escribir y a pensar de forma crítica, no es sólo cuestión de señalar y hacer clic, se trata de señalar, leer, pensar y hacer clic.

Tapscott, 1998. Citado por Coiro.

A propósito de la cita anterior, este documento busca presentar de manera clara y concisa cómo a través del proyecto “Interacción entre lectura escritura e informática como herramienta de comprensión en contextos de física” se puede evidenciar esa necesidad de enseñanza-aprendizaje a través del leer, pensar, hacer clic y escribir; ya que este proyecto se estructura a través de una unidad de aprendizaje, la enseñanza de cinemática (propia del área de ciencias-física), donde se requiere que el estudiante desarrolle esas nuevas competencias en lectura, necesarias para un mejor aprovechamiento de la informática, con lectores capaces de desagregar la información textual e icónica para que se puedan utilizar apropiadamente en la simulación de física con *Applets* y *Modellus*, de manera tal que haya una apropiación de constructores y conceptos de forma crítica y significativa, todo en la interdisciplinariedad de física, informática y lengua castellana.

A continuación, abordaremos el proyecto teniendo en cuenta, primero su descripción general que incluye el contexto, el problema, la justificación, el tipo de trabajo, la metodología y la herramienta. Segundo, la presentación de algunos referentes teóricos para cada una de las disciplinas involucradas en el proyecto. Tercero, el análisis de resultados a partir de las fases metodológicas y categorías teóricas, y cuarto, las conclusiones y la bibliografía.

Descripción del proyecto

El proyecto se desarrolló en el Colegio Distrital Clemencia de Caycedo que tiene una trayectoria de 42 años en la educación, está ubicado en la Localidad Rafael Uribe Uribe, barrio Quiroga de la ciudad de Bogotá. El colegio atiende a una población de 2620 estudiantes en sus tres jornadas.

El proyecto se aplicó en la Jornada de la Mañana, ciclo V, grado décimo, la edad de las estudiantes oscila entre los 14 y 16 años. Cada uno de los tres decimos cuenta con un promedio de 40 estudiantes por lo que la población con la cual se trabajó fue de 120, de la cual se tomó una muestra de 35 para el análisis de las que se denominaron pruebas de *entrada* y *salida*.

(...) parece ser una opinión generalizada que la institución Clemencia de Caycedo ha presentado un declive a lo largo de los últimos diez años en su calidad académica (Tovar, 2007).

Hace varios años se viene insistiendo (y las pruebas de estado ICFES, SABER o de ingreso a la universidad lo enfatizan) en la necesidad de desarrollar competencias para desenvolverse en contextos flexibles y dinámicos. Además de fallar en este tipo de pruebas, las estudiantes del Colegio Clemencia de Caycedo presentan debilidades incluso en las pruebas cotidianas, en la lectura inferencial, al establecer relaciones metatextuales, analizar gráficos, etc. Es imposible no relacionar lo anterior con la dificultad de empalmar adecuadamente con los siguientes niveles educativos.

A pesar de que en la institución no existe un archivo suficientemente ordenado de datos y análisis concienzudos que arrojen luces sobre las debilidades y fortalezas de las áreas evaluadas, se puede observar que una de las áreas que presentan más dificultades son las ciencias y las matemáticas.

Es así que algunos de los maestros sienten la necesidad de asumir responsabilidades frente al mejoramiento del nivel académico de la institución dentro de lo que se enmarca la presente propuesta que busca elevar la competitividad del recurso humano que se está formando.

Para alcanzar esta condición en el proyecto se combinan dos herramientas, la primera tiene que ver con el recurso informático que se perfila como un inamovible no sólo en educación sino en nuestra cultura, la segunda, la lectura y la escritura en su aspecto textual; que al parecer del grupo de trabajo son la columna vertebral para lograr los niveles adecuados de comprensión en contextos, que en física incluyen el razonamiento, delimitación de sistemas y su interacción, su dinámica, la comparación y el modelamiento.

En su conjunto, la justificación del presente proyecto se soporta en dos ejes, uno de tipo práctico que se refiere a la interacción entre lectura, escritura e informática para mejorar la comprensión en contextos de física y otro de tipo pedagógico que resalta el papel del maestro como investigador en su propia aula y en la construcción de redes que permitan la interacción disciplinar.

Se considera que el proyecto presenta característica tanto de innovación como de investigación pedagógica. Frente a lo primero, aunque la interacción disciplinar no es innovadora, en el caso específico que nos ocupa, sí lo es, pues se define dentro del marco de una institución, una población y un problema concreto, además, es una forma poco común de abordar el aprendizaje de la física. Al hacer la revisión bibliográfica se han podido encontrar proyectos similares en otros países, pero en Colombia esta condición no se ha dado, más aún, en los proyectos encontrados se advierte la interacción entre dos de las disciplinas, por ejemplo, lectura-ciencias, informática-ciencias o informática-lectura, pero en ninguno de los casos el trino que se ha planteado en este proyecto. En cuanto a lo segundo, se considera

que el proyecto incorpora características que lo incluyen en la modalidad de investigación pedagógica pues se hace un esfuerzo por definir un método que contempla la elaboración de herramientas, su análisis, sistematización que da la posibilidad de ser optimizada mediante la retroalimentación, además cumple con las siguientes características:

Lo cierto es que todos los que se comprometen en investigación pedagógica tienen que partir de alguna tesis común específica de la investigación en el campo de la investigación, el carácter interdisciplinario de la misma, el enfoque sistémico y ofrecer soluciones verificadas y aplicables¹.

(...) el procesamiento de los resultados de la investigación se beneficia de los métodos matemáticos aumentando de esta forma la validez de las conclusiones²

(...) el carácter interdisciplinario de la investigación, imprime una nota activa a la misma y hace del experimento el apoyo principal de cualquier investigación³

Metodología

En la metodología se parte por tener en cuenta que el ambiente de aprendizaje se da en tres espacios: el computarizado en el aula de sistemas, el magistral en el aula de clase y un ambiente didáctico establecido mediante la ejecución de un taller o unidad de aprendizaje en el que el rol del maestro es el direccionamiento del proceso y el papel del estudiante es activo y constructor de su conocimiento. Las fases de ejecución del proyecto son cuatro: fase cero o preparatoria que es de búsqueda de información, antecedentes y referente teórico; fase uno en la que se aplica la prueba de entrada, se puntualiza el diagnóstico y se elaboran criterios de valoración; fase dos que tiene que ver con la ejecución de la unidad de aprendizaje que se compone de seis sesiones además del seguimiento audiovisual; la fase tres en la que se aplica la prueba de salida y se tabulan los resultados y, finalmente, la fase cuatro en la que se analizan los resultados, se sistematizan, se ofrecen conclusiones y recomendaciones. El periodo total de ejecución del proyecto fue de diez meses, desde agosto de 2008 hasta junio de 2009.

Herramientas

En cuanto al diseño de herramientas, éstas fueron producto de debates y acuerdos del grupo de trabajo de lo que resultó una prueba de entrada, una de salida y una unidad de aprendizaje dividida en seis sesiones que integran actividades y desarrollo de habilidades para las tres disciplinas del proyecto, teniendo como eje transversal la cinemática.

1 Díaz, Lourdes. (s.f.). La investigación pedagógica y el perfeccionamiento de la actividad educacional, p. 12.

2 Ibíd., p. 12.

3 Ibíd., p. 12.

Pruebas de entrada y salida

Esta es la principal herramienta de recolección de información que se utilizó en el presente proyecto. Ambas pruebas se componen de tres puntos que indagan sobre siete habilidades específicas, que se identificaron como las más necesarias y comunes para que un estudiante pueda hacer una buena interpretación de los contextos propios de la física.

En reunión del grupo de trabajo y con el proyecto antecedente como insumo⁴, se identificó que algunas de las principales debilidades que tienen las estudiantes son su dificultad para entender la situación problémica, establecer fronteras, aislar datos relevantes, desechar los que no lo son y hacer una representación que se constituya en herramienta para la posterior resolución del problema, esto define que el primer punto de las pruebas fuera un texto expositivo en el que se presenta una situación cinemática de la cual se debe seleccionar la información relevante, identificar el problema y hacer la representación gráfica.

Otra de las sensibles falencias es la capacidad de leer, interpretar y extraer datos a partir de elementos gráficos por lo que el segundo punto es un elemento icónico (sin texto) que describe una situación cinemática, donde se debe escribir un problema coherente con el gráfico y que incluya datos claves en la textualización del mismo.

Finalmente, se considera que la capacidad de seguir instrucciones escritas es una de las habilidades necesarias para explotar adecuadamente el potencial existente en las herramientas de simulación que se pueden hallar en la Internet, pues juega un papel importantísimo en el autoaprendizaje y la constante actualización que exige el uso de la herramienta informática por lo que el tercer punto, en el caso de las dos pruebas es un ejercicio de seguimiento de instrucciones.

Unidad de aprendizaje

Esta es otra de las herramientas y fue elaborada con base en algunos de los elementos del aprendizaje autónomo, particularmente, lo relacionado con proyectos de acción pedagógica; donde se hace posible y se viabilizan las acciones concretas y la adecuación del proceso para obtener los resultados esperados; en este caso, se tiene en cuenta que la unidad de aprendizaje está diseñada alrededor de un tema generativo que tiene como objeto contribuir a la formación de un estudiante mediante procesos que den como resultado el desarrollo de habilidades y la apropiación de contenidos de una o más disciplinas. En este orden de ideas, la unidad de aprendizaje se estructura a partir de tres elementos básicos que son los siguientes:

4 Tovar, Diego (2007, p. 4).

- I. Punto de llegada: ¿Cuál es el objetivo de la unidad? Mejorar la interpretación en contextos de física (cinemática) usando como herramienta la lectura, la escritura y la informática.
- II. Punto de partida: ¿Dónde estamos?, aquí se tiene en cuenta la prueba de entrada. Con qué prerequisites se cuenta: leer y escribir, conocimiento básico del plano cartesiano, álgebra de 9º, manejo básico del computador, conocimiento elemental del lenguaje matemático, observación, comprensión, interpretación, representación, producción de textos y seguimiento de instrucciones básicas.
- III. Curso de acción: el curso de acción tiene los siguientes aspectos:
 - a. Mapa de la unidad: tema generativo: cinemática.
Subtemas: función lineal, movimiento uniforme rectilíneo y movimiento uniformemente acelerado.
 - b. Intencionalidades, actividades y metas de cada subtema.
 - c. Construcción multidisciplinar: contenidos y competencias disciplinares.

Referentes teóricos

Si queremos desarrollar pensadores profundos y flexibles, capaces de comunicar y resolver problemas difíciles, es fundamental ayudar a los estudiantes a evolucionar de una situación pasiva de absorción de información a una de creación de hábitos con los cuales sean capaces de construir argumentos, tomar en cuenta evidencias y aplicar de manera creativa (Brunner y Tally).

Los principales elementos conceptuales que se han asumido como sustento del proyecto son los siguientes:

Prensky (2001, p. 21) expone que un contexto es significativo siempre que le permita al estudiante comprender la complejidad de los fenómenos que lo rodean, esto para concluir que no todas las situaciones de las ciencias naturales o las matemáticas representadas mediante simulación asistida por computador, por sí solas, pueden ser asumidas como contextos significativos o microentornos.

Apoyando lo anterior, se adopta lo planteado en “Cuadernos de Currículo” en los que se plantea que los estudiantes deben aprender el lenguaje de la ciencia para que lean crítica y activamente, facilitando el aprendizaje significativo de la ciencia así como una comunicación clara y eficaz, como dice Vigotski (Citado en *Cuadernos de currículo*, 1924, p. 21), “cuando los niños utilizan palabras desarrollan conceptos”, dominar el lenguaje de las ciencias no es tanto recordar la definición de una palabra sino ser capaz de aplicar el concepto a la interpretación de fenómenos naturales que sean objeto de estudio, como en este proyecto a la “cinemática”.

Según Meyer (1985, p. 18) en uno de los documentos consultados para este proyecto⁵, los textos de física, son básicamente expositivos, no tienen una única estructura de orden superior y se pueden caracterizar de la siguiente manera:

Descripción: relaciona una proposición o idea de orden superior con otras que le son subordinadas y que actúan como argumentadores de esta o se derivan de la misma.

Colección: en este caso se puede identificar más de una idea en el nivel superior y entre ellas se teje una red de relaciones que pueden ser de secuencia, temporales, temáticas, etc.

Causalidad: como su nombre lo indica, se relacionan dos o más ideas en lo que se establece que una de ellas actúa como precedente o causa y las demás como efecto.

Comparación: en este grupo se establecen analogías y/o diferencias entre las proposiciones buscando descartar o validar hipótesis y atributos.

Problema-solución: esta tipología es típica de los textos de física pues en esta se identifica una idea en la que se expone un problema determinado, y otra, en la que se resuelve el mismo; desde luego que en el segundo se identifican elementos del primero.

Según Castro y Puttai (citado en Maturano, 2000, p. 18) las clases de ciencias requieren de diferentes actividades como laboratorios, resolución de problemas, simulaciones, búsqueda de información, etc., el texto instructivo o conativo tiene aquí una aplicación práctica pues es un guión para la concreción de un objetivo previamente determinado y tiene una aplicación práctica donde la intención del autor es esencialmente dirigir las acciones del lector.

Dado que para el aprendizaje de la física el estudiante debe enfrentar textos de carácter icónico (representación gráfica), algunas veces acompañado de un texto instructivo o explicativo, Pandiella y Macías (2001, p. 12) hablan de la comprensión del texto por medio del modelo de la situación, donde se hace una representación a partir de la información del texto; es decir, que se pasa del lenguaje verbal a la representación gráfica y de igual manera de la representación gráfica al lenguaje verbal.

Según Tapsco (citado en Coiro, 1998, p. 8) en el uso de herramientas informáticas se requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos, por ejemplo: en la Internet ofrecen tales volúmenes de información que de no desarrollar

5 Pandiella y Calvó. Estrategias de recuerdo y comprensión de un texto de física, (s.f.), p.119.

estrategias de búsqueda, decantación y selección adecuadas, el lector de textos tradicionales se puede sentir abrumado y posiblemente termine desistiendo del uso de este medio o parcialice la búsqueda de información. Pero el beneficio es bidireccional, así como se puede asegurar que la optimización del uso de las herramientas informáticas depende en gran medida de realizar una buena lectura de las mismas, también es cierto que los textos electrónicos presentan elementos nuevos capaces de impactar sobre la comprensión de lo que se lee.

Según Galvis (2004, p. 6) son varias las distorsiones y falencias que se encuentran frente al uso de la informática en el aula, por ejemplo, un buen número de maestros piensa que la informática es un recurso a cargo de los que “saben de eso” o para complementar lo que ellos hacen en sus clases. Describe algunas de las prácticas correspondientes a este tipo de pensamiento entre las que se destaca el llevar a sus estudiantes a la sala de informática para que el encargado los “ponga a hacer” alguna actividad apoyada en la informática. También cita una clasificación según la cual, la informática puede ser utilizada de manera predominantemente:

- *Transmisiva*, en la que se privilegia la consulta.
- *Experiencial y conjetural*, con la que se apoyan (re)descubrimientos de conceptos o constructos.
- *Colaborativa y creativa* en el que los estudiantes se involucran en actividades que dan espacio para la expansión de su pensamiento con la posibilidad de interactuar con sus compañeros de aula o con estudiantes en otro punto del globo.

Lo anterior para declarar que el grupo de trabajo está haciendo el esfuerzo por desarrollar el proyecto recurriendo a la informática en las dos últimas formas.

Finalmente, Romero (2003, p. 21) aclara que la hipermedia incluye todos los elementos multimediales, es decir: video, audio, imágenes, animaciones, texto, etc., mientras que el hipertexto solo hace referencia a la disposición de los elementos textuales, motivo por el cual se ha definido que la palabra que se ajusta más al recurso utilizado en este proyecto es hipermedia.

Resultados

Recordemos que al iniciar la unidad de aprendizaje se tenía un punto de partida el cual se va a utilizar como referencia:

Conocimientos

ANTES: al comenzar el proceso se contaba con que las estudiantes tenían de manera elemental conocimientos en lectura, escritura, plano cartesiano, álgebra de 9º y manejo básico del computador.

AHORA: después del proceso y el desarrollo de la unidad de aprendizaje evidenciamos que las estudiantes ampliaron sus conocimientos pasando del lenguaje y conceptos matemáticos (función lineal, pendiente, etc.) a la apropiación de lenguajes y conceptos de cinemática (velocidad, aceleración, desplazamiento, MUA, MUR, etc.).

Además, se pasa de la lectura rápida y poco comprensiva de textos expositivos, icónicos, hipertextos e instructivos a una lectura más consciente que gracias a las actividades de la unidad de aprendizaje ahora dan cuenta de elementos esenciales de los diferentes textos como hacer inferencias, identificar la intención del texto, producir textos coherentes, textualizar a partir de una gráfica, representar o graficar a partir de un texto, identificar la información relevante y aprender a seguir instrucciones entre otros.

También se pasa del uso de los conocimientos en informática a la consulta o recreación al conocimiento de programas de simulación como Applets y Modelus con los cuales a través de seguir instrucciones se llega a la simulación de un ejercicio o problema planteado generando conocimiento y curiosidad por explorar qué más se puede hacer con los programas.

Procesos. En cuanto a los procesos se pasa de la observación, la comprensión, la interpretación y la representación superficial a la cualificación de estas habilidades, además del desarrollo de unas nuevas como la inferencia, el análisis, la exploración, problema-solución, la proposición y la autonomía.

Productos. En el desarrollo de la unidad los productos tienen conceptos y competencias de las tres disciplinas, así como la producción de textos de carácter expositivo (textualizar un gráfico), hacer representaciones (graficar situaciones), resolver problemas de física recurriendo al uso de APPLETS y MODELUS, usar significativamente la capacidad de aprender, comprender e interactuar con la informática.

Conclusiones

- En el área del lenguaje se pudo verificar una profunda mejoría en habilidades lectoras como la capacidad de seguir textos conativos (las pruebas mostraron un paso del 20% al 86% mejora que se venía percibiendo en el desarrollo del taller). También se pudo comprobar mejoría en la habilidad para hacer lectura de textos icónicos unido esto a un notable adelanto en la producción textual (la prueba mostró que las estudiantes pudieron escribir un texto coherente relativo a una imagen presentada al pasar de un 33% a un 63%).

- En física se logró una mejoría concreta en la habilidad de representar y entender un problema, esta afirmación se basa en que todas las valoraciones referentes a la calidad de la trayectoria de una partícula en movimiento, la inclusión de datos claves y el posicionamiento de puntos de referencia mejoraron ostensiblemente.
- Desde el punto de vista de la informática, el avance principal es actitudinal. Las estudiantes han “descubierto” una nueva utilidad del recurso informático y las entrevistas evidencian una idea generalizada de que la física se aprende mejor utilizando APPLETS. Sin embargo, se debe reconocer que no se logró llevar a las estudiantes a una condición en la que ellas puedan hacer sus propias simulaciones.
- El proceso desarrollado durante estos diez meses muestra que la interacción entre lectura, escritura e informática como herramientas para mejorar la comprensión en contextos de física optimiza notablemente tanto el desempeño de las estudiantes en el área de física como el desarrollo de habilidades de comprensión, inferencia, representación, proposición, autonomía y exploración, entre otras, que también inciden en las otras disciplinas.
- El realizar este proyecto evidencia que sí se puede trabajar interinstitucional e interdisciplinariamente, así parezca que un área es muy compatible con otras; sólo se requiere compromiso, espíritu de investigación pedagógica y trabajo en equipo.

Bibliografía

- Arias, González. (2006). *La física en 2005 y el aprendizaje significativo*. Departamento de Física Aplicada de la Universidad de La Habana.
- Barrera, Josefina. (2004). *La informática en la física: ¿necesidad o novedad?* Cuba: Universidad de Matanzas.
- Cajiao, Francisco. (s.f.). Presentación de: “¿Por qué leer y escribir?” De la serie: Libro al Viento. Alcaldía Mayor, p. 13.
- Coiro, Julie. “Compresión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias”, (en línea), disponible en: www.eduteca.com.
- Galvis, Álvaro H. (1998). “Ambientes virtuales para participar en la sociedad del conocimiento”. En: *Revista de informática educativa*, pp. 169-192.
- Galvis, Álvaro. H. (2004). Oportunidades educativas de las TIC. (en línea) (s.d.)
- Kofman, Hugo. (s.f.) Estudio de cinemática y dinámica de partículas con simulaciones computacionales. Artículo publicado en Internet.
- Maturano, Mazzitelli y Macías. (2006). *¿Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultad?* (s.e.), pp. 236-237.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Nuevas tecnologías y currículo de matemáticas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pandiella y Macías. (s.f.). “Comprensión lectora y comprensión conceptual de un texto sobre conducción térmica”, [cita 12]. En revista de *Enseñanza de las Ciencias*, 2005. Instituto de Investigación en Educación Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Argentina.

CAPÍTULO

14

La adaptación: Pretexto didáctico para desarrollar procesos de lectura

Alberto Araoz Ramírez¹, Jennifer Catalina Acosta Díaz², Lina Cuéllar³

Profesores Fundación Celia Duque Jaramillo, Colegio Nuevo Gimnasio

Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela.

Universidad Externado de Colombia-IDEP

Resumen

El presente trabajo demuestra cómo la adaptación literaria a partir de una investigación en el aula es un pretexto didáctico para desarrollar lectores en cuatro procesos fundamentales que se reconocen como ejes de todo el proceso lector: i. ubicar el contexto de tiempo, personajes y espacio; ii. desarrollar la capacidad de relacionar el texto con otros; iii. interpretar la información desde el reconocimiento de implícitos y la propuesta de hipótesis de lectura y iv. la comprensión de la información global y específica del mismo.

-
- 1 Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Javeriana. Es docente de Español y Literatura de primaria en el Colegio Nuevo Gimnasio. Actualmente cursa la Maestría en Literatura en la Universidad Javeriana.
 - 2 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Actualmente adelanta un diplomado en Literatura y Cultura en el Instituto Caro Cuervo.
 - 3 Licenciada en Español y Comunicación Audiovisual en Pereira. Cursos en Pedagogía Conceptual en la Fundación Alberto Merani. Actualmente es profesora de Español y Literatura en el Colegio Nuevo Gimnasio.

Presentación

Validar pedagógicamente la adaptación como pretexto didáctico para generar procesos de interpretación constituye el propósito de la innovación-investigación realizada en el Colegio Nuevo Gimnasio entre los años 2008-2009 y del cual se dará cuenta en las siguientes líneas.

El documento inicia con la contextualización del trabajo de campo realizado dentro del colegio acompañado con los referentes teóricos que sustentan la propuesta de validar el pretexto didáctico. Dado este marco se presentan los resultados encontrados durante el proceso de investigación, resultados que evidencian las recurrencias encontradas en las observaciones realizadas y en el proceso adelantado en su conjunto. Al final se encuentran algunas conclusiones que a manera de propuesta pretenden una proyección tanto pedagógica como investigativa del pretexto didáctico como una herramienta novedosa para promover la lectura y la escritura en nuestras aulas.

Descripción del estudio

La investigación se origina en la pregunta: ¿Cómo la adaptación del texto literario sirve de pretexto didáctico para el desarrollo de los procesos de lectura? Esta pregunta lleva a indagar cómo el texto literario llega a ser contexto, no el pretexto, en donde el estudiante pone en evidencia el ejercicio de la lectura para el desarrollo de sus procesos.

Para ello tres maestros de Español y Literatura del Colegio Nuevo Gimnasio iniciamos una validación pedagógica de esta idea cuya experiencia había dado resultado en el trabajo de aula del profesor Jorge Jiménez (gestor de la idea), pero que adolecía de un referente conceptual más sólido y de una sistematización que pudiera sacar a la luz una propuesta didáctica consolidada y útil que permitieran reconocer objetivamente las realizaciones de aprendizaje que definitivamente la *adaptación* podría lograr.

Se escogieron tres grupos piloto uno de cada uno de los niveles de educación (Básica Primaria, Básica Secundaria y Media), se determinó el Diario de Campo como herramienta de registro de la observación y se comenzó una indagación cualitativa en el aula desde cuatro procesos delimitados como categorías que evidenciarían los procesos de lectura (intertextualidad, contexto, comprensión e interpretación) y una categoría de donde se extraería el pretexto didáctico transferible a la práctica concreta.

Durante el primer semestre del 2008 se realizó la observación y registro del grupo piloto y —al corte por cronograma— un primer análisis entre diciembre

y enero. Comenzado el 2009 se hicieron los ajustes necesarios al proyecto y se inició una nueva etapa de observación y registro que terminó a finales de abril con un barrido general a todo el registro y el análisis de la información recolectada bajo los parámetros delimitados por las diferentes categorías, acción esta última que fue llevando a la interpretación que termina con la elaboración puntual del pretexto didáctico.

Referentes conceptuales

La adaptación es una estrategia en el aula que ubica al estudiante en el marco de una lectura literaria con sentido en la que resulta necesario captar sus significados, encontrando un sentido propio a la lectura, reubicando y reivindicando el papel del libro desde el paradigma de que es posible leer “con sentido” literatura en la escuela.

Este proceso vinculado a dicha exploración particular es cobijado por el término “innovación”. La innovación es una ruptura cualitativa y deliberada de la actividad educativa, genera un sistema educativo flexible y abierto y también exige formular de una manera novedosa el acto educativo.

Pensar la dinámica de adaptación permite reflexionar aquellos procesos que subyacen a este pretexto didáctico, puesto que pone en juego la lectura, y por tanto, el descubrimiento de significados dentro del texto, así como la transposición de los mismos en otros contextos.

Así pues el proceso lector es un intercambio de significados que, en este caso, la experiencia de adaptación hace emerger en un proceso creativo donde el lenguaje se configura como recurso simbólico y como materia prima en el momento de transformar una obra, reproduciendo de otra manera el mismo efecto que causa la obra adaptada. No en vano, Roland Barthes, desde la semiología, anuncia la literatura como:

(...) la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir. Veo entonces en ella esencialmente al texto, es decir, al tejido de significantes que constituye la obra, puesto que el texto es el afloramiento mismo de la lengua, y que es dentro de la lengua donde la lengua debe ser combatida, descarriada: no por el mensaje del cual es instrumento, sino por el juego de las palabras cuyo teatro constituye (1973, p. 123).

La complejidad de la grafía es otorgada por el hecho de que el lenguaje con el que se construye el entramado textual produce significados que son invisibles si se acerca a él sólo en un nivel superficial de lectura. Entonces, si según Roland Barthes, la obra pone en escena al lenguaje (por aquello de considerarla como

teatro), éste tiene unas características que lo hacen trascender de la función referencial a la poética. En este sentido, hay que tener en cuenta aspectos tales como la percepción, por parte de las estudiantes, del salto de lo denotativo a lo connotativo.

Es por esto que en el momento de la adaptación debe tenerse claro cuál es la estructura semántica del texto, esto es, la producción de significados. Para ello es importante encontrar cada uno de los índices narrativos que construyen el significado de la obra para desde allí hacer el traslado. Como menciona Eco “No es lo mismo decir hay un roedor en la cocina a decir hay una rata en la cocina”⁴, la manera de expresar es importante para mostrar el significado de la obra en el momento de adaptar. Esto es fundamental para generar en el estudiante habilidades de lectura (interpretación, contextualización, intertextualidad, comprensión), el conocimiento y apropiación de la obra, además de garantizar la calidad de la adaptación.

Resultados

A partir de la adaptación como una estrategia en el aula que fomenta los procesos lectores de los estudiantes y al considerar cinco categorías de análisis que pudieran ofrecer herramientas para estructurar la estrategia, los resultados alcanzados por categoría indican que:

Para la categoría *pretexto didáctico*, aspecto central del estudio, se hizo claro que el trabajo en equipo permite enriquecer percepciones e interpretaciones de la lectura, pues posibilita un conocimiento más profundo de la obra que se quiere adaptar por medio de una conversación constante sobre lo mismo para desarrollar un proyecto común.

Este trabajo en equipo se hace posible a través de una inicial asignación de roles que permiten la colectividad hacia un mismo fin. El desarrollo puntual de este trabajo se establece claramente desde diferentes roles asignados en los que el maestro también participa con su propio rol, pero saliéndose eventualmente del mismo para encaminar el proyecto ya que tiene una visión más amplia de adonde se puede llegar así como también tiene la capacidad para evidenciar en qué situaciones se pierde tiempo o se malgasta en actividades lúdicas poco pertinentes para el proceso de adaptación que genere un bajo impacto en la calidad de lo adaptado.

Una vez se organiza el equipo se avanza en adquirir claridad frente al concepto de adaptación, paso en el que se hizo evidente una dificultad en las estudiantes para comprender su significado, en cuanto a qué es adaptar, qué no y cómo hacerlo. Esta situación obliga a considerar que es importante desarrollar un espacio intencional

4 Eco, (2008, p. 58).

amarrado a una estrategia pertinente al grado de los estudiantes donde por una parte, se enseñe qué es adaptar, y por otra, se ofrezcan las herramientas (conceptuales o metodológicas) que el estudiante puede usar para desarrollar la adaptación.

El paso siguiente, una vez se ha logrado claridad en el tema de adaptación y antes de iniciar el proceso con la obra literaria, es realizar una lectura previa al relato, guiada por el docente con el fin de hacer una aproximación a la misma.

Esta aproximación básica al texto se hace a través de una lectura apoyada por estrategias de clase: lectura comentada, lectura silenciosa, evaluaciones, entre otras actividades, todas ellas encaminadas a alcanzar la comprensión global del texto.

Una vez se alcanza esta primera aproximación al texto, el proceso de adaptación obliga a que en algún momento la dinámica de lectura se detenga para desarrollar una relectura del libro para orientar y captar los significados que se privilegiarán en el texto adaptado.

La adaptación permite la relectura significativa de la obra, por tanto, es necesario que el docente esté alerta sobre el momento en que la relectura es necesaria, o bien planearla con anterioridad. En cualquiera de los dos casos, es necesario señalar la importancia de la misma dentro del proceso de adaptación.

Estos pasos previos van llevando a que las estudiantes se empoderen del proyecto y busquen leer para hacer la producción a la cual quieren llegar. La motivación crece a la par con un arraigado sentimiento de pertenencia al proyecto, que se evidencia en la manera como hacen propio un sentido de elaboración de la obra literaria que es claro durante todo el proceso de adaptación, a pesar de los momentos difíciles o lentos que se desarrollen durante el proyecto. El texto gana sentido a medida que se profundiza en él, ya no es leer por leer, es el acto de leer para desarrollar una reescritura, que además lleva a que el espacio de clase rompa con esquemas no sólo temáticos sino organizativos, espaciales y participativos.

El pretexto didáctico culmina con la puesta en escena de la adaptación, en la que entran en juego las lecturas de las niñas, las interpretaciones y los significados que han construido a partir de la obra literaria. Esta puesta en escena se hace pública en un evento institucional que se abre a la comunidad con una función teatral en el auditorio del colegio.

La *categoría comprensión* es asumida como un proceso: la comprensión se demostró amplia en la medida en que la estudiante buscó el conocimiento literal en los acontecimientos presentes en el texto. El pretexto de la adaptación y sobre todo las ganas de hacerlo bien, hacen que la estudiante identifique claramente los momentos

de la obra literaria adoptando un conocimiento literal de personajes y la secuencia narrativa por medio de una obvia comprensión de lectura, sin omitir ningún detalle.

Esta lectura literal es la aproximación primera que las niñas pretenden generar minuciosamente para trasladar detalladamente cada rol, encontrándose con la dificultad, si no captan el significado, situación que —las más de las veces— invita a la relectura que se plantea desde el pretexto didáctico.

La *categoría contexto* gana sentido durante el montaje debido a la construcción que se busca dar en torno a los diálogos y a la historia, cuando hablamos de actuación, escenografía o de música de la obra es más fácil encajar en el contexto de la obra. La intención de identificar los elementos de cada uno de los ambientes de la obra o de construcción del personaje, que en un momento se evidenció desde lo lineal, pasa luego a una evocación más profunda que permite generar los significados del propio relato y distingue una serie de elementos explícitos e implícitos, externos e internos que se requieren conocer.

La *interpretación*. En varias ocasiones no era posible para las estudiantes encontrar en el texto original la información necesaria para poner en juego el significado pertinente para mostrar lo que dice el relato en el momento de adaptar, generando un vacío. La interpretación ayuda aquí a llenar los vacíos que el texto literario deja cuando más que decir, insinúa, lo cual lleva a que se indague en otros referentes o se profundice en la misma obra literaria, de tal forma que se llegue a la esencia del significado durante el proceso de adaptación.

Intertextualidad. Esta categoría se hace evidente en el traspaso al texto dramático. Esto se da desde el momento de la lectura previa del libro para generar el acercamiento a la obra, el maestro aquí utiliza estrategias de clase entre las que se cuenta la intertextualidad, máxime si la misma adaptación la genera cuando circula la obra literaria, la obra adaptada y un sin fin de textos diferentes que van aclarando el sentido de la obra que se quiere adaptar.

Conclusiones

Tres conclusiones se pueden construir de esta experiencia:

En esta primera conclusión se puede afirmar que la adaptación es un pretexto didáctico que desarrolla procesos de lectura en estudiantes de todos los niveles de le educación: Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.

En la segunda conclusión se puede asegurar que existe una interdependencia dentro de los procesos involucrados en la actividad lectora (comprensión, interpretación, contexto e intertextualidad) los que generan una evidencia de manera simultánea.

En la tercera se concluye sobre el conocimiento del grupo piloto, las participantes de un proyecto de investigación que indagan por procesos de lectura explícitos para ellas aunque no afectaron el desarrollo del pretexto didáctico ni de los procesos de lectura. El pretexto didáctico por sí mismo potenció el interés por la lectura literaria y facilitó los procesos de comprensión e interpretación de la obra.

Proyecciones

La vivencia de esta experiencia investigativa de innovación deja como reflexión para un futuro próximo:

Actuar en entornos educativos y con la transformación paulatina de las dinámicas es, en términos generales, el horizonte del trabajo que define la continuidad y, al mismo tiempo, la ruptura de los recorridos de un proyecto. De acuerdo con ello, se reconoce la importancia del lector y del diálogo que establece con cualquier texto y los productos que se generan a partir del contacto con el mismo.

Dentro de las observaciones y análisis encontrados por el grupo aún se ven “cables sueltos” que pese a no ser tomados en cuenta por la objetividad, no deben quedar excluidos para seguir ahondando en la construcción del pretexto didáctico. Ejemplo de ello puede ser ahondar en el desarrollo previo en conjunto con otras áreas de conocimiento para la aproximación a otros códigos o formas de texto que se pueden adaptar.

Permitir que *la adaptación como pretexto didáctico* se aproxime al estudio de la producción escrita, independientemente del tipo de texto, deja ver esa interdependencia que existe entre la lectura y la escritura.

Producir un texto que sirva de guía de orientación para maestros, a propósito de la implementación de estrategias didácticas en el aula.

Exponer y presentar el proceso desarrollado durante la investigación y sistematización con el ánimo de generar reflexión y conocimiento desde la actividad investigativa.

Bibliografía

Barthes, R. (1973). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.

Eco, Umberto. (1986). *Lector in Fabula*. Barcelona: Editorial Lumen.

Eco, Humberto. (2008). *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Bogotá: Editorial Lumen.

Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Libedinsky, Marta. (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos aires: Paidós.

Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

CAPÍTULO

15

La memoria como insumo: La historia oral y otros textos no convencionales en la formación de lecto – escritores

(...) y sin imaginación y lenguaje no sólo no hay literatura, no hay lectores en el sentido radical de darle vida a lo escrito ayer, mediante la lectura hoy.

Carlos Fuentes¹

Andrés F. Castiblanco Roldán², Pilar Albadán Tovar³

Profesores Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

El presente texto da cuenta del proceso de innovación que se viene llevando a cabo en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía en lo que respecta a la formación de procesos lecto-escritores en estudiantes de secundaria desde el aporte del Área de Ciencias Sociales. En el actual proyecto partimos del posicionamiento de la

1 Fuentes Carlos (2008, diciembre), “Novedades del pasado”, en *Lecturas del Tiempo*, p. 34.

2 Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente se desempeña como Docente-Investigador de la Secretaría de Educación en el Área de Ciencias Sociales, investigador de la Fundación Universitaria San Martín y Coordinador del Nodo *Chisúta* en el proyecto de resignificación del Archivo de Bogotá.

3 Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estructuras y procesos del aprendizaje. Universidad Externado de Colombia. Actualmente se desempeña como docente – investigadora de la Secretaría de Educación Distrital en el Área de Ciencias Sociales.

memoria individual y colectiva como base del desarrollo del discurso, la narrativa y prácticas que constituyen la subjetividad de los estudiantes; es a través de estos elementos que se pone en escena la experiencia de una construcción de nuevos textos y formas de ver la lectura y la escritura.

Presentación

El proyecto pretende formar lectores y escritores desde un campo de conocimiento complejo y con enormes potencialidades conocido como Ciencias Sociales. Si bien, esta primera intención se viene desarrollando con grupos de básica secundaria del colegio en algunas áreas del currículo, es necesario que se asuma como un problema transversal a todas las disciplinas. Nuestro propósito es el de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura con sentido, incorporando lo social, lo cultural y lo cognitivo, como referentes de experiencia y de memoria, y de esta manera, construir textos significativos donde los estudiantes, no sólo establecen relaciones con los conocimientos formales, sino también, especialmente con los saberes y las sensaciones.

Esta propuesta intenta atender los problemas que continuamente se vienen presentando en la población estudiantil, con el poco interés que demuestran hacia la lectura y la escritura, y por ende a los bajos niveles de comprensión e interpretación de textos, que han sido detectados desde las actividades curriculares y extracurriculares. Este panorama permite analizar que los procesos lecto-escritores iniciales, no sólo se dan desde la relación pedagógica con la básica primaria sino también a partir de las prácticas de crianza en los contextos familiares y sus narrativas. Tal afirmación sustentada por teóricos de la lectura y la escritura, especialmente situados en las perspectivas psicolingüísticas, comunicativas y culturales, quienes coinciden en afirmar que estas falencias, regularmente, están asociadas con las experiencias de vida de la familia y las condiciones socioculturales en las que se instala el niño desde sus primeros años de vida, pues en lo planteado por el ya clásico trabajo de Berger y Luckman (2005), la socialización primaria y el papel fundacional en la construcción del conocimiento cotidiano, los proveen la familia, mientras que la escuela se despliega como el lugar en donde se formaliza, se motiva y se intensifica la lectura y la escritura.

Teniendo en cuenta la diversidad de estudios al respecto, además de las perspectivas teóricas y apelando al lugar de las Ciencias Sociales, asumido como un campo de conocimiento que engrana muchos de los procesos que comprenden las relaciones sociales, las diversas formas en que se construye y deconstruye el tejido humano, y los procesos de subjetivación surgidos en medio de una historia de fabricaciones, en la que la producción de enunciados y discursos han constituido órdenes sociales, y por ende sujetos (Foucault, 1988), se propone por tanto, una

práctica pedagógica que incorpore la formación y la comprensión del mundo social, la cual se soportaría en la lectura de los textos convencionales y no convencionales, y en la producción de textos, vinculados especialmente a la cotidianidad del estudiante; un mundo discursivo, que sin duda enmarca sus realidades.

La literatura es la forma y expresión del cuerpo social, en ella se transmiten los sentimientos y los lenguajes de la cultura y la remembranza, el libro es la memoria material del pensamiento; las imágenes y el relato son parte de otras formas de lectura que los estudiantes viven diariamente. Lo que se presenta a continuación reúne elementos de tipo teórico en el desarrollo de un trabajo de investigación e innovación sobre la construcción de las narrativas que se suscitan desde la memoria. El desarrollo de las expresiones de niños, niñas y adolescentes alrededor de su subjetividad, además del contexto familiar y social que los enmarcan, permitieron no sólo el acercamiento de nuestro grupo de trabajo a este tema sino también a la creación de relatos y narraciones que permiten evidenciar nuestro derrotero, en la relación entre la memoria y la formación de procesos lecto–escritores desde su producción y su caracterización.

El colegio Gabriel Betancourt Mejía se constituyó en escenario para la investigación, ubicado en la localidad 8, en Kennedy, situada al suroccidente de Bogotá, cuya extensión llega a las 282.779 hectáreas; este territorio hace parte del valle aluvial del río Bogotá, que además, es atravesado por los ríos Fucha y Tunjuelito. El contexto más próximo del colegio está enmarcado por los sectores de Patio Bonito y la zona urbanística del Tintal. Patio Bonito es un barrio que surge en la década del sesenta en una zona marginal que va a dar albergue a población desplazada por la violencia de mediados del siglo XX, proceso que va a estar acompañado de la progresiva construcción de la Central de Alimentos, conocida también como Corabastos, mientras que la zona urbanística el Tintal surge en la década de los 90 como solución de vivienda para los estratos 1 y 2 y actualmente se sitúa en estrato 3.

El colegio inicia labores en el año 2005, siendo la sede B del Colegio Patio Bonito I, pero en el año 2007 se inaugura como uno de los megacolegios en el marco del plan sectorial de educación de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007). La población que atiende la institución es de 2000 estudiantes aproximadamente, principalmente habitantes del sector, divididos en dos jornadas (mañana y tarde). En el grado de preescolar se creó una jornada intermedia debido a la demanda de escolaridad que se presenta en estas edades.

En cuanto a las características socioeconómicas, encontramos que las familias que conforman el colegio son de estrato 1, 2 y 3 y algunas devengan su sustento en el trabajo informal, especialmente, laborando en la central de Corabastos, por su cercanía, mientras que otros son empleados en diversos sectores productivos. En

cuanto a su estructura, se destaca la situación de madres cabeza de familia en un 69%, luego aparece un 30% de niños que cuentan con un núcleo familiar completo, mientras que el 1% restante, viven con familiares.

La población objeto de estudio se delimita a estudiantes de grado sexto, octavo y noveno con edades que oscilan entre los 11 y los 16 años entre niños y niñas, un total de 160 estudiantes, sin embargo, para efectos de valorar el impacto de la propuesta y de la sistematización de los resultados, se tomaron muestras aleatorias que representaron el total de la población.

El punto de partida de la investigación —además de apoyar los procesos de formación lecto-escritora de los estudiantes— se dirigió a consolidar un pensamiento social desde la importancia de la memoria, y su comportamiento en los procesos sociales que van desde la comunicación hasta la conciencia en las relaciones que se establecen con los derechos humanos y la convivencia.

Se partió del problema de una falta de conciencia y vacíos en el reconocimiento propio y del otro por parte de los estudiantes, a su vez, el olvido y el silencio sobre las acciones violentas de la cotidianidad, esas pequeñas fisuras del tejido social permiten entrever una negación de la memoria colectiva, y por ende, una carencia de discurso o relato que represente la identificación de los estudiantes como sujetos de derechos y ciudadanos en formación, la evidencia de la debilidad de procesos lecto-escritores, fruto de la deserción del libro por la búsqueda de otros formatos o sistemas, y la enajenación de la imagen, entendiéndola no como algo nocivo sino como la tendencia cada vez mayor a abandonar la lectura y la escritura por nuevos códigos que se sustentan en lo visual.

Desde esta descripción del problema, se identificaron dos campos a partir de la práctica: en primer lugar, la investigación que pretende mirar el cómo los niños, niñas y jóvenes vinculados al proyecto constituyen sus procesos lecto-escritores desde las narrativas que vienen de la memoria y derivando un intercambio de miradas y acontecimientos al interior del grupo, donde se plasman las relaciones intersubjetivas del mundo social y, por otro lado, desde la innovación por el uso de la memoria como fuente de lectura y escritura en el contexto escolar.

La propuesta está sustentada teóricamente en la relación de dos grandes conjuntos de procesos, en primera instancia se halla el lenguaje, como andamiaje y vehículo de la construcción social del conocimiento; en segundo lugar, se ubica la memoria por su papel reivindicativo de las voces del pasado y la construcción narrativa que reposa en los marcos sociales y las representaciones, de allí que tanto el lenguaje y la memoria son dos grandes entidades que se vinculan en la formación y desarrollo de los procesos lecto-escritores. Estos grandes conjuntos se pueden desglosar bajo los siguientes conceptos:

a) La construcción social del lenguaje: el análisis del individuo desde el discurso y su relación simbólica, implica mirar los diferentes enfoques en que se desenvuelve la interpretación social del mismo a través de la lingüística. La forma en que las sociedades elaboran sus lenguajes concede la oportunidad de analizar los esquemas y estructuras que se han generado alrededor del acto comunicativo, como vehículo de construcción de realidades.

Los elementos que aporta Eliseo Verón⁴ y que en la tríada que propone Peirce (quien es referenciado por Verón), constituyen el entramado de la significación, son formas que presentan un análisis concreto de las relaciones entre los sistemas, tomando lo afirmado por Clifford Geertz⁵, el lenguaje como sistema presenta una amalgama de signos cuya significación se alimenta de la forma de pensamiento de cada sociedad en la cual el individuo es mentor, y al mismo tiempo es aprendiz.

- **Construcción e interpretación de la imagen:** tomamos a Paúl Ricoeur, quien parte su análisis desde lo formado, la palabra es representación y vínculo con el mundo objetivo, las posibilidades de conocimiento y simbolización se otorgan a través del signo, partiendo desde esta instancia o entidad se materializa todo lo que el pensamiento acoge y apropia desde lo abstracto y lo complejiza. La imagen habla por sí misma porque su contenido es simbólico y su apropiación es colectiva. Las sociedades presentan las posibilidades de comunicación y los actos pasan del acontecimiento a la comprensión por medio de códigos y formas que se organizan sistemáticamente en la relación intersubjetiva de los protagonistas en su entorno.
- **La contribución de la representación social:** la complejidad de las sociedades actuales implican una comprensión que trasciende la acción observable del investigador, se requiere una interpretación de los símbolos y signos lingüísticos como representación del mundo social los cuales están sobre un entramado de relaciones y actos comunicativos que consolidan los vínculos que se dan en la evolución de los sistemas (en términos de N. Luhmann).

Dicho entramado posee una tríada superior de comprensión del mundo que funciona de manera autosuficiente, revitalizándose por cuanto procede de un sistema sónico y su resultado final es el signo transformado por la significación de un sentido establecido socialmente. Según Peirce, existen tres entidades que establecen relación en la comunicación: interpretante, signo y objeto.

4 La reflexión desde el lenguaje parte de las "Terceridades" expuestas por Verón en: Verón, Eliseo (1996). *La semiosis social*. Barcelona.: Gedisa. Capítulos I y II.

5 Se piensa en la versión de los sistemas culturales expuestos en: Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

En este contexto retomamos elementos que nos aporta Roger Chartier desde diferentes escenarios en relación con el discurso sobre la lectura. En primer lugar, encontramos que es importante en el marco de este trabajo resaltar la distinción y el debate que supone trabajar con los testimonios como insumo, en Chartier evidenciamos que tanto este como el documento son fuentes de narrativas y representaciones (Chartier, 2007), por otro lado, esta *Revolución del texto* que se plantea desde la transformación de los formatos permite un análisis de cara a la elaboración de los nuevos documentos y los nuevos testimonios.

b) La memoria colectiva (los marcos sociales en la teoría de Halbwachs): la memoria como ámbito discursivo: la construcción del pensamiento social toma como punto de partida los marcos sociales, atendiendo al rasero teórico que brinda la visión sociológica de Maurice Halbwachs, en donde se evidencia un proceso psíquico que evoca una construcción colectiva alrededor de las instituciones o grandes formas de organización como la familia, la Iglesia en sus formas de dominación y control, y la escuela como epicentro o escenario de los hallazgos propios y colectivos.

La memoria colectiva permite darle voces a todos aquellos que han sido silenciados o marginados por los discursos y las prácticas oficiales, es decir, que deviene como un acto, no sólo de conmemoración sino de inclusión, además permite colocar sobre la palestra los actores, actos y recuerdos de una realidad participada y al mismo tiempo observada.

Nuestro proyecto se define a su vez desde la mirada de los intercambios en las narrativas de la escuela con los insumos de la memoria, para este caso, nos hemos apoyado en textos que refieren a estos elementos sociológicos emparentados con la escuela, como se evidencia en el texto compilado por Elizabeth Jelin y Susana Kaufman, *Subjetividad y figuras de la memoria* (2006), donde se esbozan ensayos desde diferentes posturas y autores con respecto a los procesos en diferentes escenarios, entre ellos la escuela.

Esta serie de diálogos permite el fortalecimiento del tejido social “lesionado” por el olvido y por otras formas de marginalización del discurso cotidiano. La memoria viene a recuperar tejidos delicados sobre los que la concurrencia de la historia pasa levemente, como la memoria de los vencidos o la historia desde abajo, las reivindicaciones de ésta permiten entrever los horizontes sociales y políticos de las comunidades ya que detrás de cada estudiante y su núcleo familiar hay una amalgama de idearios políticos y formas de las subjetividades ético-políticas.

La investigación de carácter cualitativo dirigida hacia la búsqueda de la participación activa de los estudiantes, se implementó desde las fases de: sensi-

bilización a través de conferencias de profesionales invitados sobre tradición oral con el fin de reflexionar sobre los valores del pasado, la memoria y el patrimonio. La fase de diseño de instrumentos, (la bitácora) como cuaderno de registro y proyección de las actividades de los estudiantes, en total 120 bitácoras con tres grupos (601-802-901), de una sola jornada. La fase de ejecución con la introducción de las bitácoras, la sensibilización y creación de significados desde la creación de seudónimos utilizando la imagen, el diálogo entre abuelos y jóvenes para recapturar la riqueza de experiencias y estilos de vida, la narración de historias individuales, la imaginación, la ficción y la realidad. En esta última fase se presentaron textos de autobiografías.

En los resultados se logró observar a cada grupo de estudiantes desde su forma de acceder a la lectura y a la escritura, haciendo de la narrativa la forma de expresión de sus vivencias. A manera de síntesis se concluye que: los estudiantes de grado sexto le dieron prioridad a la imagen, en este sentido los textos se destacaron por los dibujos y caricaturas que hicieron alusión al personaje detrás del seudónimo. Se pudo contrastar el tamaño de los textos en relación con la gran proporción de las ilustraciones.

Dentro de los estudiantes de grado octavo la relación fue inversa, pues su interés giró en torno a la creatividad y originalidad del seudónimo, de allí que el adorno y el detalle estuvieron sobre el nombre y sus formas, más que sobre la ilustración. Los estudiantes de grado noveno usaron el dibujo de su seudónimo para expresar su tendencia, escudos de equipos de fútbol y tribus urbanas predominaron ante la también estridencia y originalidad de los seudónimos y la forma de su escritura.

Las narraciones partieron desde escenarios de cruda realidad, en el sentido de que no escatimaron recursos para contar situaciones de abandono o de violencia familiar hasta llegar a las historias provistas de fugas de fantasía en las cuales el relato de recuerdos reales desembocó en situaciones de ficción.

Mientras hubo relatos muy cortos desbordados en ilustraciones como los de sexto, hubo también relatos moderados en octavo y extensas historias en noveno, en este sentido hay una postura que relaciona la edad y las experiencias: entre más años hay más anécdotas y se resignifican más las de la infancia. En este intercambio se encontraron las generaciones alrededor del escenario de la anécdota y el recuerdo, aunque las respuestas a los cuestionarios fueron breves en todos los estudiantes hubo un diálogo al margen entre abuelos, jóvenes y niños que refuerza el poder de la palabra y la oralidad en la construcción de textos.

Conclusiones

La revolución del texto y las nuevas escrituras

Hacen referencia a la didáctica en el sentido de cómo el maestro se enfrenta a estas nuevas representaciones de la escritura en las cuales se evidencia un cambio en los signos convencionales que se van trasmutando hacia otros referentes iconográficos con relación al acto comunicativo. Estas nuevas formas de escritura se deben al mundo interactivo en el cual los estudiantes están inmersos en la Internet, en especial en lo que implica el uso de las redes sociales virtuales como el *Facebook*, *Hi5*, *My Space*, además del *chat*, *MSN*, etc., los cuales demuestran que el hecho de escribir se está constituyendo en un acto de rapidez, flexibilidad y eficiencia, donde los signos escriturales responden a esta brevedad y las dinámicas que se desprenden de esta serie de manejos del espacio de la expresión se desenvuelven del mismo modo.

En la revolución del texto se puede evidenciar el cambio en los formatos hacia las nuevas codificaciones de lo visual, formatos como el celular, la *Palm*, el *Blackberry* y el *e-book*, además de lo efímero de la mensajería instantánea de los correos electrónicos y el *chat*, de los cuales su legado digital cambia constantemente de formato con fisuras y pérdidas de información. Al ritmo de estos formatos etéreos de la información se suma el poco interés por la extensión dado el carácter de los mismos, haciendo más breves los intercambios y más visuales los signos y los símbolos de la escritura.

En este sentido, desde la transformación de las formas de presentación de la escritura, llegamos a la dualidad que se establece entre la transformación de la lectura y la transformación del libro como texto material, teniendo en cuenta que en un medio social urbano la oportunidad del texto digital es más cercana que en un ambiente rural donde el uso de la tecnología se remite a los espacios privados de los *café Internet* o las cabinas y las aulas de las escuelas. Dejando de nuevo la práctica de la lectura sobre el arte de palpar el libro.

En algunos momentos las narraciones crecen y aunque usan el mismo lenguaje referido, su extensión aumenta cuando se trata de mostrarse a sí mismo, en este sentido la brevedad de la comunicación en los adolescentes se transforma en extensos soliloquios de la existencia de cada uno. Se demuestra entonces que hay una relación directa entre la memoria y el proceso lecto-escritor, donde el sujeto posiciona su discurso para ser leído por el otro utilizando los activadores y los insumos de la memoria, ya sea individual o familiar.

La memoria como insumo en los procesos lecto-escritores

La importancia de la memoria en los procesos resulta de mirar la validez de lo subjetivo en la construcción de textos y narraciones, el posicionamiento del tiempo en las relaciones sociales que se establecen, es pensar que el estudiante se puede apropiar de ese pasado que le es esquivo frente a un futuro que es poco esclarecedor, teniendo en sus manos las herramientas del presente. Logrando acceder a los diálogos con la memoria a través de lo intergeneracional y la interacción continua con quienes tienen la experiencia como la forma y sentido en su vivencia, una expresión que se halla en el adulto mayor y aquellos que ven en la anécdota la oportunidad de contar algo de sí mismos y de la trayectoria colectiva.

Es precisamente sobre la consolidación de dichas subjetivaciones que hay coincidencia con varios autores, quienes afirman que actos como verse, narrarse, juzgarse y dominarse le permiten constituirse al sujeto expresando y contando hechos, actores y sucesos que lo han afectado (Larrosa J., 1995) “la construcción de memorias como proceso tiene siempre un sujeto que relata, que crea sentido, apropiando la historia de un modo singular y único”⁶ permitiendo esbozar una suma de experiencias que significan no sólo su realidad sino la expresión de la misma en su lectura y escritura.

Para los estudiantes del Colegio Gabriel Betancourt Mejía (601, 802 y 901) les resulta fácil escribir y narrar las experiencias de sí mismos, ya que los conforman como individuos portadores de una historia muy cercana y significativa, ese poder de escuchar a los otros y ser escuchados por los otros, les permiten crear procesos sociales de transmisión y de reinterpretación.

La narración y el regreso a los acontecimientos permite una acción “sanadora” en el sentido en que lo doloroso de su historia resulta común en la vida del otro, y por tanto, hay un sentimiento de compañía que permite enfrentar aquellos temores engendrados por el aislamiento y el silencio. Entonces se genera una convivencia con el sufrimiento, una sensación que en la vida solitaria atormenta, pero que en la sobrevivencia colectiva puede llegar a generar procesos de estabilidad emocional y psíquica en el sujeto, al no sentirse solo frente aquello que le amenaza o lo lesionó.

Sin embargo, se encuentran situaciones en donde fue mejor callar y olvidar, sucesos dolorosos y consecuencias de experiencias vividas, como en dos casos: el primero, una niña estudiante de grado octavo cuyo llanto es envuelto en una frase: “mi vida ha sido tan triste que yo no quisiera recordarla” o como la respuesta agresiva de

6 Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (comps). (2006). Subjetividad y figuras de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 9.

un estudiante de grado noveno: “de qué sirve recordar si es más doloroso y no se puede hacer nada”. Con base en esto y tomando como referente a Jelin, se puede pensar que la memoria no es continua sino que presenta un tejido anquilosado, una serie de rasgaduras, huecos y retazos que se dan en los procesos de proyectos vitales de cada sujeto.

Proyección

Hoy, el proyecto se ha abierto hacia algo que se ha desenvuelto de forma transversal en estos diálogos entre la memoria y la narración, y es el papel de los derechos humanos y de las condiciones de convivencia que afectan a los grupos involucrados en el trabajo. Este fenómeno nos deja frente a un panorama para trabajar desde la lecto-escritura y la memoria, y es la construcción de claridades sobre la condición humana en los estudiantes y la forma como ellos pueden alcanzar sus libertades a través de los derechos y las formas de sentido que se basan en los juegos entre lo político y lo ciudadano.

Esta es la proyección junto al deseo de continuar incentivando en ellos la voluntad de materializar sus sentimientos, recuerdos y expresiones por medio de la palabra, desde lo oral a lo escrito, perfilando con estos trabajos formas de sanación para el recuerdo agresivo de la violencia de cara a la significación y los procesos de construcción de la colectividad enfocada en los procesos de ciudadanía en la participación política y crítico-social.

Bibliografía

- Albadán, Tovar Pilar. (2005). *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la ética y la convivencia a partir del reconocimiento del entorno*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Amador B. Juan Carlos y otros. (2007). *Memoria y producción de subjetividades. Experiencia de sí y políticas públicas educativas*, (en prensa). Bogotá: IDEP.
- Castiblanco, Roldán Andrés. (2006). “Hacia el individuo un discurso de espacios, voces, miradas y memoria”(conferencia). Bogotá: Fundación Universitaria San Martín.
- Chartier, Roger. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Clifford, James. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna*. Barcelona: Gedisa.

- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, Jairo. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Foucault, Michel. (1991). *Historia de la sexualidad, la voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth y Kaufman, Susana (comps). (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Le Goff, Jaques. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, Maurice. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Nora, Pierre. (1992). *Les Lieux de memoire*. Paris: Gallimard.
- Ricoeur, Paul. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Sábato, Ernesto. (1983). *Sobre héroes y tumbas*. Obras maestras del siglo XX, Seix Barral, Bogotá: Oveja Negra.
- Verón, Eliseo. (1996). *La semiosis social*. Capítulos I y II. Barcelona: Gedisa.
- Zemelman, Hugo. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

CAPÍTULO

16

Lectura, escritura y oralidad para transformar, recrear y humanizar el mundo leo-ser

*Lilia Inés Alvarado Prada, Clara Isabel del Pilar Mora Cortés,
María Eugenia Pinzón Arias, Dora Castrillón Casallas*

*Ana Lilia Mendoza Fernández, Rosalba Lesmes Castañeda
Profesoras Colegio Silveria Espinosa de Rendón. IED*

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

La preocupación por generar impacto efectivo en los procesos de lectura, escritura y oralidad en la totalidad de los estudiantes de la institución, generó al comité LEO-SER, la necesidad de analizar cuáles imaginarios y referentes teóricos sobre estos temas, subyacían en las prácticas pedagógicas al interior de las aulas, en todas las áreas del saber, y en las familias; con el propósito de visualizar estrategias colectivas que nos permitieran trabajar más sistemáticamente estos procesos para cualificar el desempeño de nuestros estudiantes. Con la participación activa de maestros, estudiantes y padres y madres de familia se realizaron talleres, encuestas diagnósticas y pruebas de análisis, que permitieron visibilizar nuestras fortalezas y debilidades, y además, posicionarnos con credibilidad en un escenario que se niega a reconocer que estos procesos nos competen a todos.

Presentación

Esta propuesta se articula con el proyecto: LEO-SER (anteriormente PILEO SER), propuesto a nivel institucional para promover ambientes de aprendizaje significativo a partir de la identificación de factores asociados con la lectura, la escritura y la oralidad. La propuesta se construye y dinamiza a la luz de ciertos referentes teóricos, un análisis de los resultados obtenidos, a través de los instrumentos de diagnóstico aplicados a estudiantes, educadores(as) y padres-madres de familia, según las categorías establecidas para ello, y finalmente, una propuesta pedagógica alternativa, como respuesta a algunos de los interrogantes planteados desde el inicio.

Descripción del estudio

La necesidad de generar estrategias de gran impacto que se correspondan con los planteamientos propios del PEI en su enunciado: “la comunicación eje para la formación en valores y la construcción de conocimientos” tiene como consecuencia ver los actos de leer y escribir, hablar y escuchar como una posibilidad de recreación y transformación del entorno, hacia la humanización, fue el proyecto de investigación que se desarrolló en las tres sedes (seis jornadas) del colegio, con el objetivo en primera instancia de identificar las concepciones y prácticas con respecto a lectura, escritura y oralidad, que subyacen en nuestra comunidad educativa.

Nos planteamos así el reto de responder a las preguntas: ¿Qué hacer para promover alternativas de intervención pedagógica a nivel institucional frente a problemáticas relacionadas con los procesos de habla-escucha, lectura y escritura de nuestros estudiantes? y ¿Cuáles son los factores asociados con estas problemáticas?, son los que se constituyeron en insumo para concretar la perspectiva de la investigación en esta primera fase, a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los hábitos e intereses que tienen tanto los(as) estudiantes como los(as) educadores(as) en cuanto a los procesos de lectura, escritura y oralidad?
- ¿Qué piensan y proponen estudiantes y educadores(as), respecto a los fenómenos en mención y la manera como se orientan institucionalmente?
- ¿Qué percepciones tienen los(as) estudiantes frente a la influencia de su familia y de sus educadores(as)?
- ¿Cómo asumen los(as) estudiantes los procesos de comprensión y producción de textos?

Con el propósito de tener una aproximación más real del estado actual de los procesos de lectura, escritura y oralidad en el colegio, se diseñaron unos cues-

tionarios y talleres, que se aplicaron a los(as) estudiantes, con el fin de identificar los hábitos e intereses, las concepciones frente a éstos, la percepción frente a la influencia ejercida tanto por el ambiente familiar como escolar, y respecto a procesos evaluativos llevados a cabo en el colegio, unas pruebas de comprensión para evaluar los procesos de lectura en los diferentes grados, desde tres niveles: literal, inferencial y crítico textual y talleres de lectura elaborados por los educadores de las diferentes áreas y grados. Con los(as) educadores(as) se llevó a cabo un primer diagnóstico, a nivel individual, sobre algunas concepciones y prácticas utilizadas en la lectura y la escritura, uno grupal encaminado a identificar algunas estrategias utilizadas por los estudiantes en los procesos de comprensión y producción de textos y un taller orientado a abordar los niveles de comprensión textual, utilizando el texto *La Ilustración*, de Emmanuel Kant (aplicado también en la prueba de 10° y 11° grados). Con los padres y madres de familia se realizó un taller en primaria y otro en secundaria, relacionados con algunos aspectos relevantes frente a los interrogantes planteados inicialmente.

Referentes teóricos

De acuerdo con lo anterior, se tuvieron como categorías para el análisis de los resultados: las concepciones sobre la lectura y la escritura, las influencias de modelos directos e indirectos, los intereses en este campo, las prácticas y la percepción sobre las intencionalidades de los procesos evaluativos, consideramos fundamentales los planteamientos que se enfatizan en las siguientes situaciones:

La esencia de la investigación y el rol del investigador. Desde esta perspectiva, es preciso, por una parte, comprender el sentido que tiene la presente investigación: “(...) la investigación sobre lectura y escritura no se realiza sólo desde el español, sino desde la educación física, desde la ética y los valores, desde las ciencias naturales y debería abarcar todas y cada una de las disciplinas particulares que convoca el currículo en la escuela y en el quehacer diario de los individuos”¹ y, por otra, cimentar desde el inicio, un proceso de búsqueda que permita la coherencia entre la fase diagnóstica y la fase de intervención pedagógica: “investigador es la persona que ejerce acciones intencionales para conocer, lo más profundo posible las relaciones que constituyen las situaciones específicas, permitiendo mejorarlas o transformarlas”.²

El papel que juegan los intereses en esta materia. Es primordial entender en este sentido, que “(...) el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana”³.

1 Jolibert, J. Formar niños lectores de texto. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen, 2002, p. 148.

2 Lomas, C. El trabajo pedagógico con la palabra, en la educación lingüística y literaria. En: revista Magisterio, N° 23, Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.

3 Petit, M. Ídem., p.123

Las concepciones que orientan las prácticas. De acuerdo con algunos estudiosos del tema, asumimos la lectura como una “vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto al pensamiento”⁴; consideramos que el trabajo educativo en el aula de lengua: “(...) debe estar orientado al desarrollo de la “competencia comunicativa” teniendo en cuenta tanto el saber sobre la lengua y la comunicación como el saber hacer con las palabras.”⁵; hacemos énfasis, en la relación que se experimenta simultáneamente al leer entre “nuestra verdad más íntima y nuestra humanidad compartida”⁶; concedemos especial importancia al acto de leer: “(...) que implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura de lo leído”⁷ y a las implicaciones de la enseñanza de la escritura: “Enseñar a escribir es caminar en la sublevación del espíritu... sólo se enseña a escribir verdaderamente cuando el maestro o la maestra ven en sus alumnos a esos seres humanos capaces de producir pensamiento propio, ideas audaces, deseos independientes, relatos, recuerdos significativos.”⁸

El rol del (la) educador(a), como mediador en los procesos de lectura, escritura y oralidad y su relación con el aprendizaje significativo (estrategia pedagógica adoptada por el colegio en el PEI), a la luz de estas reflexiones: “Si queremos ser mediadores de la lectura y la escritura, debemos también formarnos como lectores y escritores”⁹. “Toda labor pedagógica busca seducir, es decir, hacer interesar para lograr identidad con cierto campo disciplinar. Para lograrlo, el profesor tiene que mostrar sus dominios cognitivos y sus competencias comunicativas en el contexto del aula: saber transponer —colocar en otro contexto— los códigos de una ciencia.”¹⁰ y, “La pedagogía de la palabra —o pedagogía del discurso— está presente en todo aprendizaje significativo.”¹¹

El papel que juegan padres y madres de familia en estos procesos. Interesa conocer cómo se establecen los vínculos, familia-lector-textos, teniendo en cuenta que “lo esencial es compartir y alejarse de tareas pesadas para evitar dramatizar el aprendizaje de la lectura.”¹²

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

5 Cajiao, F. Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2005, p. 35.

6 Petit, M. Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

7 Castañeda, A. Red podemos leer y escribir. 21 relatos de una búsqueda pedagógica. Bogotá: CERLALC, Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005.

8 Jurado, F. El dominio de los códigos de las ciencias y las matemáticas es el dominio de su lectura. En: revista Magisterio, N°7, Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

9 Pinilla, R. La construcción del sujeto a través de la palabra en el contexto pedagógico. En: revista Magisterio, N°23, Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2006, p.44.

10 Jolibert, J. Ídem., p. 148.

11 Rincón, G. ¿Un asunto solo de la clase de lenguaje? Magazín Aula Urbana, No. 71, Bogotá, IDEP, 2008, p. 14

12 Jurado, F. Ídem.

Las prácticas llevadas a cabo en el aula de clase. En la vida escolar la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas necesarias y constantes para la adquisición de los conocimientos específicos de cada una de las áreas que componen el plan de estudios. Por esta razón, es importante que todos los maestros, no sólo los de lengua castellana, aborden ese conocimiento. A este respecto, Gloria Rincón Bonilla afirma que los lenguajes que se usan en las diferentes áreas del conocimiento no pueden ser homologados y cita a Lemke para reafirmar esta idea. “Hablar de ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. Hablar de ciencia significa observar, describir, comprar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”.¹³

La comprensión: “Leer es comprender e interpretar enunciados, sean estos lingüísticos o de cualquier otra forma de expresión. Los enunciados son representaciones del sentido o de la significación, que deben su existencia a quien los produce y a quien los interpreta.”¹⁴ , “la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. ...La perspectiva de la comprensión o del disfrute está mediada por las posibilidades efectivas de esa interacción.”¹⁵ Para el análisis se tienen en cuenta los niveles propuestos por Mauricio Pérez Abril.¹⁶

Las intencionalidades de los procesos evaluativos. “El objetivo primordial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura debe entenderse como el intento deliberado de formar lectores intencionales, autónomos y reflexivos que lleguen a asumir con responsabilidad su propio proceso de lectura de textos y de aprendizaje,”¹⁷ en cuanto a la escritura, debe ser vista como producción de sentido, “...hay que ver, por un lado, la cuestión de organizar como esqueletos los textos, y por otro, cómo esos esqueletos se cargan de significado y, todavía más, cómo esos esqueletos cargados de significado son funcionales o no en determinados momentos... Estas tres vertientes deberían estar presentes en el aula”.¹⁸

13 Ordoñez, C. Sandra Patricia. Signo y Comunicación. Un reportaje a las diversas formas del texto y de la lectura en el contexto contemporáneo, en la voz del filólogo español Carlos Lomas. En: revista Magisterio, N° 7, Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

14 Pérez, M.

15 López, S. y Arciniegas, E. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Universidad del Valle. Escuela de ciencias del lenguaje, Cátedra UNESCO ara la lectura y la escritura, Cali, 2004.

16 Ordóñez, P. y Rodríguez, L. Texto en contexto: hacia una visión comunicativa de la enseñanza de la enseñanza de la lengua. Entrevista a Ana Atorresi (Argentina).

17 Grupo de Investigación Proyecto Fénix. La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar, Bogotá: UPN-IDEP, 2006, p.77.

18 Alvarado, L. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária, S.P., 1997, p.63.

Resultados

Estos se analizan por categorías, según el estamento:
A nivel de los estudiantes:

CONCEPCIONES	Los resultados demostraron que no existe un interés real en asumir una actitud diferente hacia la lectura y la escritura, si no es de carácter obligatorio. La relación lectura-aprendizaje es evidente en las respuestas dadas, pero se demuestra también un poco alejada del papel que juega en el desarrollo de la imaginación, especialmente en Secundaria y Media (8%).
INTERESES	Se observa un mayor porcentaje, se podría decir que hay un 45% de estudiantes de primaria que les agrada producir textos con imágenes, asumir lectura en silencio y escuchar cuentos que les leen. Al contrario, en secundaria, la gran mayoría se inclina por leer en silencio, sin interesarle compartir sus producciones con sus pares, sólo con los maestros por exigencia de éstos. Por esta razón, los textos de preferencia se sitúan alrededor de las áreas de estudio. Un alto porcentaje (65%) de estudiantes en Secundaria y Media, prefiere “Lectura libre sobre temas seleccionados por cada estudiante”, más que seleccionado por otras personas, o en conjunto con ellas. El gusto por la lectura va decreciendo a medida que se avanza en el grado escolar (Desde “Bastante”, en los pequeños, el mayor porcentaje en los mayores, corresponde a “Apenas lo suficiente”). El interés por leer más se concentra en las asignaturas donde tiene mayor oportunidad de leer, como es el caso de Español en todos los grados y Filosofía (10º y 11º) y en segundo lugar en Ciencias Sociales.
INFLUENCIAS	Es muy frecuente encontrar el modelo de familia vinculado con la iniciación hacia las prácticas de la lectura y la escritura. Este fenómeno es observable tanto para estudiantes como para maestros. El ambiente familiar se constituye en escenario de socialización primaria para la construcción de los aprendizajes básicos en el mundo de los signos. Los(as) estudiantes pequeños(as) perciben como “Bastante”, el valor motivador del colegio en estos procesos, hecho que es más limitado, en el caso de los(as) mayores: “Apenas lo suficiente”.
PRÁCTICAS	Un 65% en el Ciclo I afirma que lee cuentos y aquellos que se encuentran en Ciclo II, leen más textos de información que de entretenimiento. Entre los estudiantes de secundaria la exigencia está marcada hacia prácticas de lectura más especializada, y la producción textual dirigida a textos descriptivos y ensayos para los grados más avanzados. La hora de lectura implementada a nivel institucional ha sido aceptada de manera positiva por la inmensa mayoría de los actores educativos, dado que les ha permitido afianzar las destrezas en torno a construir sentido a los textos, elegir lecturas de su agrado y además involucrar al (la) docente o padres-madres de familia en la producción textual. Se percibe como un gran logro. A pesar de que leer y escribir son prácticas cotidianas en el proceso de formación académico, los estudiantes de manera voluntaria las realizan con poca regularidad y más como respuesta a trabajos asignados en el colegio. Esta respuesta es generalizada tanto para los estudiantes de primaria como de Secundaria y Media. El uso de la biblioteca como espacio para reforzar este tipo de prácticas es más acogida por los estudiantes de Primaria que por los de Secundaria, dado que para estos últimos es visto como obligatorio, donde sólo se acude en algunos casos para realizar tareas del colegio. Está más relacionada con la “presión” de los deberes escolares, que con otro tipo de actividades. En los talleres realizados hubo participación activa, especialmente de algunos(as) estudiantes que actuaron con liderazgo en este proceso.
EVALUACIÓN	La tendencia a autoevaluarse teniendo en cuenta que “leen bien, pero leen poco” y “escriben bien y con claridad”, es casi generalizada, hecho que amerita la debida retroalimentación en aras a canalizar dichas percepciones de la mejor manera.

COMPENSIÓN	La mayoría de los estudiantes realizan lectura a nivel literal: los más pequeños hicieron dibujos relacionados exclusivamente con informaciones que se encontraban explícitamente en el texto; en Primaria, básicamente se da cuenta del contenido, específicamente en el modo transcritivo y en Secundaria y Media, su desempeño no sobrepasa el 40% de efectividad.
------------	---

A nivel de educadores (as):

CONCEPCIONES	La mayoría de ellos(as), concibe la lectura y la escritura como actos comunicativos y expresan que estos procesos se constituyen en momentos para la formación del pensamiento: “El lector, se hace partícipe de la historia, crea, sueña se sensibiliza y reflexiona”; y la escritura, implica “plasmear con sus propias palabras lo que se siente, piensa y sueña”; se trata también de temas “que piden ser escritos para brillar con luz propia”; para una minoría la lectura y la escritura son procesos aislados de los contextos de comunicación, y por tanto, vacíos de significado. En los talleres realizados se evidenció una disposición al cambio, comprendiendo la necesidad de iniciar un trabajo institucional para el desarrollo de procesos más intencionados, planificados y sistemáticos.
INTERESES	Los intereses de los educadores son variados, hacen referencia tanto a situaciones personales como profesionales. Manifiestan conocer los intereses de los estudiantes ya sea por observación directa o por suposición: “prefieren textos con temas de actualidad”, “los que tengan temas de acuerdo con su edad”, “todo aquello que lleve lúdica y les divierta”, “los cuentos, relatos con finales imprevistos”.
INFLUENCIA	En cuanto a la influencia, expresiones referidas a los(as) estudiantes, como “leen lo sugerido, para ampliar los temas de clase”, “leen lo que se les indica, pocos leen algo más” y “A muchos no les gusta leer lo que uno les tiene preparado”, evidencian la necesidad de compartir y socializar percepciones y experiencias que promuevan mediante la lectura y la escritura, la búsqueda de sentido, para fortalecer los procesos comunicativos.
PRÁCTICAS	Respecto a las prácticas en su mayoría están relacionadas con ejercicios de lectura y escritura “inherentes” al quehacer pedagógico, “para cumplir con los requerimientos laborales” (elaboración de guías, talleres, registro de datos, resúmenes, instrucciones), solamente algunos hablan de tiempos dedicados a la lectura y escritura sobre otros temas de interés como cuentos, poesía, ensayos. Son muy pocas las situaciones en las cuales se menciona que maestros y estudiantes escriben y leen conjuntamente, para dar respuesta a inquietudes compartidas o a necesidades de profundización sobre un tema en particular. La elaboración de talleres, dirigidos a estudiantes, desde diferentes grados y áreas hizo visible el compromiso, tras la búsqueda de nuevas estrategias.
P. EVALUATIVOS	Una gran mayoría reconoce elementos positivos en la evaluación que actúan como dinamizadores en el proceso de formación de los(as) estudiantes como personas autónomas (la motivación y participación en algunos casos, son un ejemplo de ello). Respecto al uso de estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes sobresalen: la formulación de preguntas (antes de leer el texto), la respuesta a las mismas (durante la lectura) y la elaboración de mapas conceptuales (después).

A nivel de padres y madres de familia:

Conciben la lectura y la escritura como elementos necesarios para actuar en el medio escolar y, por consiguiente, superar dificultades académicas. Manifiestan en su mayoría desconcierto, porque no saben cómo actuar, ya sea para hacer a sus hijos(as) algún tipo de acompañamiento en su proceso de aprendizaje, o simple-

mente para reforzar las exigencias escolares. Quienes asisten a las convocatorias, son bastante receptivos: “Estos talleres son muy valiosos, pues nos aportan elementos para formarnos como padres y ayudar en la formación de nuestros hijos,”¹⁹ y participan con entusiasmo.

Conclusiones

Los hechos encontrados confirman una realidad: los procesos de lectura y escritura llevados a cabo en el colegio distan mucho del ideal del estudiante lector y escritor que pretendemos formar, puesto que, aunque en los Planes de Área se exponen entre otros, los logros a alcanzar de manera intencional, los referentes que orientan el quehacer pedagógico y las estrategias a desarrollar, especialmente, cuando se hace énfasis en el aprendizaje significativo, las percepciones y vivencias de los estudiantes son otras.

El diagnóstico llevado a cabo en esta fase (diagnóstica) se constituye en el punto de partida para comprender la complejidad de la problemática, entendiendo que para no quedarnos en las quejas y lamentos, se requiere una transformación pedagógica de fondo, por cuanto este ejercicio investigativo debe ser el “puente” para emprender un proyecto de innovación (fase de intervención pedagógica a nivel institucional), con miras a fortalecer los procesos de formación de nuestros (as) estudiantes. Este hecho, exige por una parte, un cambio de paradigmas en todos los estamentos, y por otra, la participación activa y decidida de todas las personas que conforman la comunidad educativa, puesto que no basta con acciones aisladas que promuevan el querer, el saber o el poder hablar, escuchar, leer y escribir de alguna manera; sino que es necesario responder con acierto, con la firme convicción de que éste es un asunto nuestro, que nos compromete a ser propositivos, a trascender “los muros del aula y de la escuela”, para vivenciar en la realidad, nuestra condición de seres humanos, y actuar en consecuencia, como oradores, lectores y escritores.

En razón a lo anterior, las propuestas que desde diferentes instancias, momentos y eventos han planteado, estudiantes, docentes, padres y madres de familia (trabajo por proyectos, plan lector en ejecución, talleres de formación, encuentros con escritores, tertulias, foros, debates, lecturas compartidas sobre distintas temáticas, producción de diferentes tipos de textos, uso de las TIC, etc.), son vitales y requieren ser analizadas para llevarlas a la práctica como una decisión institucional, que así mismo conlleve a una reorientación y seguimiento permanente para que desde nuestra institución logremos transformar, recrear y humanizar el mundo.

19 Los papitos pilos con el pileo en S.E.R. social. En: revista institucional Colegio Silveria Espinosa de Rendón, N°3, 2008, p. 54.

Bibliografía

- Alvarado, P. Luis E. (1997). *Formação Participativa de docentes em serviço*. (s.l.): Cabral Editora Universitária. Taubaté S.P., p.63.
- Cajiao, R. Francisco. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, p. 35.
- Castañeda, Alba Luz. (2005). *Red podemos leer y escribir*. -21 relatos de una búsqueda pedagógica-. CERLALC, Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación, Bogotá, diciembre.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, (2003). *Leer y escribir en la escuela*. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.
- Freire, Paulo. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Grupo de investigación Proyecto Fénix. (2006). *La lectura y la escritura, un problema de investigación fundamental de la cultura escolar*. Bogotá: UPN- IDEP, p.77.
- Jolibert, j. (2002). *Formar niños lectores de texto*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen, p. 148.
- Jurado, v. Fabio. (2004). “El dominio de los códigos de las ciencias y las matemáticas es el dominio de su lectura”. En: revista Magisterio. *Educación y Pedagogía*, N° 7.
- Lomas, Carlos. (2006). “El trabajo pedagógico con la palabra en la educación lingüística y literaria”. En: revista Magisterio. *Educación y Pedagogía*, N° 23.
- López, Gladys S. y Arciniegas L. Esperanza. (2004). “Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo”. Cali: Universidad del Valle. Escuela de ciencias del lenguaje, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
- Ordoñez c. Sandra Patricia. (2004). Signo y comunicación. Un reportaje a las diversas formas del texto y de la lectura en el contexto contemporáneo, en la voz del filólogo español Carlos Lomas. En: revista Magisterio. *Educación y Pedagogía*, N° 7.

Ordoñez, Sandra P. y Rodríguez, Jorge L. (s.f.). “Texto en contexto: hacia una visión comunicativa de la enseñanza de la lengua”. Entrevista a Ana Atorresi (Argentina).

Petit, Michèle. (2006). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, p. 32.

Pinilla V. Raquel. (2006, octubre-noviembre). “La construcción del sujeto a través de la palabra en el contexto pedagógico”. En: revista internacional magisterio *Educación y pedagogía*, N° 23, p. 44.

Rincón Bonilla, Gloria. (2008, diciembre). “¿Un asunto solo de la clase de lenguaje?” En: *Magazín Aula Urbana*, IDEP, N° 71, p. 14.

CAPÍTULO

17

Literacidades: Una experiencia intra e interdisciplinar

*Patricia Judith Moreno Fernández¹, Jimmy Adolfo Lamprea Nossa²,
Mauro Arturo Bastidas Erazo³, Jenny Marcela González Tibossa⁴*

Profesores Escuela Normal Superior Nuestra Señora de La Paz

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

Durante ocho meses se realizó el proyecto con estudiantes de 6°, 7° y 8° de la Escuela Normal en matemáticas, ciencias naturales y lengua castellana, aplicando la lectura crítica propuesta por Daniel Cassany y la escritura argumentativa según Antony Weston. Se fortalecieron las estrategias didácticas de los maestros y paralelamente se avanzó con los estudiantes en sus desempeños en lectura y escritura. Aunque no se pudieron implementar todas las fases, el proyecto arroja como resultado el avance en la construcción del marco teórico, el surgimiento de nuevas preguntas como las relaciones entre la didáctica general y las didácticas específicas. Igualmente, poner en práctica las posturas de Cassany permitió ver que no se pueden aplicar textualmente sus propuestas sino que cada disciplina y

1 Licenciada en filología e idiomas: Español –Francés. Maestría en Educación

2 Licenciado en educación Básica con énfasis en Lengua castellana

3 Licenciado en Física

4 Licenciada en Biología

cada grupo exigen ajustes de diverso orden. Se dedujo la importancia de saber trabajar y reconocer el mundo del autor desde el reconocimiento de sus posturas, paso importante hacia la lectura crítica.

Presentación

El propósito de este documento es presentar sucintamente el proceso y los resultados del proyecto “Literacidades” aplicado en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz con estudiantes de los grados 6º, 7º y 8º en tres áreas del saber; como experiencia inicial y con la prospectiva de aplicación a toda la comunidad educativa. Aquí se presenta la descripción del proyecto, sus referentes teóricos, los resultados, conclusiones y bibliografía.

Descripción del estudio

El proyecto *Literacidades* fue trabajado en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz ubicada en Bogotá, Colombia; en el barrio Santander, al sur de la ciudad, con niños de los grados 6º y 7º que oscilan en edades desde los 11 a los 13 años, de estrato socioeconómico medio y bajo. La cantidad de estudiantes beneficiados fue de 105 jóvenes. El proyecto inicia en septiembre de 2008 y finaliza en mayo de 2009. El proyecto surge a raíz de las debilidades observadas en los estudiantes, específicamente, en literacidad crítica y escritura argumentativa, así mismo con el interés de implementar y poner a prueba experiencias didácticas en estos dos temas. El problema tiene que ver con la carencia desde la implementación y reflexión en didácticas de la lectura y la escritura en las diversas áreas del conocimiento. El área de Humanidades siente la necesidad de extender sus esfuerzos hacia otras áreas mediante un ejercicio interdisciplinar que involucre y comprometa a otros docentes, pues los esfuerzos deben ser mancomunados, ya que es incuestionable que la lectura y la escritura son prácticas sociales no restringidas al área de Lengua Castellana. Desde el punto de vista de los actores, ya se señaló el grupo de estudiantes; en cuanto a los maestros, se trabajó con tres docentes de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Matemáticas. El objetivo general fue diseñar e implementar una didáctica de lectura y escritura crítica en estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados desde la Lengua Castellana, las Ciencias, la Matemática y las Artes.

Se considera que este es un proyecto de innovación en tanto trata de implementar dos teorías del conocimiento: literacidad crítica, desde la perspectiva de Daniel Cassany y la argumentación desde Antony Weston. La metodología fue la de proyectos pedagógicos de aula, se organizó el trabajo con los estudiantes, con ejercicios y búsquedas compartidas; además, se adecuaron en forma de guías de trabajo los postulados de los autores citados.

Referentes teóricos

Literacidad crítica. Según Daniel Cassany⁵ para hablar de lectura y escritura, hoy podemos decir que Literacidad es todo aquello que abarca el alfabeto y las capacidades de razonamiento asociadas con la escritura, los géneros discursivos, las formas de pensamiento, los valores y las representaciones culturales. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura cabe privilegiar la literacidad crítica que implica la comprensión de la ideología y la investigación científica en la vida cotidiana, la problematización de los hechos, la adopción de varios puntos de vista. La escritura por su parte, es una práctica cultural, una forma social que connota los sentidos particulares de ver el mundo. La criticidad implica la revisión histórica y social del texto, bajo unos intereses políticos, culturales o históricos para ver cómo se posiciona un autor en un contexto. Un lector crítico reconoce los intereses del autor, identifica la modalidad, reconoce el género discursivo, recupera las connotaciones, distingue la diversidad de voces, evalúa la validez. Paralelamente, un escritor crítico, lee críticamente y hace análisis del discurso, produce saber cuando presenta su postura frente a los discursos de los otros.

Para el proyecto, esta concepción de la lectura y la escritura sustentadas en la criticidad constituyen las categorías principales para revisar las maneras como ocurren en el aula, tanto desde las acciones de los maestros en las diversas aulas como de los estudiantes y sus variaciones en la aplicación y concepción.

*Aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido*⁶. Una mirada a los procesos de lectura implica una mirada a los escenarios pedagógicos y a las prácticas que en dichos escenarios se desarrollan en relación con el tema de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido es pertinente hablar del aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido que implica la ordenación del pensamiento, la transferencia de las responsabilidades del acto formativo esencialmente a los estudiantes para permitir con ello, que éstos mejoren su capacidad de memoria y análisis. El proyecto busca no solamente la reflexión en la didáctica sino en los procesos de aprendizaje de los estudiantes sin los cuales sería imposible lograr el objetivo de desarrollo del pensamiento crítico, entonces el estudio de las formas en que los estudiantes aprenden permite verificar el alcance de las acciones pedagógicas.

La argumentación. La argumentación es entendida como una forma de exponer. Dar argumentos significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión⁷.

5 Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

6 La información presentada en este apartado ha sido tomada de la síntesis realizada por: Monroy Henao, Betty. "Aprendizaje autónomo, autorregulado y autodirigido". Documento entregado en el marco de formación a maestros realizada por la Universidad Externado de Colombia en noviembre de 2007.

7 Weston, Anthony. (2002). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Con referencia al modo de trabajar la argumentación, el autor presenta seis tipos de argumentos que van a permitir la configuración de la argumentación. La composición de un argumento corto, argumentos mediante ejemplos, argumentos por analogía, argumentos por autoridad, argumentos acerca de las causas, y por último, argumentos deductivos. La ventaja de este texto es la presentación clara, directa y sencilla de la construcción de la tesis y las premisas, especialmente para el proyecto, es viable la lectura directa por parte de los estudiantes y maestros. No se podría pensar en el trabajo desde la criticidad si no se sabe argumentar, por ello, el desarrollo de esta competencia es obligatorio en las sesiones de clase.

La didáctica. No se puede pensar en el diseño de una didáctica sin comprender en qué consiste la didáctica, pues de ella se pueden desprender las reflexiones o las categorías de análisis del proyecto. Para Alicia Camilloni⁸, la didáctica general es necesaria porque se puede enseñar mejor en cualquier campo del conocimiento y ello está sujeto a una revisión y reflexión constante de los currículos, las estrategias de enseñanza, los contenidos, las evaluaciones, las posturas de quien enseña y quien aprende; así, la didáctica es una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica desde su descripción, explicación y fundamentación.

Resultados

Aunque se trata de un proyecto en construcción y hay procesos que se deben fortalecer, el trabajo adelantado hasta el momento arroja resultados que merecen destacarse.

Resultados de la fase de fundamentación: en esta fase se realizaron consultas bibliográficas en la Biblioteca Luis Ángel Arango y las librerías Lerner y Alejandría sobre: lectura crítica, pensamiento argumentativo, didáctica, escritura argumentativa. Esta consulta bibliográfica permitió establecer la cantidad y calidad de los estudios que se vienen adelantando sobre estos temas. En Colombia particularmente son importantes los estudios de María Cristina Martínez en la Universidad del Valle, igualmente, los proyectos de investigación de la Universidad Externado de Colombia, especialmente Ignacio Correa y su grupo. No se pueden dejar por fuera los clásicos pensadores de la argumentación como Perelman y Weston.

La revisión bibliográfica permitió establecer también una diferencia en el tratamiento del tema de la pedagogía y la didáctica desde las ciencias o las humanidades. Mientras que en las ciencias se habla fuertemente de la cognición, en las humanidades se trabaja más desde la comunicación. Desde el concepto de lectura crítica se percibe en los autores leídos la influencia de los trabajos de Teun Van Dijk.

8 Camilloni, Alicia, et. al. (2008). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Para los maestros que adelantaron el proyecto queda claro que es necesario seguir con la fundamentación desde la literacidad crítica y la argumentación, los talleres realizados en el marco del proyecto dieron algunos referentes teóricos básicos pero es necesario profundizar en la lectura de los mismos, en su comprensión en la transposición de estos saberes disciplinares hacia la construcción de saberes didácticos, desde la didáctica general y las didácticas específicas.

Las actividades de fundamentación permitieron constatar que la propuesta hecha por Cassany en literacidad crítica no se puede trabajar exactamente como está planteada para las asignaturas de Ciencias Naturales y Matemáticas, otro es el caso para la Lengua Castellana. En lo que concierne a los tipos de argumentos propuestos por Weston –en cambio– se presentaron menores variaciones en su aplicación permitiendo apropiar su uso en los términos mismos de su formulación por el autor.

La ampliación del marco teórico facilitó al equipo el aprendizaje para buscar las fuentes bibliográficas, la manera de hacer una reseña y cómo organizar fichas temáticas. Esta búsqueda también permitió aclarar los conceptos básicos o las categorías y subcategorías del análisis de la información.

Resultados de la fase de motivación. En esta fase se dio curso al trabajo a través de la metodología por proyectos pedagógicos de aula a partir de la cual se exploraron los intereses de los estudiantes, se negociaron las acciones y se estableció un cronograma de trabajo en cada curso. Aunque la metodología por proyectos pedagógicos no es nueva, para algunos de los maestros esta experiencia fue novedosa. Se podría pensar en algunos casos que los maestros ‘corren el riesgo’ de hacer ‘lo que los estudiantes quieran’. Parece ser que a los maestros les hace falta confiar más en las concepciones y comprensiones de sus estudiantes para permitir que la clase sea dirigida por ellos. De hecho, solo en Lengua Castellana se ejecutó a cabalidad un proyecto pedagógico de aula, en las otras asignaturas se trabajaron apenas esbozos de esta metodología.

Una segunda actividad de esta fase fue el repaso sobre literacidad crítica al inicio del año escolar, pues las lecturas sobre el tema se habían realizado durante el año anterior. Este hecho hizo que se modificara la cantidad de acciones y los resultados esperados en términos de los ejercicios de los estudiantes. Más que una debilidad, este hecho se ve como la posibilidad de organizar planeaciones con fases que se ajusten al año escolar concreto.

Resultados de la fase de ejecución. En esta fase los estudiantes hicieron un rastreo de los temas seleccionados en revistas y periódicos. Es interesante reflexionar sobre la importancia de las tareas de consulta y la manera como el maestro le enseña a sus estudiantes a hacer esa tarea. Existen diversos tipos de consultas dependiendo

de la fuente y el lugar. Pero siempre, en todos los casos, es necesario que se citen las fuentes, hecho que todavía no está claro en los estudiantes. Frente a la sistematización de las consultas el grupo de maestros no hizo el acopio de las tareas y este material hubiera sido importante para la reflexión.

Adicionalmente, se aplicó una guía de exploración del mundo del autor y aunque la guía era lo suficientemente clara para los maestros, para los estudiantes el lenguaje se percibió distante, hecho que hizo que se modificara.

Como componente central del trabajo en esta fase, se realizaron talleres sobre argumentación reconociendo que el taller es una didáctica adecuada para trabajarla. Producto de la aplicación de esta estrategia los estudiantes construyeron tesis y argumentos para elaborar textos argumentativos. La oralidad fue uno de los elementos fundamentales en las sesiones de clase, desde allí, se fueron construyendo los diversos tipos de argumentos, así oralidad y escritura sería el orden adecuado.

Resultados de la fase de sistematización. De cada experiencia se hicieron descripciones organizadas en registros por fechas. Queda claro que el registro etnográfico es fundamental en este tipo de experiencias, aún así al equipo le falta fundamentación y práctica en la escritura de experiencias.

Se tomaron 20 fotografías como muestra de todas las fases y se obtuvo como aprendizaje el hábito de registrar fotográficamente todos los acontecimientos del proyecto, además de su organización correspondiente.

Las relatorías, los registros de clases, las actas, las muestras de los estudiantes fueron organizados en archivos AZ. La sistematización, de acuerdo con Coppens y Van de Velde se ha convertido para el grupo en una actitud de vida y de trabajo. La sistematización tiene el objetivo de recopilar el material para hacer una reflexión y análisis de los datos que lleven a la construcción o reconstrucción de diseños didácticos en la literacidad crítica y la escritura argumentativa. Hecho que, por cierto, haría parte de una nueva fase de este proyecto.

Se organizó el material y se escribieron los avances y resultados de la experiencia. Uno de los alcances de este proyecto —no previsto en sus objetivos— fue el trabajo en equipo. Es gratificante ver cómo cada uno de los participantes en diferentes dimensiones y desde sus posibilidades contribuyó a la presentación del informe final.

Resultados de la fase de valoración. Se realizaron dos sesiones de avances del proyecto: una solo del grupo con la Universidad Externado de Colombia, y otra,

con todos los maestros de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Paz. Tener un par externo que lee el proyecto y lo acompaña es importante con el fin de revisar continuamente los avances. A su vez, permite que el reconocimiento de las debilidades se refleje en ajustes o confirmación del proceso.

Se realizaron varias sesiones al interior del grupo para revisar el estado del proyecto. No basta con la elaboración de un cronograma con fechas puntuales y determinación de acciones; es claro que los equipos necesitan un apoyo institucional, específicamente, en tiempos de reuniones dentro de la jornada escolar para poder evaluar continuamente el proyecto.

Se elaboró el informe final del proyecto de innovación. Presentarse a una convocatoria con un proyecto y ejecutarlo de acuerdo con el cronograma ha sido un ejercicio formativo muy importante desde varios puntos de vista:

- Humano:** El equipo se conoce, se evidencian las fortalezas y las carencias individuales. Se aprende a interactuar con el otro, no sólo desde lo académico sino desde los afectos, que también pesan a la hora de conformar grupos.
- Académico:** Se reconocen los saberes de los compañeros, se hace forzosa la escritura y la lectura como parte de la formación del equipo. El equipo trabajó con estudiantes de Ciclo Complementario de Formación Docente en la modalidad de semillero de investigación y participó en el VII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación, en Bogotá, el 7 y 8 de mayo de 2009.
- Comunitario:** El equipo empieza a ser reconocido por la comunidad educativa. Los beneficios para los otros maestros y los estudiantes son evidentes.
- Personal:** Cada maestro podrá dar cuenta de sus aprendizajes en esta experiencia.

Conclusiones

Es necesario seguir trabajando la literacidad crítica y la escritura argumentativa pues no son simples herramientas, sino pilares en la formación de un estudiante. Más allá del desarrollo de los planes de estudio concebidos como listados de contenidos, es indispensable que se establezcan en todas las asignaturas del currículo la lectura y la escritura como ejes transversales. Pero además de ello, se requiere que todos los maestros sepan leer críticamente y escribir argumentativamente. Que sea este un reto que deja nuestro proyecto.

Se valida el uso de la metodología por proyectos pedagógicos de aula. Aunque

no todos los docentes del proyecto la aplicaron cabalmente, no cabe duda de que el aprendizaje se hace más autónomo, la organización más participativa, los resultados contruidos con la participación de todos los estudiantes y la evaluación ajustada a las intenciones del mismo grupo.

Es importante el apoyo que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) hace a las instituciones educativas en la ciudad de Bogotá, y particularmente, a las instituciones educativas privadas como la nuestra, que en otras convocatorias no han sido tenidas en cuenta. Proponer convocatorias abiertas a todas las comunidades educativas contribuye a instaurar la equidad en la participación y a reconocer que las instituciones que pertenecen al Distrito no son las únicas que tienen necesidades, problemas y grupos que le apuestan a los proyectos de innovación y de investigación.

La experiencia de trabajar con varias asignaturas del plan de estudios y con estudiantes de los primeros grados de bachillerato ha consolidado en el equipo el reconocimiento de la importancia del trabajo con el pensamiento, con la construcción de posturas personales, apoyadas en fundamentos teóricos, tan indispensables en el mundo competitivo que enfrenta el joven de hoy. En palabras de Cassany:

(...) el discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución de poder establecidas⁹.

Proyecciones

Pensar en unas didácticas particulares de las disciplinas relacionadas con la literacidad crítica y la escritura argumentativa es una tarea que no se agota en la ejecución de un proyecto pedagógico de aula. Este ejercicio se convierte en apenas el inicio de un posible proyecto de investigación que se hace necesario en un país clasificado por la CERLALC en los lugares más bajos de competencias.

El grupo “Literacidades” conformado por maestros de Educación Básica y de Ciclo Complementario de Formación Docente y por estudiantes de este último podría convertirse en un equipo de investigación dado que, aunque este proyecto se cierra, aún quedan muchas tareas por adelantar, especialmente en el análisis juicioso de los datos recogidos.

9 Cassany. Op Cit., p. 83.

Bibliografía

- Bravo, Agustín; Perafán, Andrés y Badillo, Edelmira. *Actualización en didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas*. (s.d.).
- Calderón, Dora Inés y León Corredor, Olga Lucía. (1996). *La argumentación en matemáticas en el aula: una oportunidad para la diversidad*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Convenio Colciencias-BID.
- Camilloni, et al. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Correa Medina, José Ignacio; Dimaté Rodríguez, Cecilia; Martínez Álvarez, Nancy. (1999). *Saber y saberlo demostrar: hacia una didáctica de la argumentación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación-Colciencias.
- Girón Castro, Sonia; Jiménez, Camilo Enrique; Lizcano, Constanza. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Colección Cuadernillos Serie Gramática N° 6. Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda.
- Martínez, María Cristina. (2005). "Didáctica del discurso. Argumentación y narración". Talleres. Cali: Universidad del Valle: Cátedra Unesco.
- Martínez Solís, María Cristina (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle.
- Raths, Louis Edward. (1971). *Cómo enseñar a pensar: Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasco, Carlos Eduardo; Berrera de Castellanos, María; Suárez Gómez, Alfonso; Amat, Germán Domingo. (2000). *Construyendo una propuesta de la pedagogía practico-teórica*. [crónicas de una experiencia]. Bogotá: Ceja.
- Weston, Anthony. (2002). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

CAPÍTULO

18

Voces y letras

*Yolanda Camacho de Ordoñez¹, Luisa Ángela Rincón²,
Rita Mercedes Bovea Charris³, Carlos Julio Arias⁴*

Profesores Colegio Distrital San Francisco I La Casona

*Proyecto: Leer y escribir: la construcción de una mirada compartida en la escuela.
Universidad Externado de Colombia-IDEP*

Resumen

Voces y letras es una experiencia innovadora que busca transformar la práctica pedagógica y acercar con mayor interés a nuestros educandos al vehículo de la lectura, para ello, motivamos, sensibilizamos a estudiantes del ciclo cuarto (grados 8° y 9°) del Colegio Distrital San Francisco I La Casona, Jornada de la Tarde, desde las áreas de: Humanidades (Inglés-español) Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales (Biología y Química). Estos estudiantes motivados participaron de un taller de creación literaria, impartido por un grupo de talleristas, durante cinco

- 1 Licenciada en Español en la Universidad Pedagógica Nacional; especializada en Didáctica Literaria con énfasis en Lectura en la Universidad La Gran Colombia; diplomada en gerencia educativa de la Fundación Universitaria Iberoamericana, formada en PDF, Enseñanza para la comprensión en la Universidad Monserrate, Estrategias de Pedagogía Urbana en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; cursos de educación continuada de la Universidad Nacional de Colombia.
- 2 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional; Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia (tesis en elaboración), diversos seminarios en áreas relacionadas.
- 3 Licenciada en Idiomas con énfasis en Español e Inglés en la Universidad Antonio Nariño; diferentes en PFPD enmarcados en el conocimiento de la ciudad; TICS Cátedra de Pedagogía.
- 4 Licenciado en Química de la Universidad Distrital.

meses, dando como resultado la primera edición de “Voces y Letras”, conformada por dos títulos, uno de cuentos y otro de historias, donde los jóvenes autores dan a conocer una voz propia en la escuela, que es determinante para formar estudiantes críticos y seguros que expresen sus sentimientos y pensamientos, que socialicen sus ideas frente a la comunidad que los rodea, autónomos, con poder de decisión frente a las nuevas tecnologías y medios de la comunicación y la información, capaces de comprender e interpretar las realidades local, regional y global y asumir los retos que ésta les plantea. Esta primera edición contribuye con el plan lector de nuestra institución. Leeremos las voces plasmadas por la pluma de aquellos quienes empezaron a entender lo que es la disciplina del escritor.

Presentación

El presente documento configura el resultado del proyecto *Voces y letras*, en el cual se recoge la producción de cuentos realizados por los estudiantes de los grados 8° y 9° de la jornada de la tarde del colegio San Francisco I La Casona IED, elaborados en talleres de creación literaria.

La estrategia empleada fue la de aprender haciendo y el propósito de su implementación fue llevar a los jóvenes a poner en práctica y a regular las estrategias de apoyo textual (coherencia y cohesión) a partir de la superestructura de un cuento, tanto para su lectura como para su escritura. La superestructura permite crear estrategias textuales (esquemas, estructuras) que organizan algunos de los objetivos, que regulan el acto de la escritura.

El documento también da cuenta de la sistematización de los resultados alcanzados en relación con la construcción de un marco teórico de fundamentación pertinente para el proyecto.

Al final se exponen las conclusiones a las que se llega luego de compaginar la práctica pedagógica con la investigativa a través de la observación y la sistematización de las formas de creación de los escritos adelantadas por los estudiantes, en contraste con los textos iniciales que ellos mismos produjeron a inicios del proyecto.

Descripción del estudio

El proyecto se llevó a cabo en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, en medio de una realidad sociocultural que expresa índices de pobreza altos, deficiencias de cobertura en salud y en redes de saneamiento básico, altos índices de desempleo, baja escolaridad y difícil acceso de los jóvenes a la educación superior, lo cual incide en que su andamiaje comunicativo genere limitaciones en las prácticas lecto-escriturales, y que no tengan un espacio que incentive un mayor desarrollo.

El proyecto fue realizado con los estudiantes de los grados 8° y 9° cuyas edades se encuentran entre los 12 y los 15 años, quienes participaron en el taller de creación literaria, y realizaron los escritos para la publicación, material este último que será llevado a discusión en mesas de trabajo sobre los resultados obtenidos.

Se eligió esta población porque consideramos que sus edades, su proceso formativo y su proyecto de vida se encuentran en un período fundamental para la identificación de opciones que servirán al desempeño futuro de nuestros egresados, como actores sociales: profesionales, ciudadanos, padres o madres de familia, críticos y autónomos, con poder de decisión frente a las nuevas tecnologías y medios de la información y la comunicación. Así mismo, su nivel intelectual anima, favorece y contribuye al debate y a la discusión crítica de prácticas y contenidos pedagógicos. Además, los resultados nos permitirán corregir, mejorar o modificar los contenidos, las dinámicas y las herramientas tanto del trabajo investigativo que se ha venido consolidando en el grupo de maestros participantes así como en la propia práctica pedagógica.

Con las consideraciones anteriores y con el manifiesto interés de impulsar la lectura y la escritura en los estudiantes del colegio, surge la necesidad de fortalecer el plan lector de la institución y fomentar este proceso, a partir de la lectura de textos escritos por los estudiantes, para ser publicados con todos los requerimientos técnicos, estrategia con la cual se espera impactar las prácticas lecto-escriturales de todas las áreas del conocimiento. El proyecto permite a la vez identificar fallas, falencias, aciertos o desaciertos que se han generado en la práctica pedagógica, llevada a cabo al interior del aula, con miras a mejorar el desempeño pedagógico de los maestros y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes, enriqueciendo sus procesos lecto-escriturales.

Para alcanzar los propósitos planteados se le ha dado al proyecto un carácter transversal, buscando integrar las áreas de Humanidades (Español e Inglés), Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Biología y Química) de tal forma que se pudiera abordar el problema desde distintas miradas, de manera que la lectura y la escritura alcancen un espacio de discusión al interior de diversas áreas, enfatizando así su importancia como herramienta esencial, no sólo en la búsqueda de conocimiento sino también en la creación del mismo.

Sumado al carácter transversal del proyecto se optó por utilizar como estrategia un taller de creación literaria, desarrollado por un grupo de talleristas expertos, quienes complementaron la formación de estudiantes como escritores, divididos en cuatro grupos de 20 estudiantes, en sesiones que se impartieron en un horario extraclase, realizados los lunes y viernes, en dos horarios, de 7:30 a 9:30 y de 9:30 a 11:30. Previamente los docentes que formaron parte del proyecto escogieron

temas que serían discutidos y analizados por todos los estudiantes, que servirían para la creación de textos por parte de los estudiantes asistentes al taller.

La metodología del taller fue teórico-práctica dividida en dos momentos generales: en el primero se abordó la creación, redacción y formación de estilo; y en el segundo, la edición, el diseño y la publicación de textos.

Siguiendo una rejilla de trabajo que presenta los componentes básicos que se deben tener en cuenta para elaborar o analizar una obra escrita, en el primer momento, los estudiantes realizaron las siguientes actividades:

1. Análisis de textos de autores reconocidos que forman parte de la literatura universal, lectura que se realizó en grupos de tres estudiantes. En esta parte también se integró el análisis de un largometraje.
2. Producción y análisis de cuentos propios, en jornadas de grupos de trabajo de tres estudiantes.
3. Realización de un ejercicio de redacción y formación de estilo, teniendo como base, para su práctica los cuentos que se analizaron de los autores reconocidos.

En el segundo momento, los estudiantes obtuvieron los conocimientos generales sobre la industria editorial, en especial, el proceso que demanda la publicación de un texto. Este momento implicó la definición del perfil de la comunicación que ellos mismos construirán con sus cuentos, la clasificación de sus escritos, y la elaboración o elección de las ilustraciones o imágenes para su publicación.

Una tercera fase del proyecto —que por razones de tiempo y por el proceso mismo no alcanzó a desarrollarse— comprende el trabajo en mesas de discusión cuyo material central será la producción escrita de los estudiantes, editada y publicada, en la cual se espera contar con la participación de los grados octavo y noveno de la jornada tarde en su totalidad.

Referentes conceptuales

Niklas Luhmann (1997, pp. 18-34, 66-67) en su teoría de la sociedad, señala que la comunicación es el único elemento que participa en la red de su propia producción, primera categoría conceptual que nutre el proyecto. Este planteamiento se concreta en este trabajo dado que los estudiantes se comunican, construyendo sus prácticas comunicantes en el mismo ejercicio, en la práctica las historias se elaboran gracias a la crítica constante entre ellos y a la continua lectura. El encuentro de un grupo dedicado a la escritura, produjo un grupo, en cierta forma especializado, que permitió enriquecer el lenguaje narrativo en la construcción

de las historias. Es así como el desarrollo de los procesos de escritura a partir de la reescritura y la colaboración con pares más capaces, hace que la comunicación se enriquezca en el ejercicio de su práctica misma.

La segunda categoría conceptual referenciada proviene de Daniel Cassany (1999, p. 16) cuando plantea el acto de escribir como un poderoso instrumento de producción. “En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otro, escribir confiere el poder de crecer como personas y de influir en el mundo”. Este principio queda evidenciado en el proceso de escritura realizado, cuando los estudiantes cuentan sus historias, reflexionan sobre los elementos que en ellas van apareciendo, cuando recrean la historia y emergen los primeros borradores para leerlos de nuevo y crear un contexto, cuando reflexionan sobre el clima en la historia, los personajes y la vida que han vivido, sobre sus características, cuando corrigen una y otra vez, agudizando la memoria y permitiéndose explorar sus propias palabras, enriqueciéndolas con el lenguaje de otro, en ese momento, se aplica el planteamiento de Cassany, el escritor crece como persona, en la medida en que reflexiona sobre su entorno se crea en un escrito, entiende sus pasiones, sus móviles, comprende cómo el contexto lo crea y lo recrea, al igual hace con su historia.

La tercera categoría planteada se remite a Jill Fitzgerald (1991, pp. 3-10) cuando plantea el cuento como una forma particular de narración cuyo contenido suele ser diferente del contenido de otro tipo de discursos, (...) tiene tramas, personajes que interactúan socialmente y temas; puede tener una visión interna, variar el punto de vista y contener prefiguraciones, esto implica en nuestro proyecto, establecer las bases conceptuales del cuento a partir de su estructura. A partir de los conceptos de: inicio, nudo y desenlace que le proporcionan al joven escritor las bases para una serie de procesos evolutivos a nivel lingüístico (narrativo) y cognitivo.

Resultados

Cada fase del proyecto arrojó unos resultados que cabe señalar paso a paso, en tanto permite ver los alcances de un proyecto de este tipo.

Así en la *fase de sensibilización*, en la que se llevó a cabo un proceso de selección de acuerdo con las aptitudes escriturales que los estudiantes hacían explícitas en las áreas de Inglés, Español, Ciencias Sociales y Química, se observó un interés de los estudiantes reflejado en la producción de textos con estructura mínima: cohesión y coherencia en unos cuantos enunciados que apenas dieran la información básica a los posibles lectores y uso de algunos —muy pocos— signos de puntuación.

Conformación del grupo literario, fase en la cual se escogen entre 10 a 20 estudiantes de cada grado, quienes demostraron habilidades lecto-escritoras, interés por la lectura y la producción textual y algún nivel de argumentación que pudiera dar cuenta de su conocimiento e interés por los aspectos de realidad cotidiana. El grupo inicialmente seleccionado fue convirtiéndose poco a poco en ese grupo especializado que además de evidenciar interés por la lectura y la escritura, logró habilidad en la edición de sus propios textos.

Capacitación literaria, tercera fase del proyecto en la cual se realizaron 14 talleres partiendo del análisis de las rejillas en torno al deber ser y sobre las dimensiones propuestas. Estos talleres permitieron establecer las bases conceptuales de la oración y los signos de puntuación. La escritura alcanza aquí su condición de proceso y se fortalece en los estudiantes la composición del texto con el apoyo de algunas estrategias pedagógico-textuales que ayudaron a solucionar ciertas deficiencias gramaticales o léxicas que evidenciaban los estudiantes en sus escritos. Igualmente, se logró que los estudiantes construyeron su idea de cuento, en torno a los parámetros establecidos y respetando normas de escritura.

Hablar sobre la escritura y cada uno de sus procesos de composición permite al aprendiz abordar el acto de escribir de un modo mucho más recursivo, ya que este cuenta con nuevos medios (conceptos, nociones) para abordar el acto de escribir.

Creación literaria, esta fase del proyecto implicó un riguroso proceso de selección generado entre los talleristas y los estudiantes de lo cual salió una producción de 18 cuentos que cumplieron con los objetivos propuestos respecto a la producción textual, coherencia y cohesión. Los cuentos escogidos tuvieron una temática de acuerdo con el contexto familiar, social, cultural y ambiental de los estudiantes, dimensiones que desde el principio habían sido propuestas para el trabajo. Cada uno de los conocimientos gramaticales, textuales y de contenido brindan herramientas en el proceso de composición textual. El menospreciar alguno de estos implicó empobrecer el proceso escritural, y en algunos casos, significó dar inicio nuevamente al trabajo de producción.

Diagramación de cuadernillos, la fase implicó un proceso de formación que se abrió a otros estudiantes de la institución, quienes junto con los participantes hicieron propuestas estéticas para ilustrar los cuentos que fueron consideradas a la hora de organizar la versión final de cada cuento escrito. Se definieron y diseñaron las características gráficas de la publicación, se redactaron las respectivas presentaciones de los cuadernillos que dan cuenta del proceso desarrollado, se elaboraron las artes finales para su respectiva impresión y se elaboró cada cuadernillo con el material gráfico más pertinente para su ilustración. El proceso potencializó las habilidades de los estudiantes para la edición y graficación de sus producciones escritas.

Impresión de cuadernillos, fase final del proyecto que se entrega al Departamento de Publicaciones de la Universidad Externado y de la cual saldrá el producto que servirá para dar continuidad al proyecto formulado y en la que se contempla, esencialmente, el trabajo en mesas de discusión en las que más que la producción del texto mismo, se avanzará en el contenido axiológico que se encuentra en cada una de las historias construidas y que servirá de punto de referencia para la discusión en torno a las dimensiones valorativas, políticas y sociales en la que se desenvuelven los jóvenes del colegio.

Conclusiones

El trabajo realizado a lo largo de un año nos permite arriesgar las siguientes conclusiones:

1. Realizar un proyecto en torno a la lectura y la escritura no es fácil, pero es gratificante ver el resultado, que se hace evidente en la primera edición de *Voces y Letras*.
2. El mejoramiento de la producción textual de los estudiantes requiere de un trabajo sistemático y riguroso de formación que ayude a comprender que la escritura es un proceso en el que intervienen aspectos de orden conceptual, lingüístico, creativo, entre otros pero que, fundamentalmente requiere del interés y la motivación por comunicar de otras maneras los sentimientos, las emociones y los saberes que cada uno ha construido.
3. Atender la escritura de manera sistemática pero también significativa para el estudiante modifica la percepción en torno al acto escritural, de un sistema mecánico de signos, inspirado, a un acto libre y espontáneo, pero a la vez pensado, que explica y crea una realidad. Ahora se entiende mejor que hay distintos estilos de escribir y que cada autor narra la historia desde sus propias vivencias, cargándola de intencionalidad. Y su historia sea personal o colectiva, es visible en la medida en que la narre y la publique.
4. La lectura y la escritura son procesos que permiten formación y reestructuración de cada uno de las nociones o conceptos cotidianos, científicos y artísticos con los que a diario se interactúa.
5. Fomentar el interés en la producción escrita y la producción escrita misma, posibilita además la estructuración de una mirada crítica, que enriquece al estudiante como escritor pero, también como lector, permitiéndole el acercamiento más calificado a un texto específico —el cuento para este caso—.

6. Si se dan las condiciones necesarias los adolescentes pueden percibir la escritura como un acto liberador, en tanto se vivencia en ella la posibilidad de narrar sus dolores, sus amores, sus tristezas, sus alegrías. Pero también se entiende como un acto liberador que se puede compartir en la medida en que se comunica, se reflexiona sobre él y se da cabida a otras miradas que enriquecen la propia. El ejercicio escritural se convirtió para algunos, en una búsqueda de sentido, les dio seguridad gracias a la certeza de hacer algo que no todo el mundo hace a sabiendas de que además se hace bien.
7. Un proyecto transversal que se ocupe de la producción escrita en una institución educativa permite dilucidar algunos elementos culturales inmersos en el inconsciente colectivo de la vida barrial como: la inmediatez, la falta de reflexión, la imposibilidad de concentración y los pocos espacios de tranquilidad que permitan ejercicios creativos al interior de los hogares, lo cual da al maestro la oportunidad de entender mejor las formas de vida de sus estudiantes y orientar así de manera más pertinente su tarea de formación.

Bibliografía

- Baeza, Manuel Antonio. "Los caminos invisibles de la realidad social". [Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales]. En: *Aula de Innovación Educativa*. (1996, octubre) Santiago: RIL Editores. 2000. No. 55, pp. 71-77.
- Cassany, Daniel. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires,
- Denise, Muth. (1989). *El texto narrativo*. Argentina: Ed. Aique.
- Fitzgerald, Jill. (1991). "Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicaciones didácticas." En: *El texto narrativo. Estrategias de comprensión*. K. Denise Muth (comp.) Buenos Aires: Aique.
- Flores, Fernando. (1994). *Creando organizaciones para el futuro*. Santiago: Dolme.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luhmann, Niklas. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.

Secretaría de Educación Distrital. (s.f.). *Serie de Cuadernillos de Currículo, Orientaciones*.

Maturana, H. y Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.