



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Enseñanza de las habilidades comunicativas en la **infancia**.

Rubén Darío Hurtado Vergara (Coordinador).



Rubén Darío Hurtado Vergara (Coordinador)

© Universidad de Antioquia

ISBN 978-958-5596-85-6

Primera edición.



Atribución – No comercial: Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de manera no comercial y, a pesar de que sus nuevas obras deben siempre mencionarte y mantenerse sin fines comerciales, no están obligados a licenciar sus obras derivadas bajo las mismas condiciones.

Esta publicación es utilizada con fines educativos y su distribución es gratuita, no puede ser objeto de comercialización o reproducción. Ley 23 de 1982, artículos 31 y 32.

Diseño y diagramación:

CIEC - Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia

Corrector de estilo:

Elkin Ospina

Impreso y hecho en Colombia

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Calle 67 No. 53 - 108, Bloque 9

Teléfono: (57-4) 219 57 00

Medellín - Colombia

El contenido del texto corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia.

Contenido

| | |
|--|------------|
| Capítulo 1 | 13 |
| Las experiencias de los niños pequeños y su relación con el desarrollo del lenguaje • Dora Inés Chaverra Fernández. | |
| Capítulo 2 | 31 |
| Experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: un enfoque sociocultural • Rubén Darío Hurtado Vergara | |
| Capítulo 3 | 47 |
| La lectura y escritura como prácticas sociales y culturales en la escuela: entre la posibilidad y el requisito escolar • Luz Adriana Restrepo Calderón | |
| Capítulo 4 | 65 |
| Multiplicidades y comprensiones de la escritura digital en la escuela • Gerzon Yair Calle Álvarez | |
| Capítulo 5 | 81 |
| Desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas a través de la argumentación • Teresita María Gallego Betancur | |
| Capítulo 6 | 99 |
| Del pretexto al texto: un imperativo en la enseñanza de la lengua escrita en la educación primaria • Bilian Alcides Jiménez Rendón | |
| Capítulo 7 | 113 |
| Diálogos posibles: didáctica, ciencias y literatura • Norberto de Jesús Caro Torres | |

Presentación

En esta ocasión el Núcleo de lectura y escritura del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el grupo de investigación: Calidad de la Educación y PEI —en su línea Didáctica de la lectura y la escritura— presenta a la comunidad académica regional y nacional su sexto libro sobre didáctica de la lengua en la educación preescolar y la básica primaria titulado: “**Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia**”, en él se presentan algunos de los últimos trabajos de investigación y de reflexión sistemática de los integrantes del Núcleo de lectura y escritura. Aquellos están orientados a resignificar las prácticas de enseñanza de la lengua en la infancia en pro de la formación de unos usuarios de ella cada vez más críticos y autónomos, se espera que esto redundará en la formación de mejores ciudadanos, capacitados para participar en la esfera de lo público, con herramientas lingüísticas y cognitivas suficientes para dirimir los conflictos propios de la convivencia sin acudir, eventualmente, a las vías de hecho.

Asimismo, seres humanos con mayores capacidades para comprender los mensajes entre líneas y *lo no dicho* en los procesos de comunicación, idóneos para valorar y comprobar la calidad los argumentos esgrimidos por sus interlocutores, según su fundamentación conceptual y empírica. En síntesis, formar ciudadanos más conscientes del uso de la lengua, lo cual facilitará, seguramente, los procesos de convivencia y comprensión del mundo. Como una forma de contribuir con estos propósitos formativos el texto “**Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia**” recoge distintos aportes ordenados en siete capítulos.

En el primero, la profesora Dora Inés Chaverra F, nos presenta una perspectiva pedagógica del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños, es decir, menores de cinco años, la intención de la autora no es presentar en detalle las fases de adquisición del lenguaje oral en los niños, sino más bien las competencias lingüísticas de los niños y las posibilidades didácticas que pueden utilizar los adultos para potenciar su desarrollo.

En los capítulos dos y tres, los profesores Rubén Darío Hurtado V. y Luz Adriana Restrepo C., respectivamente, presentan una perspectiva crí-

tica sobre lo que significan las experiencias significativas o sobresalientes en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria, así como una revisión crítica del sentido de las prácticas sociales y culturales de estas habilidades comunicativas en la escuela; en esta dirección, el profesor Hurtado no solo conceptualiza sobre las experiencias significativas, sino que presenta varias de sus características. A su vez, la profesora Restrepo presenta una resignificación crítica de las prácticas socioculturales de la lectura y la escritura a la luz de los documentos oficiales del Ministerio de Educación en Colombia, como es el caso de los Lineamientos curriculares de lengua Castellana (1998), los Estándares Básicos de competencias (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

En el capítulo cuatro, el profesor Gerzon Yair Calle A., desarrolla el concepto de escritura digital en la escuela y sus posibilidades didácticas; según el profesor Calle

“(…)hablar de escritura digital implica los mecanismos de producción textual que se realizan utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para transmitir un mensaje a un individuo o público en general, el cual, tiene diversos soportes para el proceso de divulgación desde un documento en formato pdf hasta el uso de los recursos hipermediales y sus propósitos de divulgación son familiares, sociales, económicos, políticos, académicos, culturales, dependiendo de la función comunicativa (Pág 60)

En este capítulo se ilustra con claridad la forma como las TIC pueden dinamizar y potenciar la producción textual en la escuela, de igual forma comprender la nueva lógica de la escritura.

En el capítulo cinco, la profesora Teresita María Gallego B., presenta una conceptualización del pensamiento crítico, así como sus posibilidades pedagógicas y didácticas en la infancia a través de la argumentación, según la profesora:

“El propósito de este texto se enfoca en una necesidad actual de desarrollar el pensamiento crítico en niños y niñas a través de la argumentación desde las primeras edades para promover cambios

en sus formas de pensamiento iniciales que les permitan un acercamiento progresivo para que desarrollen capacidades para asumir el reto de vivir y avanzar en la sociedad del conocimiento” (pág 76)

En el capítulo seis, el profesor Bilian Jiménez R., desarrolla con especial claridad y profundidad conceptual la relación del pretexto con el texto y sus implicaciones didácticas en la enseñanza de la lengua escrita en la educación básica primaria, a través de este apartado el profesor Jiménez realiza una revisión crítica sobre las prácticas de enseñanza en esta etapa escolar, al respecto señala que:

“Se trata de concebir el quehacer escolar en consonancia con el entramado sociocultural de la lengua, de situar la enseñanza del castellano en los ámbitos de la textura discursiva. Más que una asignatura de partecitas, consulticas, tareítas y definiciones lingüísticas elementales, la clase tiene que ser un taller de afianzamiento de los actos comunicativos y de aprehensión de sus géneros genuinos. A esto se hace referencia cuando se alude a textura discursiva; a la capacidad para tejer y destejer las urdimbres que sostienen los discursos. La clase de lengua ha de ser un espacio vivencial de la experiencia en ese enredarse y tratar de desenredarse propios del ser en el lenguaje” (pág 95)

En el séptimo, y último capítulo, el profesor Norberto de Jesús Caro T., presenta la relación entre didáctica, ciencia y literatura, para ello nos ilustra desde lo conceptual y lo empírico, las potencialidades de la literatura en la enseñanza de las ciencias en la educación media y superior.

Esperamos que la lectura de este texto, de esta producción como Núcleo, contribuya a repensar y resignificar las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en la educación preescolar, básica primaria.

Rubén Darío Hurtado Vergara

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia
Coordinador del Núcleo de lectura y escritura del Departamento de Educación infantil

Integrante del grupo de investigación: Calidad de la educación y PEI

Los autores

Rubén Darío Hurtado Vergara, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Psicopedagogía, Magíster en Lingüística con énfasis en Psicolingüística de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Dificultades del Aprendizaje Escolar de la Fundación Universitaria CEIPA. Coordinador del Núcleo de Lectura y Escritura. Integrante del Grupo de Investigación Calidad de la Educación y PEI. Se ha desempeñado como docente en cursos como Lectura y escritura en niños con necesidades educativas especiales, Seminario de escritura, Iniciación a la lectura y Métodos de lectura. Es asesor de proyectos de investigación en dichas áreas, tanto en pregrado como en posgrado.

Dora Inés Chaverra Fernández, profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Doctora en Educación, Magíster en Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Se ha desempeñado como docente en cursos referidos a Didáctica y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Proyectos pedagógicos, pedagogía y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Procesos orales, de Lectura y escritura, Nuevas tecnologías en educación infantil. Actualmente, desarrolla investigaciones afines a estas áreas y dirige trabajos de grado tanto en pregrado como en posgrado.

Luz Adriana Restrepo Calderón, profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Docencia: Lenguaje y Educación, Licenciada en Educación Infantil Especial de la Universidad de Antioquia. Ha acompañado diferentes cursos como Procesos orales de lectura y escritura, Dificultades específicas en el aprendizaje escolar, Didáctica de la lectura y la escritura, así como el de Comprensión y composición de textos. Ha sido asesora de práctica y de proyectos de investigación en el área del Lenguaje en pregrado y posgrado.

Bilian Alcides Jiménez Rendón, profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y profesor de la Escuela Normal Superior de Envigado. Magíster en Lingüística, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita, Licenciado en Educación Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Ha orientado cursos como Lingüística y pedagogía, Fundamentación lingüística, Lectura y composición, y Literatura infantil. Ha sido asesor de práctica y proyectos pedagógicos o de investigación en pregrado y postgrado.

Teresita María Gallego Betancur, profesora ocasional de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano (CINDE, Universidad de Manizales), Especialista en Planeación Educativa (Universidad Santo Tomás) y Licenciada en Educación Especial. Integrante del Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición. Coordinadora de la licenciatura en Educación Infantil y del Programa de Egresados de la Facultad de Educación. Se ha desempeñado como docente en espacios de formación como: Iniciación en la lectura, Métodos de lectura, Seminario de escritura, Psicolingüística, Didáctica de la lectura y la escritura, y Desarrollo del lenguaje. Ha asesorado prácticas en dichas áreas.

Norberto de Jesús Caro Torres, profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y profesor de la IE Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Copacabana (Antioquia). Magister en Docencia, Lenguaje y Educación, con énfasis en Lectoescritura de la Universidad de Antioquia, Especialista en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciado en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Educación, línea Didáctica de la Educación Superior (DIDES) Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Ha orientado cursos como Didáctica de la adquisición de los procesos de lectura y escritura, Didáctica de la lengua y la literatura, Procesos de oralidad, lectura y escritura, y Fundamentos de Lingüística. Ha asesorado prácticas profesionales y proyectos pedagógicos.

Gerzon Yair Calle Álvarez. Coordinador del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Se ha desempeñado en áreas de formación e investigación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación; Didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Capítulo 1

Las experiencias de los niños pequeños y su relación con el desarrollo del lenguaje

Dora Inés Chaverra Fernández

Introducción

Referirse al desarrollo del lenguaje en los niños menores de cinco años conlleva un análisis multidisciplinar en tanto su comprensión no solo remite a las teorías del lenguaje y el funcionamiento de la lengua, sino también a las teorías cognitivas, antropológicas, psicológicas y culturales. Un campo bastante amplio que evidencia la complejidad del tema y la diversidad de interrogantes que aún requieren ser investigados, analizados contextualmente y discutidos con los profesionales quienes estudian y orientan dichos procesos.

Comúnmente, en los estudios cognitivos, lingüísticos, psicológicos y clínicos figura como la línea más representativa, aquella de referir las etapas de los niños para comprender y explicar así el desarrollo de su lenguaje. Sin dejar de reconocer el valor de tales estudios y el conocimiento generado desde sus ópticas —necesario, por cierto, para comprender este proceso—, el eje del presente capítulo no girará alrededor de estas etapas. Se propone aquí orientar el análisis desde una perspectiva educativa, en la cual puedan ser visibles y explícitas para los maestros de los niños dos planteamientos. El primero, la comprensión del desarrollo del lenguaje en sentido amplio, asociado con un componente lingüístico, comunicativo y social. El segundo, referido al valor que tienen las expe-

riencias, entendidas estas como las oportunidades de interacción (condición externa) de los niños con su entorno (ello incluye personas, objetos y espacios) para estimular y potenciar dicho desarrollo (condición interna).

Esta orientación no pretende superponerse a los estudios en los campos previamente referidos. La neurociencia, por ejemplo, ha explicado la estructura y funcionamiento del cerebro —base biológica que permite el lenguaje— con conclusiones interesantes para una discusión didáctica, como las planteadas por Lopera (2018), señala en ellas que “El cerebro maneja la sintaxis independientemente del sentido. Por supuesto, la sintaxis nos permite abstraer el sentido, pero también la sintaxis puede funcionar sin sentido” (p. 160), afirmación consistente con su tesis de que el lenguaje es producto de la evolución (*regalo de la naturaleza*), pero también de la cultura.

La naturaleza y la cultura nos han regalado un cerebro que sabe construir representaciones simbólicas del mundo; las procesa, las combina, las organiza, las clasifica, las almacena, las modifica, las reinterpreta. En una palabra, las relaciona y puede manipularlas de tal forma que puede actuar transformándolas creativa o destructivamente. El milagro de la historia y la evolución ha consistido en dotarnos de un cerebro humano que nos brinda la posibilidad de crear el mundo que queremos, pero a un precio: el riesgo de destruir el mundo que tenemos. Este el precio que pagamos por el regalo de la mente. (p. 163)

Es precisamente lo que *se hace* con el lenguaje en donde debe localizarse el énfasis que le compete al mundo educativo en la infancia. La psicología, por su parte, a través de planteamientos como los de Bruner (1995) reivindica la adquisición del lenguaje en los niños como resultado de un proceso deductivo —a partir de su participación en espacios de interacción cultural— más que el producto de la descomposición del código lingüístico.

Llenar de contenido, significado y sentido los objetivos educativos (escolares o no) relacionados con el desarrollo del lenguaje en los niños implica relacionar el conocimiento sobre quién aprende, cómo aprende, qué aprende y bajo qué circunstancias lo hace.

1. Algunas ideas para comprender más el desarrollo del lenguaje

Plantear el concepto de desarrollo resulta en sí mismo problemático, según la literatura especializada sobre educación inicial en la última década, derivada de la tradición biológica y conductual que los discursos y teorías han transferido al campo educativo. Sin embargo, aquí no será resuelta la discusión, pero sí conviene precisar la idea general de desarrollo referida a la comprensión de los procesos, más que a la valoración escalar de acciones esperadas que etiquetan la vida de los niños en esquemas homogéneos de comportamiento. El análisis orientado a la comprensión del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños, se desagrega en tres aspectos: a) *Adquisición del componente lingüístico*, b) *Uso del valor comunicativo, expresión de ideas y sentimientos*, y c) *Descubrimiento de la función social*. Esta desagregación se presenta solo para efectos del análisis conceptual con fines comprensivos, porque en la práctica y realidad de los niños están interrelacionados, como bien lo muestran la mayoría de los ejemplos utilizados.

1.1. Adquisición del componente lingüístico.

Camila es una niña de catorce meses, ella no pronuncia palabras gramatical o fonéticamente completas, pero las pseudopalabras que usa tienen una intención comunicativa clara para sus interlocutores cercanos: saludar y dar las gracias.

Isabel tiene 2 años y 9 meses, no pronuncia/articula la C fuerte, pero sabe su significado al pronunciar las palabras que la incluyen y también las comprende cuando otras personas la usan.

| Pronunciación de Isabel | Intención semántica |
|-------------------------|---------------------|
| Mónita | Mónica |
| Tasa | Casa |
| Totodrilo | Cocodrilo |

Los ejemplos pueden resultar comunes para los maestros que trabajan con niños en edades similares a las presentadas y, tal vez, algo problemáticos para algunos lingüistas o fonoaudiólogos, pero su valoración en términos del proceso de adquisición depende del conocimiento sobre dicho proceso y también del conocimiento que el adulto cercano (maestro, familia, cuidador) tiene del niño.

De acuerdo con Fernández (2015)

La noción de *construcción lingüística* como asociación de elementos con efectividad comunicativa es una herramienta teórica rigurosa y útil en el lenguaje infantil. Las construcciones lingüísticas lo son por su carga comunicativa, de modo que un bloque, una palabra, un conjunto de elementos pueden ser una *construcción*... Esto es, la denominada *construction grammar* de A. Goldberg 1995, que propugna la importancia de los significados derivados de *funciones* y no únicamente de *formas*, esta da sentido a las etapas de emergencia de la gramática en el período infantil. (p. 57)

Si bien las investigaciones sobre el desarrollo verbal de los niños menores de cinco años son relevantes, aunque limitadas en el contexto colombiano desde el campo educativo, ellas conllevan una finalidad comprensiva de los procesos de adquisición del lenguaje (en términos lingüísticos y cognitivos), pero también convocan al reconocimiento de las posibilidades que tienen los niños de establecer relaciones, también de apropiarse del entorno social y comunicativo en el que viven. Estudios desde la filología, como el de Fernández (2015), tienen como propósito *destacar vías para establecer pautas de estimación de destrezas verbales* en el ámbito escolar, pero desde la perspectiva formativa y cultural, el estudio de Fernández muestra el énfasis semántico y comunicativo que caracteriza el lenguaje utilizado por los niños, quienes en términos comunicativos, siguiendo a la autora, convocan la función expresiva (los niños como emisores), apelativa (los niños como interlocutores e interpeladores) e interactiva (los niños como conversadores, participantes).

En los procesos de adquisición de la lengua alemana, Huneke (2002) señala que

Los errores que los niños cometen son sobregeneralizados. Por un lado, muestran que el proceso de aprendizaje no está concluido; pero, por el otro, indican cuáles son las estructuras que están aprendiendo (...) Los errores muestran también cómo los niños aprenden, se trata de un proceso de apropiación activa de hipótesis subjetivas sobre las reglas lingüísticas. Esto es característico en los errores sobregeneralizados. (p. 19)

Un planteamiento que tiene sentido y pertinencia también para el caso de la lengua española, no solo por la existencia de errores sobregeneralizados, sino por la comprensión que representan los procesos de adquisición de la lengua en términos semánticos, comunicativos y culturales. Dicha comprensión en el ámbito familiar — y especialmente escolar— supera las observaciones que ridiculizan a los niños, minimizan su capacidad de aprendizaje o generan etiquetas asociadas a dificultades específicas cuando presentan errores fonéticos, léxicos o semánticos (pronuncian mal las palabras, conjugan inadecuadamente los verbos en sus frases, cambian el significado de las palabras, etc.).

Un ejemplo más, (Figura 1). Isabel tiene 3 años y 3 meses, formula preguntas con conjugaciones verbales complejas:

| Diálogo en un juego de roles | Pregunta en situación cotidiana |
|--|---|
| Isabel: ¿quién <i>ronquió</i> ? (quiso decir ¿quién roncó?) Adulto: La abuela roncó. Isabel: <i>Debería</i> cerrar la boca para no <i>roncar</i> | ¿ <i>Podría</i> divertirme un poco ahí? (señala una zona de juegos) |

Figura 1. Ejemplo de conjugación de verbos.

La conjugación del verbo roncar es de mediana complejidad (Figura 2), por supuesto no es el análisis estructural que la niña hace para elegir su uso; ella simplemente resuelve la situación y utiliza dos formas diferentes de conjugación en un breve diálogo (una, adecuadamente desde el punto de vista lingüístico y la otra no). En el caso del verbo poder, acude a la conjugación del condicional simple/pospretérito que bien hubiera podido utilizar en tiempo presente (¿puedo divertirme un poco ahí?).

María José emplea desde los dos años el pasado simple para expresar las ideas, aunque le tomó varios meses usar adecuadamente la conjugación en verbos irregulares (*Sí traje la jirafa*).

La adquisición del componente lingüístico tiene una relación directa con la riqueza lingüística del ambiente en el que el niño vive y crece; lo que en principio pareciera solo el producto de la imitación y repetición se convierte en un ejercicio constructivo de apropiación de las regularidades

de la lengua y comprensión en función del uso de la misma. Así dice Tomasello (2003), citado por Martínez, 2015:

En todo caso es la intención de hacerse entender la que guía el proceso de emergencia de estructuras. Más que acopio de palabras y de reglas correctas de organización gramatical, los niños procuran de la experiencia sentido intencional e interactivo. Así van edificándose *quasigramáticas infantiles*. (p. 58)

⇐ roncar

| | | | FORMAS NO PERSONALES | |
|----------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | | INFINITIVO | GERUNDIO |
| | | | roncar | roncando |
| | | | PARTICIPIO | |
| | | | roncado | |
| | | | INDICATIVO | |
| Número | Personas del discurso | Pronombres personales | PRESENTE | PRETÉRITO IMPERFECTO / COPRETÉRITO |
| Singular | Primera | yo | ronco | roncaba |
| | Segunda | tú / vos | roncas / roncás | roncabas |
| | | usted | ronca | roncaba |
| | Tercera | él, ella | ronca | roncaba |
| Plural | Primera | nosotros, nosotras | roncamos | roncábamos |
| | Segunda | vosotros, vosotras | roncáis | roncabais |
| | | ustedes | roncan | roncaban |
| | Tercera | ellos, ellas | roncan | roncaban |
| | | | PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE / PRETÉRITO | FUTURO SIMPLE / FUTURO |
| Singular | Primera | yo | ronqué | roncaré |
| | Segunda | tú / vos | roncaste | roncarás |
| | | usted | roncó | roncará |
| | Tercera | él, ella | roncó | roncará |
| Plural | Primera | nosotros, nosotras | roncamos | roncaremos |
| | Segunda | vosotros, vosotras | roncasteis | roncaréis |
| | | ustedes | roncaron | roncarán |
| | Tercera | ellos, ellas | roncaron | roncarán |
| | | | CONDICIONAL SIMPLE / POSPRETÉRITO | |
| Singular | Primera | yo | | roncaría |
| | Segunda | tú / vos | | roncarías |
| | | usted | | roncaría |
| | Tercera | él, ella | | roncaría |
| Plural | Primera | nosotros, nosotras | | roncaríamos |
| | Segunda | vosotros, vosotras | | roncaríais |
| | | ustedes | | roncarían |
| | Tercera | ellos, ellas | | roncarían |
| | | | SUBJUNTIVO | |
| Número | Personas del discurso | Pronombres personales | PRESENTE | FUTURO SIMPLE / FUTURO |
| Singular | Primera | yo | ronque | roncare |
| | Segunda | tú / vos | ronques | roncares |
| | | usted | ronque | roncare |
| | Tercera | él, ella | ronque | roncare |
| Plural | Primera | nosotros, nosotras | ronquemos | roncaremos |
| | Segunda | vosotros, vosotras | ronquéis | roncaresis |
| | | ustedes | ronquen | roncaren |
| | Tercera | ellos, ellas | ronquen | roncaren |
| | | | PRETÉRITO IMPERFECTO / PRETÉRITO | |
| Singular | Primera | yo | | roncara o roncase |
| | Segunda | tú / vos | | roncaras o roncases |
| | | usted | | roncara o roncase |
| | Tercera | él, ella | | roncara o roncase |
| Plural | Primera | nosotros, nosotras | | roncáramos o roncásemos |
| | Segunda | vosotros, vosotras | | roncarais o roncaseis |
| | | ustedes | | roncaran o roncasen |
| | Tercera | ellos, ellas | | roncaran o roncasen |
| | | | IMPERATIVO | |
| Número | Personas del discurso | Pronombres personales | | |
| Singular | Segunda | tú / vos | ronca / ronca | |
| | | usted | ronque | |
| Plural | Segunda | vosotros, vosotras | roncad | |

Figura 2. Tomado de la Real Academia Española (2018) <http://dle.rae.es/>

1.2. Uso del valor comunicativo, expresión de ideas y sentimientos

Este segundo aspecto asociado a la comprensión del desarrollo del lenguaje en los niños tiene una connotación más relacional y subjetiva como parte de su proceso formativo. Lo que significa no solo el reto que ellos asumen en cuanto a la apropiación de la estructura formal/sintáctica de la lengua, sino también en lo referido a la dimensión semántica. En otras palabras, durante la adquisición, o mejor, el aprendizaje del lenguaje, la lengua se entiende como un instrumento de comunicación, pero también como herramienta que posibilita el establecimiento de lazos afectivos y ofrece oportunidades para la creación (competencia lingüística).

Escena uno. Crear y recrear lo que se sabe y aprende cada día. El uso y conocimiento que el niño tiene del lenguaje le permite crear.

Emma, de tres años y un mes, juega en la mesa con un reloj de pared que ya no funciona y que ella va a *arreglar*; mientras piensa y resuelve cómo hacerlo funcionar (busca cinta pegante, mueve las manecillas del reloj, etc.) inicia una canción modificando el verso final en relación con la actividad que está desarrollando. Figura 3

| Canción original | Canción modificada |
|----------------------|---------------------------|
| Sapo pin pon | Sapo pin pon |
| Amárrate el pantalón | Amárrate el pantalón |
| No puedo no puedo | No puedo no puedo |
| Estoy muy barrigón | Estoy arreglando el reloj |

Figura 3. Ejemplo de conjugación de verbos

Escena dos. En otro momento, transforma en canción el cuento de Blancanieves mientras juega con una muñeca debajo de la mesa:

Una princesa y una bruja le dio una manzana,
 manzana, manzana, manzana, manzana
 ¡Y después se la comió!
 Llegaron los enanos llorando, llorando
 Y después llegó príncipe,
 príncipe, príncipe, príncipe, príncipe con su caballo

¡y los enanos vivieron felices!
Y la princesa llegó más tarde y el príncipe vivió feliz
Y la princesa se puso feliz
Y sus padres se punieron feliz
El fin, el fin, el fin
Fin, fin

Escena tres. Isabel, tres años y siete meses, lee un cuento, no de forma convencional, pero su relectura previa tantas noches hecha de forma receptiva por un adulto, le permite hacer como sí lo leyera, reconstruyendo la historia página a página.

Juri acomoda la crema enfrente del cepillo de dientes con una toallita

Osito estaba en la mesa
—Hoy se ha quedado con el babero puesto en la mesa
—Bueno, qué importa – respondió Juri
Luego, le acomoda la esponjilla como una almuada
Luego, le pone un tarro, un tarro para que podía hacer un...
Luego, miró por la ventana para ver si el tractor...
—Acá lo veo muy bien, espero que no tenga mucho sueño
Luego, le eché una hoja sobre el tractor
—Bueno, así está bien...
—¡Juri! Venga ya
—Ya voy mamá.
—Solo tengo que darle las buenas noches a papá
- ¡Juri! Ven acá
—Ya voy mamá, tengo que echarle agua a la flor
y tengo que leerle un cuento al gato.
Pero mamá ya se quedó dormida.

De manera individual (más recurrente) o acompañados, los niños —a través de los roles— simulan una amplia gama de situaciones, actúan como si fueran, por ejemplo, un tiburón ballena que está en el océano, un

Conejín perdido en el bosque comiendo zanahoria, una cerdita enfermera trabajadora, una gatita, una monstra, un parqueadero, un cochero que lleva a la princesa al baile, un capitán de barco, una estatua o un fantasma bueno, el listado es bastante extenso.

Estas escenas, más allá de las interpretaciones psicológicas y sociológicas que puedan hacerse desde ellas, muestran lo que los niños aprenden, no en términos de contenidos (connotación escolar) sino de las posibilidades a las que acceden durante la adquisición y desarrollo del lenguaje —en sentido amplio— y de la lengua —en sentido específico; reflejan la información que procesan de su entorno y la exteriorización de la misma a través de la *expresión de sus ideas y sentimientos*.

El juego de roles, el juego libre, la lectura, la participación en diálogos y decisiones de su entorno, configura en los niños un sentido del lenguaje y la lengua que supera la relación unidireccional que en principio puede establecer el adulto con el niño cuando *está aprendiendo a hablar, a escuchar, a leer o a escribir*. Por ello, se habla, se lee, se escribe con el niño. En términos de Garton (1994)

Si bien el papel del adulto o de una persona más competente puede ser, en principio, iniciar y mantener la participación del niño en la conversación, los roles son flexibles y cambian a medida que las capacidades lingüísticas del niño aumentan. El adulto no solamente es visto como un instigador y un proveedor de habla aislada, sino como un participante conversacional en una interacción en la cual el niño es el otro participante activo. (p. 43)

De acuerdo con Bruner (1995) “No es tanto la instrucción ni en el lenguaje ni en el pensamiento lo que permite al niño desarrollar sus poderosas capacidades combinatorias, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento” (p. 216), entendiendo el juego como algo que proviene del interior del individuo, donde los materiales a los que se puede acceder (dedos, plastilina, agua, papel, etc.) dan lugar a muchas tipificaciones del mismo. Si bien el autor reconoce la existencia de un aspecto innato en el lenguaje, sus investigaciones en el campo de la psicología lo llevan a concluir que *una gran parte de él ha de ser adquirido a través del ensayo y de la experiencia*. Un plantea-

miento vigente desde el punto de vista educativo, en términos de generar situaciones que convoquen la participación de los niños; de vincularlos al espacio que los rodea (familiar, social, educativo) desde su lugar de niños, por supuesto; de reconocerlos como seres humanos (del presente no del futuro), en usuarios de la lengua en quienes la palabra tiene valor y significado.

1.3. Descubrimiento de la función social

Este tercer aspecto reivindica el componente pragmático y cultural en la adquisición y desarrollo del lenguaje (competencia comunicativa). Según Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici (2013), “el componente pragmático está formado por aquellos conocimientos que relacionan tanto los contextos como los usos comunicativos con el lenguaje (...), la Pragmática incluye un espectro muy amplio de conocimientos y reglas, tanto lingüísticas como también cognitivas y sociales” (p. 35). El uso del lenguaje y de la lengua que hacen los niños conlleva al descubrimiento de su función social, la cual tiene estrecha relación con el mundo cultural en el que viven. Este no es un aprendizaje instrumental ni exclusivamente declarativo en términos cognitivos, en los niños es más procedimental y en estrecha relación con el mundo que lo rodea.

Emma, tres años y cuatro meses, recrea situaciones/escenas que ha vivido a través del juego. Es la piloto de un avión que se dirige a Bogotá y da todas las indicaciones a los pasajeros; luego, toma el lugar de pasajera y pregunta al piloto o auxiliar de vuelo lo que su condición de viajera requiere. Es la chef del restaurante y luego la clienta que solicita al mesero la carta y la especificación de su orden. Es la señora que vende las paletas y establece el diálogo con sus clientes.

Isabel, tres años, seis meses, escribe por iniciativa propia para atender situaciones de comunicación específicas, como leer las instrucciones para armar el *teatrino*, cocinar una receta o comunicar lo que piensa y desea, tal como se ilustran en la Figura 4.

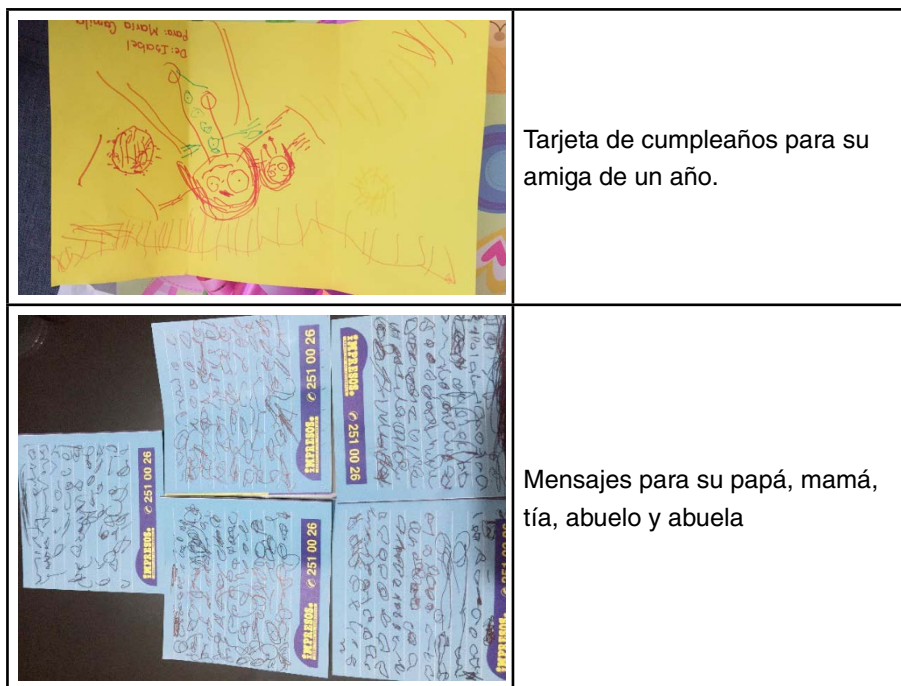


Figura 4. Ejemplo de situaciones comunicativas.

Esta función social tiene una connotación transversal en el ámbito escolar, es utilizada por los profesores para evidenciar, a través del lenguaje, características del desarrollo global de los niños. La concepción del lenguaje —en el que convergen teorías cognitivas, lingüísticas y socio-culturales— le otorga un carácter transversal al proceso de adquisición y desarrollo. En el escenario escolar, aun separando los procesos por dimensiones, los informes individuales de los niños (independientemente de que sean expresados en acciones, indicadores o competencias) reflejan dicha transversalidad. Es el caso, a modo de ejemplo, de un jardín infantil, en el cual el informe de valoración individual incluye indicadores relacionados con el lenguaje como reflejo del desarrollo en diferentes dimensiones:

Primer trimestre

| | |
|--|--|
| <p><i>Dimensión socio-afectiva</i> Expreso adecuada y abiertamente mis sentimientos Pido ayuda cuando la necesito</p> | <p><i>Dimensión cognitiva</i> Mis trazos adquieren representación Comprendo y aplico las indicaciones que me dan</p> |
| <p><i>Dimensión comunicativa</i> Participo de canciones y rondas Mi vocalización y pronunciación son comprensibles</p> | <p><i>Dimensión creativa</i> Doy nombre a mis trabajos Asumo diferentes roles en mis juegos</p> |

Segundo trimestre

| | |
|---|--|
| <p><i>Dimensión socio-afectiva</i> Reconozco los objetos del salón y los nombres de los compañeros Adquiero hábitos de cortesía y orden</p> | <p><i>Dimensión cognitiva</i> Recuerdo personajes y escenas principales de un cuento Memorizo canciones cortas</p> |
| <p><i>Dimensión comunicativa</i> Escucho con atención cuando me hablan Cuento-comento lo que hago</p> | <p><i>Dimensión creativa</i> Tengo con frecuencia ideas nuevas Me gusta hablar de mis trabajos y mostrarlos</p> |

Tercer trimestre

| | |
|---|---|
| <p><i>Dimensión socio-afectiva</i> Propongo actividades y juegos a realizar Manifiesto sentimientos de amor, respeto y cuidado a los demás (personas, animales y cosas)</p> | <p><i>Dimensión cognitiva</i> Asocio imágenes y situaciones Identifico a las personas por su género masculino o femenino</p> |
| <p><i>Dimensión comunicativa</i> Formo oraciones con más de tres palabras Relato sucesos breves Describo e interpreto imágenes y situaciones</p> | <p><i>Dimensión creativa</i> Invento cuentos y canciones Creo una obra con los títeres Acomodo las reglas de acuerdo a mis necesidades</p> |

2. Las experiencias como las oportunidades de interacción con el entorno

Para el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2017):

Las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan. (p.33)

Este concepto genérico para la educación inicial, interesa revisarlo desde la perspectiva del desarrollo del lenguaje. La exploración implica la participación en actividades cotidianas del entorno donde los niños viven y conviven. No son situaciones artificiales (bien podrían ser ellas en el ámbito escolar), son naturales, entendidas como posibilidades reales de interacción con espacios, objetos y personas. Ello amplía su visión del mundo al igual que las maneras en que pueden nombrarlo y relacionarse con él.

Las experiencias se construyen a partir de las oportunidades de estar en... o hacer parte de:

- Espacios geográficos como el parque, museo, centro comercial, tienda, restaurante, cancha, zoológico, supermercado, cine, planetario, circo, teatro, jardín botánico, biblioteca, etc.
- Eventos: fiestas, talleres.
- Actividades de manipulación de material de artes plásticas (pinturas, plastilina), material letrado (textos impresos o digitales), material audiovisual (películas, canciones), juguetes.
- Actividades curriculares: clases de natación o música, entre otras.

- Actividades cotidianas/rutinas propias del hogar: cocinar, mercar, intervenir los espacios de las, etc.

En estas oportunidades se dialoga, se conversa, se expresa y verbaliza; se nombra, se lee, se canta o se escribe. Los niños descubren que repetir una canción, un juego o un cuento... es muy *bueno*, significa elección, gusto, sonoridad. Por ello, en los proyectos, independientemente del énfasis teórico o metodológico (lúdico-pedagógico, de exploración, basado en problemas), converge el concepto de construcción y descubrimiento, condición que necesariamente requiere procesos de interacción con materiales, personas, procesos, decisiones o espacios físicos, entre otros ámbitos.

En la relación experiencias-desarrollo del lenguaje, el diálogo resulta relevante. Referirse a la conversación con los niños no solo tiene un valor formativo cultural, también lo es educativo y didáctico, allí el sentido dialógico no se circunscribe, en el mejor de los casos, a la formulación de preguntas por parte del adulto y la esperada respuesta que deban emitir los niños. Investigaciones como las de Boyd (2014), muestran otras alternativas: proponer sobre los intereses de los niños, hacer conexiones, introducir nuevo vocabulario, comunicar/contar, reconstruir la forma y el contenido de las ideas expresadas por los niños, incluso ofrecer un espacio para pensar y responder opcionalmente.

Es un denominador común asumir que entre más pequeños los niños, más *sencillo* hay que hablarles debido a su capacidad de comprensión, la cual se entiende proporcional con su edad. Sin embargo, conviene tener en cuenta dos aspectos: el primero, la claridad y sencillez de lenguaje es una de las virtudes de quien lo usa en todos los espacios y niveles educativos; segundo, hablarles a los niños no solo los involucra en el mundo simbólico del pensamiento y del lenguaje, sino también en el orden de lo humano, no del ser humano que llegará a ser, sino de quien ya es. Hay evidencia empírica sobre la complejidad del lenguaje, de acuerdo con los estudios revisados por Flynn (2016, p. 161), los niños aprenden el lenguaje cuando tienen oportunidades de usarlo en situaciones prolongadas y en elaboración de ideas. Además, cuando los niños escuchan expresiones más largas y complejas, se impacta favorablemente el aprendizaje del lenguaje. A modo de ejemplo, cita el autor, cuando los profesores y padres de familia usan un lenguaje sintácticamente más complejo, los niños tam-

bién usan y comprenden un lenguaje sintácticamente más complejo. En síntesis, Flynn concluye que promover el desarrollo del lenguaje en los primeros años puede ser más fácil de lo que a menudo se imagina, en tanto es posible posicionar a los niños pequeños como autoridades con conocimiento estimable, crear un espacio protegido para el uso extendido del lenguaje, desarrollar una cultura de escucha reflexiva y mantener una apreciación del valor de diversas formas de lenguaje (p. 165).

Algunas investigaciones lingüísticas, como las reportadas por (Martínez, 2017) sobre el uso del *pues* en el habla infantil de los niños entre dos y tres años en una comunidad de Madrid (España), ilustran sobre la adquisición del componente lingüístico como se expuso en apartados anteriores, relevante para la comprensión de estos procesos en términos de mostrar lo que aprenden los niños; sin embargo, lo que también muestran es el proceso de adquisición de estructuras formales inicialmente por imitación, las cuales avanzan hasta llegar a la comprensión y uso en contextos lingüísticos situacionales pertinentes, esencialmente por la oralidad en la interacción con los adultos o niños que los rodean, producto de las experiencias vividas. Es decir, quién aprende, para qué y bajo qué circunstancia lo hace.

En síntesis, ofrecer espacios lingüísticamente ricos (Hurtado, Serna y Sierra, 2000), significa crearlos o permitirles a los niños acceder a los existentes. “Leer y escribir inducen a una nueva forma de pensar. Los niños deberían vivirlo como algo que les ayuda a satisfacer sus curiosidades, sus necesidades culturales e intelectuales” (Huneke, 2002, p. 28).

3. Reflexión final para la formación inicial y continua de los maestros de niños

Las ideas expuestas no tienen la pretensión de inscribirse en una perspectiva didáctica, metodológica o práctica deliberada a enseñar que termine en contenidos a trabajar. Se defiende acá una perspectiva relacional entre adultos y niños, cualquiera sea el escenario donde se dé. Se trata de explicitar, para los procesos de formación docente, lo que significa tomar conciencia sobre el valor de lo que se hace desde el lugar de adultos y lo que este hacer influencia el saber y hacer de los niños desde una perspectiva constructiva.

Conocer el proceso de construcción de la lengua en los niños permite a los maestros darse cuenta que su aprendizaje comienza mucho antes de su ingreso al escenario escolar y que, por tanto, es parte de la labor pedagógica partir de dicho saber y generar las condiciones para fortalecerlo. En síntesis, estudiar la adquisición y desarrollo del lenguaje es una condición necesaria para: a) conocer mejor a los niños y comprender sus procesos de aprendizaje, y b) generar propuestas de enseñanza que, desde el campo de la didáctica, atiendan su singularidad, potencien su desarrollo y contribuyan con su formación integral en los diferentes escenarios de interacción en los que participan.

Conocer cada vez más a los niños, no en términos generales ni de escalas del desarrollo, sino en singular, el o los niños que el adulto en su rol (madre, cuidador, maestro, agente educativo, etc.) acompaña o con quienes convive, es un reto que, particularmente para los procesos formativos formales/escolares o informales/familiares, representa una actitud de reconocimiento de ellos como seres humanos, de compromiso para estimular y enriquecer su desarrollo, pero también de educación y acceso al mundo de la cultura.

Observarlos, escucharlos y hablarles son acciones que, al naturalizarlas en la relación con los niños, potencian los procesos de adquisición, desarrollo y aprendizaje, especialmente en el campo del lenguaje. Ello se traduce en ofrecer oportunidades para vivir el lenguaje y la lengua.

Referencias bibliográficas

Boyd, Pete (2014). Learning conversations: teacher researchers evaluating dialogic strategies in early years settings. *International Journal of Early Years Education*, 22 (4): 441–456, <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2014.968532>

Bruner, Jerome (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Fernández Pérez, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2): 53-69.

Flynn, Erin Elizabeth (2016). Language-Rich Early Childhood Classroom: Sim-

ple but Powerful Beginnings. *The Reading Teacher*, 70 (2): 159–166

Garton, Aliso (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

Huneke, Hans-Werner (2002). Errores en la lectura y la escritura. En: *Lenguaje y Escuela*, 1: 15-29.

Hurtado, R., Serna, D. y Sierra, L. (2000). Escritura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual. Medellín: Escuela Normal Superior María Auxiliadora

Lopera, Francisco. (2018). Evolución: cognición y lenguaje. En: M. Corredor y J. Mejía (Eds.) *Evolución. El legado de Darwin* (p.138-164). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Martínez, Iván Enriquez (2017). El carácter pragmático de los primeros usos de *pues* en el habla infantil: propuesta de categorización. *RILCE*, 33 (1): 108-34

Ministerio de Educación Nacional (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Santafé de Bogotá.

Serra, Miquel; Serrat, Elisabet; Solé, Rosa; Bel, Aurora y Aparici, Melina (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel

Capítulo 2

Experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: un enfoque sociocultural

Rubén Darío Hurtado Vergara¹

Introducción

El propósito del presente texto es delimitar conceptualmente el sentido de lo que supone una experiencia significativa en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria, es decir, a qué estamos aludiendo con los términos “significativa”, “destacada” o “buena práctica”; ¿cuáles son sus características? y ¿qué componentes debe tener?, lo cual facilitaría la identificación de este tipo de prácticas y su posibilidad de réplica, eso sí, teniendo presente que no se trata de extrapolar prácticas al margen de la especificidad de los sujetos y los contextos, hoy tenemos claro que la enseñanza debe estar contextualizada a las realidades socioculturales y a la singularidad de los estudiantes.

Lo que sí es factible considerar, en las réplicas de buenas prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, es retomar los principios y los criterios de la pedagogía y la didáctica fundamentales que las inspiraron, ellos pueden servir de orientación para la contextualización de las mismas en

¹ Profesor titular de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Núcleo de lectura y escritura del Departamento de Educación infantil e integrante del grupo de investigación: Calidad de la educación y PEI

otras realidades que vayan en pro de la construcción de la significación, es decir, enfocadas a llenar de sentido lo que hacemos con estas habilidades comunicativas (MEN, 1998), de esta forma se supera la enseñanza de una lengua ideal, estrictamente formal, que no consulta los contextos reales de comunicación y, en consecuencia, ignora las necesidades de un hablante-oyente real que requiere —para su socialización y humanización— una lengua viva que responda a la especificidad de los contextos. El desafío es, como lo expone Lerner (2001, págs. 39-40)

(...) formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no solo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura. Es —ya lo he dicho— formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución a los problemas que deben enfrentar y no solo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y la autoridad de otros.

(...) Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar (...). El desafío es —por otra parte— orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar “fabricando” sujeto cuasiágrafos, para quienes la escuela es suficientemente ajena como para recurrir a ella solo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación

En este sentido se trata de definir los diferentes componentes de una práctica significativa de la enseñanza de la lectura y la escritura, lo cual nos convoca a definir el enfoque teórico que debe orientar la enseñanza de estas habilidades comunicativas, así como los tipos de situaciones didácticas más adecuados para promover la construcción de significados y sentidos, de la misma forma definir las posibilidades didácticas, dentro y fuera del aula, pues nos interesa precisar los efectos de la experiencia en la formación de los niños como lectores y escritores autónomos y también

la forma cómo esto incide en la transformación de la institución educativa, o sea, cómo permea la cultura escolar.

En la educación básica, el propósito central de una didáctica de la lectura y la escritura se enfoca a transformar las prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicativas en pro de la construcción de los significados y sentidos, es decir, el énfasis está en la comprensión de los procesos; esta transformación permea la cultura escolar en la medida en que plantea unas formas diferentes de planear (que ya no se realizan en forma individual sino en el colectivo de profesores); no obstante, esta planeación no se organiza o inspira solamente alrededor de la disciplina, sino que también considera la singularidad de los estudiantes y los contextos socioculturales donde estos habitan.

Se transforman también las formas de evaluar, ahora enfocadas en la comprensión de los procesos y no de los resultados; en el caso específico de la lectura y la escritura se trata de conocer el nivel de conceptualización en el que se encuentran los estudiantes; por ejemplo, en el caso de los niños que aún no leen y escriben convencionalmente, más que evaluar el nombre y el sonido de las letras, se trata de conocer en qué nivel de construcción de la lengua escrita se encuentran, ya sea en el nivel presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético. De igual forma, se renueva la manera de reconceptualizar los contenidos de enseñanza, es decir, de repensarlos y reorganizarlos según las necesidades de los estudiantes y del momento histórico que transitan.

También se repiensa la relación profesor-estudiante, primando en esta relación la horizontalidad de la misma como una condición necesaria para facilitar el diálogo y la argumentación, así como promover diversas formas de interacción de los estudiantes en los procesos de construcción del conocimiento, de igual forma se transforma la relación con toda la comunidad educativa, entre ellas, la familia, a la cual se le integra en todo el proceso de formación de sus hijos, considerándola como un espacio a través del cual se promueve y cualifica la lectura y la escritura. Esto implica la realización de talleres con las familias sobre las diferentes posibilidades didácticas para formar un lector y un escritor autónomo, desde señalar la importancia de la biblioteca familiar, la realización de visitas a las bibliotecas públicas, librerías, ferias del libro, hasta las orientaciones o diálogos sobre qué y cómo leerles a sus hijos.

1. Las experiencias significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria

Una experiencia significativa en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria alude a una práctica de enseñanza que rompe con las tradicionales formas de orientar la didáctica de la lengua en estos niveles educativos caracterizadas por la repetición, la mecanización y segmentación de la lengua, lo cual propicia en los niños una aversión frente la lectura y la escritura, al tiempo que suscita en ellos una representación equivocada de lo que significa leer y escribir, pues las prácticas en las que se veían inmersos les hacía creer que escribir era equivalente a copiar de un modelo o, en el mejor de los casos, a transcribir la oralidad en escritura, desconociendo el verdadero sentido de una práctica social de escritura, como lo plantea Pérez , M (2007)

(...) cuando hablamos de prácticas sociales de escritura nos referimos a situaciones de interacción en las que la escritura y los textos cumplen funciones concretas, se escribe para algo, para alguien, para que pase algo. Se escriben tarjetas de invitación para organizar la fiesta de cumpleaños, se hace la carta de solicitud de permiso para realizar un paseo, se escribe la carta de presentación personal para conseguir nuevos amigos, se hace el guion de la entrevista de un personaje de interés común, se hacen reclamos, solicitudes, se hacen listas de elementos requeridos para X actividad” (p. 35-36)

Asimismo, suele considerarse la lectura, equívocamente, como un acto de *oralizar* lo escrito, reduciéndola de esta forma a un simple acto de relación fonema- grafema y no como un proceso de construcción de significados y sentidos.

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

Cuando la escritura se vive como un medio de comunicación y aprendizaje, el niño descubre otra forma de relacionarse y expresarse con los otros, ya que toma conciencia de que lo escrito le permite liberarse de las barreras del espacio y del tiempo, se le convierte en una manera de conservar la memoria y evitar el olvido.

La escritura es en esencia un proceso lingüístico y cognitivo, la percepción y la motricidad —a pesar de ser dos funciones muy visibles en el acto de escritura— no son las determinantes. Por lo tanto, la escritura no puede reducirse a dibujar bien las letras, o a transcribir largas y tediosas planas ni a llenar las hojas en blanco de hermosas guirnaldas; escribir es, ante todo, pensar y crear mundos posibles; por eso, al igual que la lectura, la escritura no puede reducirse a una técnica, esta como la lectura, es un instrumento cultural condicionada por diversos factores socioculturales (Hurtado y Chaverra, 2013).

Leer, antes que decodificar, es comprender, es decir, entender lo que los diferentes tipos de textos nos comunican, y es precisamente en este aspecto donde se hace necesario focalizar la intervención didáctica, no se trata simplemente de que los estudiantes modulen o articulen bien un texto leído en voz alta, el propósito central es que lo comprendan, que puedan dar cuenta de la historia que se relata en un texto narrativo, o de la red conceptual planteada en un texto expositivo, o poder construir la tesis y sus correspondientes argumentos en un texto argumentativo; en otros términos, se trata de que el lector pueda dar cuenta de la estructura profunda de los textos.

En esta perspectiva lo fundamental en la lectura es la comprensión y no la velocidad lectora, pues sabemos que cuando se lee para aprender o para construir significados y sentidos, hay que releer el texto tantas veces como sea necesario hasta desentrañar lo que este dice, lo importante no radica en cuántas palabras se lean por minuto sino qué tanto se comprende; es precisamente en esta dirección que nos interesa reivindicar en el proceso lector, la comprensión como la esencia de la lectura. Asimismo, la lectura hay que considerarla en relación con los contextos, pues de lo contrario la comprensión es fragmentada, al respecto Cassany (2006:68) considera que

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

Por lo tanto, formar un lector con un alto nivel de comprensión, es decir, crítico, es formar un lector que comprende lo que lee, de lo contrario no sería posible construir los mundos posibles que se derivan del vacío que los lectores perciben en los contenidos de los textos, como tampoco recrearlos generando nuevas relaciones conceptuales, intertextuales, o construyendo extrapolaciones y delimitando las bondades y las limitaciones en los mismos (Hurtado y Chaverra, 2013).

De lo que se trata en este enfoque sociocultural es hacer del aprendizaje de la lectura y la escritura algo rico y creativo que garantice un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas. Se espera propiciar en los niños el placer por la lectura y la escritura, como también un mejor aprovechamiento del entorno social en cuanto estímulo lingüístico y cognitivo; por lo tanto, no se debe reducir la enseñanza de estas habilidades comunicativas a la frialdad de una cartilla como material único para iniciar a los niños en el mundo de la lectura, desconociendo de esta forma la riqueza cognitiva y lingüística que representa trabajar a partir de la diversidad textual; hoy sabemos que lo que desarrolla la mente no es tanto la adquisición de la lengua escrita sino el uso de la misma en diferentes contextos, Tolchinsky, L (1993).

En esta perspectiva, se reivindica el principio didáctico de que la lectura y la escritura se deben desarrollar como un todo donde se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo. Donde es fundamental que los estudiantes interactúen con el objeto a construir, o sea, la lengua escrita, para poder así garantizar su aprendizaje. De ahí la necesidad de que en la educación preescolar y primaria la lengua escrita habite en forma funcional y comunicativa, así como la importancia de no reducir los materiales de lectura a un frío y simple manual de secuencias desprovistas de la información lingüística necesaria para que los niños construyan la lengua escrita.

De ahí que la **condición** mínima que debe poseer una experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y la básica primaria para considerarla *significativa* o *sobresaliente*, es que promueva un aprendizaje creativo, placentero y comprensivo de estas habilidades comunicativas, el que debería ocurrir a partir de contextos reales de comunicación y a través de textos con sentido, la lengua no se puede fragmentar a tal punto que pierda su poder de significación. Como lo expresa (Pérez, M, 2007:32) “La escuela está para crear situaciones complejas, retadoras y atractivas para los estudiantes, si esto ocurre, tendremos niños lectores y productores de textos que disfrutan de la cultura relacionada con el mundo letrado”

Hoy, dado el nivel del desarrollo de las investigaciones en didáctica de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria, no se justifica perpetuar prácticas de enseñanza de estas habilidades comunicativas en las que prime la mecanización y segmentación de la lengua a través de secuencias sin sentido de vocales, consonantes y sílabas que lo único que generan en los niños es una aversión frente a la lectura y la escritura, lo que deriva en una generación de lectores y escritores heterónomos y con muy pobres desempeños en estos procesos comunicativos.

La reflexión que realizamos los profesores sobre las prácticas de enseñanza juega un papel fundamental en el proceso de transformación de las mismas, es una condición sin la cual no es posible cualificar nuestro que-hacer pedagógico-didáctico, es a partir de tal la preocupación sobre las prácticas de enseñanza como podemos, en palabras de la profesora Olga Zuluaga (1987), construir saber pedagógico, es decir, un conocimiento generado por los profesores a partir de la inmersión consciente y reflexiva en su experiencia pedagógica y didáctica. O, como lo plantea Camps, A y Ruiz, U (2011:13-14), refiriéndose específicamente a la didáctica de la lengua,

(...) hacer didáctica no es enseñar lengua o literatura, sino construir conocimiento sobre su enseñanza y su aprendizaje, aunque la finalidad de dicho conocimiento sea la misma práctica educativa. De hecho, el objetivo final de la didáctica es la mejora de la enseñanza de las lenguas y la literatura, enseñanza que discurre en contextos variados y cambiantes, de cuya investigación debe extraerse conocimiento teórico y práctico para una actividad siempre situada.

En sí, la reflexión sobre la práctica es una condición sin la cual no es posible generar saber pedagógico y didáctico, al respecto, Freire (2011, p. 30) plantea: “Separada la práctica de la teoría, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por eso mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría.”

Creo que un ideal de las experiencias *significativas o destacadas* en la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia sería precisamente eso, experiencias que han sido atravesadas por la reflexión y la investigación contemporánea sobre la didáctica de los saberes específicos, de tal forma que se identifiquen como significativas precisamente porque han sido pensadas y configuradas para propiciar una formación no solo en un saber específico sino del ser humano como una totalidad.

En los procesos de alfabetización no se trata solo, como lo plantea Freire (2012), de comprender la palabra sino el mundo, una comprensión que debe ocurrir previa a la textual, pues se trata ante todo de formar a un ciudadano capaz de participar en los devenires de una sociedad a partir del lenguaje, en palabras de Freire (2012: p. 126-127):

Me parece demasiado obvio que la educación que nos hace falta —capaz de formar personas críticas, de razonamiento rápido, con sentido de riesgo, curiosas, indagadoras— no puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar bien. Por eso deposita en el educador o la educadora la tarea de enseñar a pensar críticamente a la par que aprenden contenidos (...)

2. Características de una experiencia significativa en la enseñanza de la lectura y la escritura

Dentro de las características de las experiencias significativas o destacadas podemos mencionar, como punto de partida, las que cita el profesor Mauricio Pérez (2010), aludiendo al estudio de los premios Compartir (2010), así como un estudio realizado por Javier Murillo (2007) sobre la eficacia escolar y el elaborado por Beatriz Picaroni (2003) en Uruguay, en todos ellos se focaliza la atención en la enseñanza del lenguaje.

El profesor Pérez encuentra como elementos comunes en estas experiencias que se registran como “*destacadas*” las siguientes características: a) su relación con el contexto, b) el impacto más allá del aula y de la escuela misma, c) la incidencia en lo social, es decir, su contribución a reducir las brecha entre ricos y pobres, d) los diversos tipos de interacciones en el aula para potenciar el aprendizaje y d) las situaciones que promuevan la participación, como es el caso del aprendizaje colaborativo.

Otras características, a mi modo de ver, a considerar en el momento de identificar una experiencia *significativa* o *sobresaliente* están relacionadas con la novedad² para:

- Vincular la enseñanza de estas habilidades comunicativas con las otras áreas del currículo, pues en todas se lee y se escribe, es decir, todas están mediadas por el lenguaje, de tal forma que el valor de la lectura y la escritura no sea solo en el área de lengua y literatura. Ser conscientes de este asunto exige un compromiso de todo el equipo de profesores —de una institución educativa— con la cualificación de estas habilidades.

Cada área del conocimiento demanda una forma específica de escritura y de lectura; por ejemplo, la escritura de un enunciado matemático posee características muy propias de su disciplina que lo diferencian de cómo se escribe un cuento o un ensayo, formas de escritura que a su vez requieren un modo particular de lectura.

Cada maestro, con la especificidad de su saber, puede contribuir con la cualificación de la lectura y la escritura de sus estudiantes, pues estas habilidades comunicativas son un vehículo de saberes que necesitan expresarse con claridad y precisión conceptual.

En síntesis, las calidades de los aprendizajes en las diferentes áreas del conocimiento tienen una estrecha relación con las competencias que posean los estudiantes en lectura y escritura, habilidades que de-

² En términos de Dewey, citado por Freire (2011), “la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de las cosas conocidas”, es en este sentido como concibo la creación, es la posibilidad de mejorar lo que hacemos.

ben ser orientadas por todo el equipo de profesores de una institución educativa.

- Otra cualidad sería la de utilizar las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos de adquisición y desarrollo de tales habilidades comunicativas; hoy, casi todo el conocimiento se moviliza a través de estos medios, lo cual le exige a la escuela la vinculación de ellos a la cultura escolar, pues no se trata de formar a las nuevas generaciones al margen de cómo funciona el mundo moderno, lo que sí tenemos que hacer los profesores es *pedagogizar* las TIC, sin confundir, “ (...) los problemas conceptuales para comprender la naturaleza del sistema de escritura con los problemas de acceso a las tecnologías de la escritura. Los problemas conceptuales no son eliminados por las nuevas tecnologías”, Ferreiro (1999, p. 208).

La utilización de las TICS en el campo de la enseñanza de la lengua, específicamente de la lectura y la escritura les exige a los maestros un proceso de reconceptualización y contextualización de las mismas al entorno digital, eso sí, en coherencia con los principios básicos de la pedagogía y la didáctica, así como de las ciencias del lenguaje y la cognición.

- Otro rasgo distintivo de una experiencia *significativa* o *destacada* sería la reconceptualización y contextualización de los conocimientos de las ciencias cognitivas y del lenguaje a la enseñanza de la lengua a poblaciones vulnerables, de tal forma que se pueda orientar una didáctica de la lectura y la escritura contextualizada a la singularidad de los sujetos, sin sacrificar la significación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues ha existido la falsa creencia de que la enseñanza de la lectura y la escritura con estas poblaciones —desde el punto de vista cognitivo, motriz o sociocultural— debería caracterizarse por la mecanización y la repetición dejando de lado la comprensión y la creación; lo que se quiere resaltar acá es que existen unos principios generales probados científicamente de cómo se aprende una lengua, ellos son válidos también para esta población que llamamos vulnerable.

Es posible que sea necesario, en el momento de enseñarles la lectura y la escritura, generar más y variadas situaciones didácticas que les permita comprender el sistema de escritura, lo que equivale a un énfasis en la didáctica, pero, eso sí, sin renunciar a la comprensión como eje central en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

- La creatividad para utilizar diferentes tipos de texto, que permitan movilizar y potenciar en los niños las diferentes funciones cognitivas y lingüísticas, es una característica más a señalar; pues es a través del uso de diferentes tipos de texto que el usuario de una lengua desarrolla su mente, además de comprender su funcionalidad social y comunicativa, es en esta perspectiva que el profesor tiene que superar la perjudicial costumbre de trabajar con un texto único; por el contrario el docente ha de formarse para orientar su enseñanza a partir de diferentes tipos de texto, al respecto veamos lo que opina Ferreiro (1999: p. 155):

Yo diría que el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice “de la página 5 a la 15”, lo que precede ni lo que sigue. Copien esto y lean aquello. ¡La pluralidad de los libros se visualiza como un peligro!

De ahí la importancia de reconocer a los maestros en los diferentes procesos de formación como intelectuales de la pedagogía y como trabajadores de la cultura, lo cual convoca a replantear las “capacitaciones” de los maestros enfocadas a un entrenamiento en técnicas y estrategia de enseñanza sin una sólida formación teórica que les permita repensar sus prácticas de enseñanza.

- Además de esta caracterización de una experiencia significativa en la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia, desde un enfoque sociocultural, está el trabajo en equipo y fuera del aula de clase. Una forma de capitalizar la construcción social del conocimiento; este punto se refiere a reconocer en los estudiantes una fuente de conocimiento aprovechable a través de las diferentes modalidades de trabajo

en equipo, como una posibilidad de intercambio de diferentes puntos de vistas que contribuyan a enriquecer el propio. En un aula de clase los maestros no son la única fuente de conocimiento, lo es también los estudiantes, ellos no solo les proporcionan información nueva a sus compañeros, tienen además la capacidad de confrontarlos cognitivamente, de forma que estos puedan acceder a niveles superiores de comprensión de una realidad no solo textual sino sociocultural.

De ahí la importancia de promover el trabajo en equipo en el aula de clase, esto les exige a los estudiantes descentrarse cognitivamente y coordinar diferentes puntos de vista para, de esta forma, construir su propia postura — coincidente o no con la que asuma el colectivo de trabajo—. Esta experiencia del trabajo en grupo se convierte en una excelente alternativa de formación académica y humana, pues durante la dinámica los estudiantes se ven abocados a ceder y respetar la palabra, pero también a reconocer a sus compañeros como fuente de saber. En síntesis, el trabajo en equipo se convierte en una posibilidad para *cocrear* conocimiento y mundos posibles.

- Otras posibilidades que nos permite visualizar experiencias *significativas o sobresalientes* son aquellas que se realizan fuera del aula, experiencias que no solo impacten a los niños de un aula escolar, sino a toda una institución educativa a través, por ejemplo, de ferias del libro institucionales, clubes de lectura, talleres de escritura para familias, niños y profesores o encuentros periódicos con escritores, entre otras actividades, es decir, experiencias que nos puedan mostrar el poder formativo en los ámbitos individual y social de la lectura y la escritura, así como su rol dinamizador de los procesos cognoscitivos y académicos de los seres humanos. Lo ideal, como lo plantea, Lerner, D (2001, p. 26-27):

(...) es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y organizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser de la cultura escrita.

Consideraciones finales

Es innegable que uno de los factores con más peso en una experiencia significativa o sobresaliente en la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia desde un enfoque sociocultural es su relación con el contexto, es decir, el impacto más allá del aula y de la escuela, la no fragmentación de la lengua a tal punto que pierda su poder de significación; de otro lado, el trabajo en equipo de los docentes; la recontextualización y reconceptualización de las ciencias cognitivas y del lenguaje en la enseñanza de la lectura y la escritura en las poblaciones vulnerables; la articulación de la lectura y la escritura con las diferentes áreas del currículo; así como la creatividad para utilizar diferentes tipos de texto en la enseñanza de la lengua. Estas y otras características son las que nos permiten visibilizar la forma como se van transformando las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en pro de la formación de lectores y escritores autónomos y competentes.

En conclusión, un elemento central de las experiencias significativas o sobresalientes en la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia está relacionado con la capacidad de promover en las aulas —y fuera de ella— un aprendizaje de estas habilidades comunicativas con sentido, donde tanto la comprensión como la creación sean los ejes centrales de su aprendizaje. Asimismo, es esencial que la lectura y la escritura permeen la institución educativa de tal forma que se dinamice y cualifique la producción cultural y académica de la misma. Es importante aclarar que estas características se pueden presentar de forma complementaria en una misma situación didáctica, ellas no riñen entre sí, se conjugan para una gestión eficaz y una mejora en los resultados.

Referencias bibliográficas

Camps, A y Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En: Ruiz, U. Didáctica de la lengua castellana y la literatura. España: Ed Grao, págs13-33

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

Lengua Castellana: Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. (1998) Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Ed Magisterio

Pérez, M. (2010). Rasgos característicos de la enseñanza “destacada” del lenguaje en los primeros grados de escolaridad (primer ciclo): construyendo saberes desde las prácticas docentes. Bogotá: Colciencias. Sistema integral de gestión de proyectos

Pérez Abril, M (2007) Del fantasma de los prerrequisitos a la construcción colectiva de la lengua escrita en el aula. En. Rincón Bonilla, G y Pérez abril, M. Leer y escribir al iniciar la escolaridad.9-46. Cali-Colombia: Serie tejer la red/2

Pérez Abril, M (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el marco del lenguaje, en educación básica: La producción del género Crónica para participar de las prácticas discursivas del periodismo escrito: Un ejemplo de secuencia didáctica (SD) para el trabajo en el aula. En: Vásquez, F. La didáctica de la lengua materna- Estado de la discusión en Colombia, p. 47-65

Ferreiro, E (1999). Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con Castorina, j, Goldin, D y Torres, R. México: Fondo de cultura económica

Freire, P (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI

_____ (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI

_____ (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI

Tolchinsky, Landsmann, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas. España: Ed Anthropos en coedición con la Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de educación Pública de México

Hurtado, R y Chaverra, D. (2013). Conceptualización de las habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha, En: Werner, H: "Didáctica de la lengua-oralidad-literacidad y espacio(inter) cultural. Proyecto de cooperación entre instituciones formadoras de maestros y maestras en Alemania, Bolivia, Colombia, Cuba y España. Alemania: Universidad de pedagógica de Freiburg- Alemania, p. 55-6

Guasch, Oriol (2011) Las lenguas en la enseñanza. En: Ruiz, U. Didáctica de la lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar. España: Ed Grao, p. 81-102

Capítulo 3

La lectura y escritura como prácticas sociales y culturales en la escuela: entre la posibilidad y el requisito escolar

Luz Adriana Restrepo Calderón

«Está claro que estar “alfabetizado para seguir en el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana»

Ferreiro (2001:17)

Introducción

Leer y escribir son actividades eminentemente sociales y culturales, su enseñanza no debería desligarse de estos ámbitos, sin embargo, su práctica en el aula escolar naufraga entre el tiempo para el desarrollo de los planes de estudio y los escenarios artificiales en los que se lee y escribe. Si bien, desde los programas oficiales se hacen recomendaciones específicas para que en la escuela se generen situaciones reales de comunicación, pareciera que estas sucumbieran ante la imperante necesidad de cumplir con la enseñanza de los contenidos curriculares. En el caso de los Estándares básicos de competencias del lenguaje (2006), con relación a los procesos de comprensión y de producción se señala:

Una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no solo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social,

sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (p. 21)

Y es, precisamente, lo que a veces no se considera en las prácticas de enseñanza: la interacción con el contexto sociocultural. Interacción que se entiende mal, estableciendo una relación forzada con lo extraescolar; por ejemplo, se propone a los estudiantes escribir una carta al personaje de un cuento o a un ídolo que nunca la leerá. Sobre cómo superar este carácter artificial de la escritura en la escuela, Lerner (1996), señala:

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social (...) El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica). (p. 40)

Desde hace varias décadas la escuela ha sido llamada a alcanzar estos desafíos, pese a ello se persiste en acercar a los estudiantes a la lectura y la escritura solo a través de prácticas obligatorias y desprovistas de sentido. Así, en el sistema escolar sigue prevaleciendo la preocupación, en el caso de la lectura, por cómo enseñar a leer en función de los procesos evaluativos, sin preguntarse por los aspectos socioculturales, es decir, en los para qué: “Leer usando a la lectura como una herramienta para resolver un problema (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); o leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.” Lerner, (2001: 127).

Todos estos motivos pasan desapercibidos en el aula de clase, tal vez por la importancia que se ha otorgado a la escuela en su labor alfabetizadora, crítica en la que insistió Ferreiro cuando advirtió que “si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo... ¿para qué y para quién alfabetiza?” (2001: 17). Si la escuela enseñara a leer y a escribir con este propósito, para muchos estudiantes su aprendizaje no significaría la realización de actividades aburridas y poco útiles para su desarrollo personal, social

y laboral. Al respecto, Kalman (2003) plantea que es necesario que en la “escuela se fomente la participación de los estudiantes en prácticas de lectura que propendan por la formación crítica, la construcción de conocimientos y la apropiación de la diversidad de géneros discursivos que hacen parte de la cultura escrita. (pág.44)

Lo anterior, implica enseñar la lectura y la escritura no solo a partir de sus aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también como respuesta a las diversas necesidades sociales, culturales, económicas y políticas de los estudiantes.

El presente texto pretende analizar algunas posibilidades didácticas que permitan reflexionar sobre la manera de promover prácticas sociales de lectura y escritura articuladas al aprendizaje de los contenidos escolares de la educación básica primaria.

1. ¿Leer y escribir en la escuela para alcanzar el éxito escolar o para participar en la vida social?

“La relación con la cultura escrita es un objetivo esencial del éxito escolar, es inclusive la llave de todo”

(Stéphane Beaud (2003), citado por Petit (2014:44)

Desde sus orígenes, la enseñanza de la lectura y la escritura se ha orientado a garantizar el éxito escolar de los estudiantes, a través de ellas se evalúan todos los aprendizajes, pues “la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes” Lerner, (2001: 31). Para constatar esta “rentabilidad escolar”, término señalado por Petit (2014), se mide el desempeño de los estudiantes a través de pruebas, como es el caso de las pruebas internacionales del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). Según el autor, sus resultados comprueban que leer muchos libros contribuye al éxito de los alumnos, además la lectura propicia un mejor desempeño en la adquisición de la lengua, la ortografía y la sintaxis y estimula competencias específicas: “En el año 2000, los resultados habían subrayado que el “rendimiento escolar” en lectura y escritura estaba directamente relacionado con el gusto por

la lectura. Los del 2009 van en el mismo sentido: esta práctica sería una inversión para el éxito escolar” (p.43)

En nuestro país, el desempeño de los estudiantes en la lectura es evaluado a través de las Pruebas SABER, en ellas se evalúa por niveles de competencia: “El concepto de competencia alude *al saber hacer* de un sujeto frente a una tarea particular, destacando que ese *saber hacer* es posible gracias a las operaciones que realiza el sujeto a propósito de un reto particular”³. Las competencias evaluadas son la *competencia textual* (identificación de tipologías textuales como enumerativos, descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, listados, publicitarios, periodísticos, científicos, divulgativos, políticos, literarios, etc.), y la *competencia discursiva* (de qué modo usa los recursos textuales para situarse como sujeto del discurso, haciendo uso de un saber tanto conceptual del mundo social y físico, como de las convenciones sociales que regulan los intercambios comunicativos). Competencias que solo se desarrollan en los estudiantes, si los objetivos de enseñanza se orientan hacia “acciones significativas, contextualizadas a las necesidades de los educandos y pertinentes, con el medio cultural y social en el que se desarrolla el proceso del conocimiento”⁴. Acciones que requieren recobrar el sentido de una enseñanza basada en los contextos sociales y culturales de los estudiantes —que por obvias razones son variados—, de acuerdo con sus experiencias particulares; en definitiva, el éxito escolar debe consistir en: Enseñar los usos funcionales de la lectura y la escritura, no solo dentro, sino fuera de la escuela, esto significa preparar al estudiante para la vida ciudadana: “¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar fuera de la escuela?” (Lerner, 2001: 50).

Este cuestionamiento plantea un desafío metodológico que permita disminuir la distancia entre lo que se enseña en la escuela y la utilidad de los aprendizajes por fuera de ella, ya que esta separación limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades y para desempeñarse como lectores y productores de textos. Según el Comité de expertos de la OCDE (2009)⁵, “se entiende por competencia lectora la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos,

3 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES— pruebas SABER 2005. Marco de interpretación de Resultados Estructuras de Prueba. Bogotá, febrero, 2006.

4 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES— pruebas SABER 2005. Marco de interpretación de Resultados Estructuras de Prueba. Bogotá, febrero, 2006.

5 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, París.

con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad.”(p. 7)⁶, competencia que solo es posible de desarrollar cuando en el aula se diseñan situaciones de aprendizaje que apunten a “poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar)...” Lerner, (2003:25). Pero guardar esta “fidelidad” requiere de escenarios escolares que partan de necesidades y contextos reales de comunicación, donde maestros y estudiantes participen en la resolución de problemas, en el debate de temas actuales. Prácticas donde se lea y se escriba para informarse, para expresarse, para aprender, para regular el comportamiento, para demostrar, para discutir ideas y otros muchos motivos. Prácticas que se vinculen a diversos tipos de experiencias y se explore la variedad textual (narrativos, argumentativos, expositivos, instructivos), y en diferentes soporte físicos y digitales (continuos, discontinuos y múltiples). “(...) la evaluación de la competencia lectora se despegas de la mera noción del texto literario y se ocupa de una variedad considerable de textos propios de las diferentes circunstancias que puede enfrentar un ciudadano contemporáneo en su vida cotidiana” (p. 7).⁷

No obstante, en nuestro sistema escolar se continúa evaluando los aprendizajes específicos de la lectura y la escritura que devienen de una enseñanza secuencial y fragmentada, siempre condicionada a los tiempos escolares, es por ello que “una cosa es leer y otra cosa es leer en la escuela; en ella hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos” Solé, (1995:20). En este sentido, conviene preguntarse: ¿Para qué acumular carpetas con ejercicios que comprueban la adquisición de palabras impartidas? ¿De qué sirve la memorización de elementos gramaticales sino no se comprende su importancia de uso para garantizar una efectiva comunicación? ¿Para qué invertir tiempo en preparar a los estudiantes en simulacros de pruebas? De este modo, ¿no se trasmite la idea a los estudiantes de que el fin último de aprender a leer y a escribir son los buenos puntajes en la prueba, quizá para acceder a niveles superiores de educación, pero no para desempeñarse como ciudadanos en la vida social, cultural y política?

El camino hacia el éxito escolar aleja a los estudiantes de pasar por ciertos aprendizajes, según Petit (2014), “sin captar lo que está en juego”;

6 El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?

7 El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?

para ilustrarlo el autor nos comparte una escena contada por una colega: “Un niño miraba a su maestra sumergida en un libro, intrigado, se acercó a ella y le hizo esta pregunta; “Señorita, ¿por qué lee, si usted ya sabe leer?” Lamentablemente, esta pregunta es la que se hacen muchos de nuestros estudiantes cuando aprenden, a través de la práctica escolar, que ser un buen lector significa solo ser un buen descodificador, lo cual es calificado como exitoso por la escuela o por sus padres cuando afirman que el niño *ya aprendió a leer*.

2. Escenarios naturales de lectura y escritura en el aula, algunas posibilidades didácticas.

Las prácticas artificiales de enseñanza han sido ampliamente cuestionadas por la pedagogía. En el caso de las situaciones escolares de lectura y la escritura esta artificialidad alude a los escenarios poco útiles en los que los alumnos leen y producen textos en el aula. Sin embargo, frente a estos escenarios Alvarado (2013: 148), afirma que postular una “naturalidad” en el aula, implica “como si el traslado al ámbito escolar de prácticas y géneros extraescolares resultara, en algún sentido “natural”. Señala, además, que “la escuela es de por sí una instancia artificial de circulación de conocimientos (lo que no la hace menos auténtica) y uno de sus objetivos centrales es desarrollar la capacidad cognitiva de ver las cosas fuera de su contexto”. Esta capacidad significa, en el caso de la lectura y la escritura, que los estudiantes aprendan, a “comprenderlas como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto”, Kalman (2003:43) esto es, aprender a partir de prácticas cargadas de intenciones de acuerdo con el contexto.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura y la escritura requiere planear prácticas que tengan aplicación en situaciones reales y no simuladas. Pues, el problema, señala la autora, es que

En la escuela, el docente organiza la actividad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En cambio, los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Es precisamente a

través de la participación en este tipo de eventos donde el individuo aprende los usos no escolares de la lectura y escritura. (p. 42)

En este sentido, la distinción entre los usos escolares y no escolares es crucial en el modo de participación en los diferentes eventos de comunicación que se presentan en el aula y fuera de ella. Así, por ejemplo, en la escuela se puede escribir una carta para el director de la institución solicitando un permiso o al director de un museo o biblioteca para agendar una visita, esta experiencia le permitirá al estudiante no solo aprender sobre las características formales del texto sino también apropiarse del uso de la carta como un escrito social, así podrá participar fuera del contexto escolar en una situación específica de comunicación que requiera de la escritura de este tipo de texto. Sobre este aprendizaje, Jolibert (1995), plantea:

Es importante que los alumnos sepan que los escritos sociales raramente existen en forma de hojas sueltas o de cuadernos como los que utilizan en el colegio, sino que se encuentran en forma mucho más compleja: diarios, revistas, libros, ficheros, etc. y que cada una de estas formas tiene su propia especificidad. (p.31)

Por este motivo, es urgente generar en el aula situaciones de comunicación que partan de necesidades reales, que se propenda por el uso de textos en formatos genuinos que motiven la lectura y la escritura como prácticas sociales auténticas, lo que implica que el docente, sin necesidad de apartarse de las demandas escolares, propicie estrategias que incorporen la lectura y la escritura a las áreas curriculares. Desafortunadamente, es el docente de lengua castellana sobre quien recae la responsabilidad del aprendizaje de la lengua escrita y debido a la deficiencia de los estudiantes cuando se enfrentan a la lectura y la escritura de diferentes textos suele ser blanco de los reproches de los docentes de otras áreas. Para resarcir esta falta, su enseñanza se centra en los aspectos formales de los distintos géneros discursivos; por ejemplo, en aspectos de la redacción o en la cualificación de habilidades caligráficas, entre otros. Si bien la enseñanza sobre los conocimientos específicos de los géneros es necesaria para aprender sobre los usos escritos, en la clase de lengua estos no siempre se enseñan alrededor de contenidos curriculares y, a su vez, en las diferentes áreas se restringe el uso de tipos de textos, prefiriéndose el texto expositivo para la trasmisión de conocimientos.

La antigua discusión entre los contenidos y la forma de expresión es una de las razones por las cuales el aprendizaje de la lengua escrita se reduce a un asunto meramente escolar, aun cuando desde los Lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N, 1998)⁸, en el eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación se orienta:

La escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje. Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. (p.31)

Si bien estas orientaciones se dieron hace más de dos décadas, cabe preguntarse ¿por qué ha sido tan difícil lograr la articulación entre los propósitos comunicativos y la enseñanza de contenidos? ¿Cómo se articulan los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos, tanto los referidos a la enseñanza y el aprendizaje como los inspirados en la práctica social de la lectura y la escritura? Para Lerner (2003), “esta articulación no presenta mayores problemas: mientras se desarrollan las actividades necesarias para cumplir con el propósito comunicativo inmediato, se van cumpliendo también aquellos que se refieren al aprendizaje del contenido...” (p.129)

Desde esta perspectiva y en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) se construyeron los DBA⁹ “una herramienta dirigida a toda la comunidad educativa para

8 Lengua Castellana: Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. (1998) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Ed Magisterio

9 Ministerio de Educación Nacional (2016)- Derechos Básicos de Aprendizaje V2 lenguaje. Bogotá. Colombia.

identificar los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de la educación escolar.” En estos se “explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular y se plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promuevan la consecución de aprendizajes. Sin embargo, se aclara que los DBA “por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo” (pág. 6).

Con el fin de analizar las posibilidades didácticas que se desprenden de este reciente documento ministerial, veamos algunos de sus objetivos y las evidencias de aprendizaje que se sugieren en el área lenguaje para los grados 1° a 5°, en relación con prácticas sociales de lectura y escritura:

- El primer objetivo del grado primero en lenguaje, expresa: Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea. Las evidencias de aprendizaje: Reconoce los principales medios de comunicación de su contexto: radio, periódicos, televisión, revistas, vallas publicitarias, afiches e internet. Comprende los mensajes emitidos por diferentes medios de comunicación. Distingue los medios de comunicación para reconocer los posibles usos que tienen en su entorno. Tanto el objetivo como las evidencias de aprendizaje abren muchas posibilidades para el desarrollo de contenidos curriculares en relación con los medios de comunicación. Para ello el maestro determinará entre configuraciones didácticas tales como: Proyectos de aula, secuencias didácticas, situaciones de aprendizaje, talleres de lectura, entre otras, la que mejor convenga. En este caso, para la identificación de los medios de comunicación, puede promover actividades para leer, escuchar y dialogar sobre diferentes tipos de noticias con diversos contenidos (científicos, sociales, artísticos), en variados formatos (continuos, discontinuos) con los que ya hayan interactuado y sean de uso frecuente en los contextos de los estudiantes. Sin embargo, el ejemplo propuesto en el DBA para el logro de este objetivo, sugiere que los estudiantes, después de escuchar u observar programas de radio y televisión, lo dramaticen y/o conversen sobre ellos de acuerdo

con sus gustos, actividad que por sí sola no garantiza la participación y el acceso a los medios de comunicación, pues al pedir escuchar o ver un programa de televisión para luego dramatizarlo, la actividad quedaría reducida a temas de entretenimiento. A mi modo de ver, sería importante procurar el desarrollo de configuraciones didácticas, como situaciones de aprendizaje o secuencias didácticas, que promuevan la construcción de aprendizajes significativos, en donde se establezcan momentos que permitan a los niños tener la experiencia de leer y escribir utilizando diferentes tipologías y formatos relacionados con sus contextos para la resolución de problemas reales de la vida cotidiana. Un ejemplo, en este sentido, sería la escritura de avisos clasificados o anuncios de servicio social, los cuales hacen parte de algunos medios de comunicación como la prensa, programas de radio, la televisión, entre otros. La idea es que estos avisos partan de necesidades reales de los estudiantes de la institución y se publiquen o se anuncien con el objetivo de resolverlas o promover la difusión de servicios. Los temas y motivos de los avisos pueden aprovecharse para aprender no solo sobre géneros textuales sino sobre el significado de palabras, conceptos y contenidos de diferentes áreas.

- El objetivo dos del grado segundo establece: Identifica la función que cumplen las señales y símbolos que aparecen en su entorno, y como evidencias de aprendizaje: Utiliza las señales que circulan en su entorno para informar, prevenir, prohibir, instruir y obligar. Asocia los dibujos de las señales y símbolos con sus posibles significados. Identifica la función de las imágenes en textos como: manuales de instrucción, carteles y etiquetas de productos. Al igual que el anterior objetivo, este presenta muchas posibilidades didácticas para promover la comprensión y producción de diversidad de textos de amplia circulación social y con varias finalidades. En este sentido, se sugiere la puesta en marcha de proyectos de aula con temas como, por ejemplo, el cuidado del medio ambiente (manejo de basuras que contaminan, consumo de agua y energía), orientaciones de evacuación o autocuidado en casos de emergencia (sismos, avalanchas, inundaciones, incendios), medidas preventivas para enfermedades, entre otros. Este tipo de proyec-

tos —de obligatoriedad en nuestro actual sistema educativo— pueden utilizarse para fomentar campañas escolares y extraescolares. Para evitar el aprendizaje descontextualizado y mecánico de las estructuras textuales, es importante que, inicialmente, se realice con los estudiantes la lectura de señales que circulan dentro y fuera de la institución, con temáticas y mensajes similares a las campañas que se pretenden desarrollar. De este modo harán una aproximación a sus formas y a su organización, de manera que cuando se den a la tarea de producir textos, no lo hagan a partir de una fórmula, sino “a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido.” Camps, (2003:7).

- El objetivo ocho para el grado cuarto establece: Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación. A su vez, la primera evidencia de aprendizaje para este objetivo refiere: Define la tipología textual que empleará en la producción de un escrito a partir del análisis del propósito comunicativo. Para el logro de este aprendizaje se requiere que los estudiantes aprendan sobre las características de los textos, su ámbito de uso y su intencionalidad, además que participen como intérpretes y también como productores de variados géneros discursivos. Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje escrito no debe basarse en la prescripción de recetas y/o esquemas para aprender a escribir, sino en experiencias participativas; en palabras de Camps (2003), ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, con propósitos específicos e interlocutores concretos. Así, por ejemplo, al planear una campaña ecológica para mejorar el uso de los recursos naturales en la institución educativa, se puede optar por tipos de textos como: afiches, revistas, blogs, periódicos, instrucciones o informes, entre otros, bien sea en formato impreso o digital, continuos o discontinuos; lo importante es que estén dirigidos a lectores reales, incluyendo contenidos que promuevan acciones para modificar la conducta de la comunidad educativa para el manejo racional del agua, la energía, las

basuras, etc. La producción de estos textos, con diferentes temáticas y distintas finalidades, permite no solo que los estudiantes se apropien de las estructuras textuales, sino que además “se crean oportunidades de acceso a la lengua escrita en las cuales circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje” Kalman, (2003: 44).

- El objetivo uno dirigido al grado quinto señala: Utiliza la información que recibe de los medios de comunicación para participar en espacios discursivos de opinión. De otro lado, las evidencias de aprendizaje relacionadas con el fomento de prácticas sociales y culturales se orientan a: Dialoga con sus compañeros sobre el sentido de los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva; p Participa en un debate con otros estudiantes para compartir los análisis realizados. Tanto el objetivo como las dos evidencias, sugieren la revisión pedagógica de dos asuntos importantes: el primero, en cuanto al uso de la lectura en la escuela, un tema ampliamente cuestionado, ya que leer para muchos estudiantes no va más allá de una rentabilidad escolar, a pesar de que “durante los últimos años se ha señalado una y otra vez la contribución de la lectura y la escritura a una actitud reflexiva y crítica, a una capacidad de elaboración y de argumentación y, de ese modo, a una ciudadanía” Petit (2014: 45), en la escuela se insiste en ofrecer prácticas de lectura que no generan interés para los estudiantes, además no se generan espacios de interacción en el aula. El segundo, la importancia de ofrecer espacios a los alumnos para que aprendan a interpelar sus concepciones, sus creencias y, lo más importante, a respetar las ideas de otros para llegar a acuerdos. La orientación de los escenarios para el diálogo y debate sobre los análisis de textos leídos puede llevarse a cabo a través de secuencias didácticas, donde el docente plantee, por ejemplo, la lectura de textos de columnas de opinión sobre temas actuales de interés.

La siguiente secuencia didáctica, tomada de una investigación¹⁰ en la que las docentes proponen como tema “Las tareas escolares” para fortalecer la comprensión lectora del texto argumentativo —a partir de la técnica de las preguntas y la discusión—, ilustra cómo a partir de este tipo de configuración, abordada desde un enfoque social, se propicia una interacción diferente de los estudiantes con la lectura y la escritura, además de potenciar sus habilidades argumentativas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

La secuencia inicia con un conversatorio acerca del tema de las tareas; para indagar la concepción que los estudiantes tienen acerca de este tema se realizan las siguientes preguntas:

¿Les gusta hacer tareas?, ¿Tienen pocas o demasiadas tareas?, ¿Por qué son necesarias las tareas?, ¿Las tareas las hacen solos o con ayuda?, ¿Tienes quién te ayude a hacer las tareas?, ¿Les gustaría tener menos tareas?, ¿Qué pasa cuando tienen muchas tareas? Estas preguntas buscan activar esquemas de conocimiento sobre el tema y los textos que se leerán.

Luego, los estudiantes se organizarán en cinco grupos, a cada uno se le entrega un texto relacionado con el tema de las tareas escolares, (no todos los estudiantes leerán el mismo): *Tareas escolares para el hogar: ¿Sí o No?*; *la ONU pide prohibir las tareas escolares*; **¿Por qué enviamos tareas a casa?** *Deberes escolares: sí o no*; *Hay que hacer las tareas*. (Los textos provienen de columnas de opinión¹¹ en revistas, periódicos y blogs). Después de leer el texto que les correspondió, identificarán la tesis¹² planteada por el autor —en favor o en contra de las tareas— y los

10 Secuencia didáctica desarrollada por las docentes Cecilia Rosa Giraldo Sánchez, Carmen Cecilia Nieto Espitia y Margarita María Serna Torres, de la Institución Educativa San Vicente Ferrer durante la investigación: “La técnica de las preguntas y la discusión como estrategia para la comprensión lectora con el texto argumentativo” con estudiantes de quinto de primaria, realizada en la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, Línea en Enseñanza de la lengua y la literatura - Sede Oriente. Maestría otorgada a través del Programa de Becas para la Excelencia Docente (PBED) del Ministerio de Educación Nacional. (2018). Asesora Luz Adriana Restrepo Calderón.

11 Para familiarizar a los estudiantes con el concepto de opinión se indaga acerca de: ¿Qué es una opinión? ¿Sobre qué se puede opinar? ¿En qué circunstancias se opina? ¿Te ha tocado expresar tu opinión sobre algo en algún momento? ¿Para qué sirve opinar? ¿En qué tipo de textos podemos leer opiniones?

12 Durante el desarrollo de las secuencias didácticas se llevaron a cabo diversas actividades para acercar a los estudiantes al conocimiento del texto argumentativo y su estructura, por ejemplo,

argumentos. Seguidamente, se le pedirá a cada grupo que retome un argumento de los planteados por el autor en el texto y dé su opinión a favor o en contra de este. Finalmente, después de haber compartido las diferentes opiniones de los niños con relación al tema, se propone realizar un debate¹³ donde habrá un grupo a favor y otro en contra para argumentar sobre el tema con las siguientes preguntas:

¿Crees que es importante que los profesores asignen tareas para realizar en la casa?

¿Crees que cuando se realizan tareas en casa se aprende más del tema estudiado en clase?

¿Consideras que las tareas que te asignan para la casa te quitan tiempo importante para realizar otras actividades?

¿Si un estudiante tiene un adulto que lo apoye en la realización de las tareas le va mejor en el estudio?

¿Crees que las tareas se deben hacer en compañía de un adulto o solos?

Cuando un estudiante tiene demasiadas tareas para la casa, ¿la mejor opción es no hacer ninguna?

¿Consideras que las tareas para la casa te ayudan a ser más responsable y disciplinado?

¿Tener que hacer muchas tareas escolares para la casa vulnera tus derechos al descanso y al esparcimiento?

¿Crees que se deben suprimir del todo las tareas escolares para la casa?

en la secuencia: “Conozcamos la estructura del texto argumentativo” se les presenta en la tableta un documento con el esquema de la estructura del texto argumentativo, se les pide que lo lean y expresen lo que entienden en él, luego se explican las partes que conforman un texto argumentativo. Después de la explicación se realizan preguntas para verificar qué han comprendido del tema, para ello se utiliza nuevamente el texto de los videos juegos, donde los estudiantes realizan una práctica para ubicar en el texto la tesis, los argumentos y la conclusión haciendo señalización con diferentes colores. En plenaria se verifica la actividad realizada por los estudiantes y se aclaran las dudas. Más adelante se desarrollaron otras sesiones para profundizar en la identificación de la estructura de los textos argumentativos en textos de diferentes niveles de complejidad. 13 En una sesión anterior se ha explicado a los estudiantes en qué consiste la técnica del debate; se les presenta a modo de ejemplo dos videos de debates realizados por estudiantes en aulas de clase, luego se les propone realizar un debate y se les explica que, para el caso, el docente será el moderador. Para finalizar, se hace un conversatorio sobre la importancia de participar, dar opiniones y defenderlas respetando la diferencia.

Las secuencias didácticas implementadas en la investigación tuvieron tres momentos, proceso en el que los estudiantes debieron enfrentar diversas situaciones que los llevaron a confrontar sus ideas, a interpelar a sus compañeros y enriquecer sus experiencias de lectura y escritura, así: Momento 1: Activación de conocimientos, se acercan a recuperar sus saberes con base en sus prácticas cotidianas; Momento 2: Los estudiantes comienzan a construir su conocimiento interactuando con sus compañeros para trabajar en una meta en común, la elaboración de su producto final; Momento 3: La socialización de los productos y la confrontación de los nuevos aprendizajes. En el caso de esta secuencia, los resultados resaltan las posibilidades didácticas para fomentar las prácticas de diálogo y participación con sus compañeros, como señala el objetivo de los DBA, los estudiantes manifestaron interés por expresar sus puntos de vista, ubicar las posiciones del autor en un texto, identificaron algunas coincidencias con los argumentos del texto y sus propias opiniones: *“Yo estoy de acuerdo con el autor, porque las tareas sí nos ayudan a aprender más y a tener hábitos de estudio.”* *“Yo no estoy de acuerdo con el autor porque las tareas sí nos ayudan a ser mejores y eso es mentira que por las tareas le cojamos pereza al estudio”*.

A modo de cierre

La lectura y la escritura, como prácticas sociales y culturales en el contexto escolar, permiten que los contenidos curriculares, los conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los estudiantes, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. Por lo tanto, es necesario que los estudiantes participen de esas prácticas no solo como espectadores que escuchan la lectura permanente y atienden las explicaciones sobre el uso de géneros textuales, para luego reproducirlos con finalidades escolares en donde el docente es el único destinatario.

Para aminorar la distancia entre el deber escolar y las oportunidades de acceso de los estudiantes a la cultura escrita, es necesario que el docente asuma la concepción de que leer y escribir son ante todo prácticas sociales. Si bien, por ejemplo, los componentes descriptivos-normativos de la escritura no pueden desestimarse en los procesos de enseñabilidad,

no deben concebirse como una condición previa para el aprendizaje la lengua escrita, pues esto aleja a la escuela del objetivo de formar verdaderos practicantes de la cultura escrita.

Finalmente, es importante entender que

(...) las situaciones de enseñanza y aprendizaje son actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de crecer como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello.” Camps, (2003:8)

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: Fondo de Cultura económica.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida*. Año 24, N° 4. Buenos Aires: Asociación Argentina de Lectura.

El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. (2009). Disponible en: <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/el-programa-pisa-de-la-ocde-qu-es-y-para-qu-sirve>

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. (2006). Bogotá. Ministerio de Educación nacional.

Ferreiro, E. (2001). El pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Giraldo Sánchez C., Nieto Espitia C., y Serna Torres M. (2018). La técnica de las preguntas y la discusión como estrategia para la comprensión lectora con el texto argumentativo. Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación. Realizada en la de la Universidad de Antioquia, Línea en Enseñanza de la lengua

y la literatura - Sede Oriente. Maestría otorgada a través del Programa de Becas para la Excelencia Docente (PBED) del Ministerio de Educación Nacional. (2018). Asesora Luz Adriana Restrepo Calderón.

Jolibert, J. (1991). Formar niños productores de textos. Santiago de Chile: Dolmen.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(17), 37-66.

Lengua Castellana: Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. (1998) Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Ed Magisterio.

Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. Lectura y Vida: Revista latinoamericana de Lectura 17 (1), 2-20.

Lerner, D (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.

Marco de interpretación de Resultados Estructuras de Prueba. (2006). Bogotá, Instituto colombiano para el fomento de la educación superior –ICFES- pruebas SABER 2005.

Ministerio de Educación Nacional (2016)- Derechos Básicos de Aprendizaje V2 lenguaje. Bogotá. Colombia.

Petit, M. (2014). Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Solé, I. (1995). El placer de leer. Lectura y Vida: Revista latinoamericana de Lectura. Año 16 #3. Septiembre, págs. 25-31

Capítulo 4

Multiplicidades y comprensiones de la escritura digital en la escuela

Gerzon Yair Calle Álvarez

1. Introducción

El concepto de escritura digital abarca las diversas prácticas de producción textual de los que el sujeto hace parte y las formas de materialización en tecnologías digitales. Es decir, hablar de escritura digital supone unos mecanismos de producción textual que se realizan utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para transmitir un mensaje a un individuo o público en general, el cual, tiene diversos soportes para el proceso de divulgación desde un documento en formato PDF (formato de documento portátil) hasta el uso de los recursos *hipermediales* y sus propósitos de divulgación son familiares, sociales, económicos, políticos, académicos o culturales, dependiendo de la función comunicativa.

La práctica de la escritura en soportes digitales es una de las actividades que se ha difundido entre los ciudadanos constituyéndose en una dimensión de la competencia comunicativa en la Sociedad del Conocimiento. Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) plantean que el concepto de escritura digital es poliédrico debido a las multiplicidades de situaciones y dispositivos en los que se materializa por el uso de los ciudadanos en diferentes contextos. La utilización de dispositivos móviles ha favorecido que las personas se apoyen en la escritura digital para lograr comunicarse con otros, por motivos sociales o académicos, un ejemplo de

ello son las posibilidades de aplicaciones como *WhatsApp* o *Messenger*, que se han incorporado en la vida cotidiana diversificando la escritura. Esta realidad tiene implicaciones de orden social, cultural, lingüística y pedagógica.

En una cultura digital, las prácticas de escritura privadas, públicas y cívicas implican el conocimiento de diversos tipos de textos, modos y medios de divulgación (Mills y Exley, 2014). Por ello, se requiere identificar las formas en cómo la escuela integra las diversas prácticas de escritura al currículo escolar. Así, trabajar exclusivamente el texto impreso en el aula de clases de primaria evidencia el desconocimiento de que los estudiantes, desde antes de llegar a la escuela, se encuentran inmersos en la cultura digital y que ellos hacen parte —como lectores y productores— de mensajes que circulan en diferentes soportes, modos y medios de divulgación de la información.

Quiñónez Gómez (2015) plantea que los medios digitales han favorecido la interacción tecnológica en las comunidades y han estimulado la interacción, la lectura y escritura entre jóvenes. Las prácticas de escritura en soportes digitales reciben diversas denominaciones: escritura digital, escritura electrónica, e-escritura, escritura en línea. En este capítulo se asume el concepto de escritura digital, debido a que incorpora elementos lingüísticos, paralingüísticos, pragmáticos y sociales que el tipo de texto y soporte digital permiten, según el contexto del acto comunicativo; además, integra semánticamente los otros conceptos.

Este apartado tiene como propósito presentar las características de la escritura digital y sus posibilidades didácticas en la educación básica primaria. Para ello, se presentan las dimensiones sociales, lingüísticas, paralingüísticas y académicas de la producción de textos apoyadas, desde sus relaciones, por tecnologías digitales. Posteriormente, se exponen experiencias previas sobre su uso que pueden ser replicadas en otros contextos escolares, igualmente algunos recursos de la web para promover la escritura digital. Finalmente, se plantean unas consideraciones para su implementación didáctica en la básica primaria.



Gráfico 1. Conceptos asociados a la escritura digital

2. La escritura digital como instrumento de desarrollo de las relaciones sociales

El uso del internet y el acceso a los dispositivos móviles ha generado un auge de la lectura y la escritura, especialmente, entre la población joven (Gómez Camacho, 2014). La escritura digital ha tenido un impacto en la forma en que se comunican los sujetos. Las posibilidades de transmisión de los mensajes desde dispositivos que se encuentren conectados a una red de internet han favorecido que los sujetos utilicen la escritura para sus propósitos de conexión e interacción con sus familiares o grupos de amigos.

Un aspecto que ha hecho que la escritura digital haya sido aceptada entre los sujetos es su posibilidad de *oralización*, es decir, los dispositivos digitales, en especial los teléfonos móviles, han generado que la práctica de escritura se asemeje a la conversación cara a cara. Ella se realiza de una manera informal, permitiendo, que el destinatario y el destinatario mezclen las posibilidades de materialización del código. Por ello, uno de los aspectos que ha favorecido que la mensajería instantánea tenga éxito

entre los sujetos, es la posibilidad de recrear la comunicación oral. Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) afirman que la comunicación digital está trasladando el registro oral al escrito, buscando acercarlo a las características de una conversación que se puede establecer entre un grupo de amigos.

Se escucha hablar entre padres de familia, profesores y académicos de cómo los dispositivos digitales han generado un deterioro en el uso de la lengua. Cremades, Maqueda Cuenca y Onieva (2016) afirman que esa idea pesimista se ha instaurado en una conciencia general, sin embargo, algunos investigadores la contradicen. Es una situación polémica debido a que la forma de escribir en los espacios virtuales es una práctica discursiva; por lo tanto, sus intereses son diversos y responden a los propósitos comunicativos de los interlocutores. Por eso, es posible que un grupo de adolescentes utilicen una aplicación de *WhatsApp Messenger* para dialogar sobre videojuegos y que sus formas de escribir incorporen recursos extralingüísticos o creen sus propios códigos de comunicación.

El uso de la escritura digital con propósitos sociales permite modificaciones en las características tipográficas y ortográficas. Por ejemplo, se identifican textos carentes de tildes, con omisión de letras, transformación de palabras o uso incorrecto de abreviaturas. Sin embargo, estas modificaciones son autorizadas y comprensibles por los responsables del mensaje. Lo anterior, no implica que cuando los mismos sujetos se encuentren en una comunicación digital, de tipo laboral o académica, vayan a incurrir en las mismas modificaciones. Quiñonez Gómez (2015) expresan que los jóvenes de la Sociedad del Conocimiento participan de espacios digitales de comunicación pública, instantánea y global, utilizando un lenguaje con elementos sociotécnicos o de multimedia.

Vázquez-Cano, Mengual-Andrés y Roig-Vila (2015) realizaron una investigación en la que se analizan aspectos léxicos, lingüísticos y paralingüísticos de la escritura digital sincrónica de un grupo de adolescentes de habla española en la aplicación de *WhatsApp Messenger*. En los resultados se presenta que la escritura digital de esta población se caracteriza por la omisión casi absoluta de las tildes, la escritura *oralizada* fonéticamente, unión de palabras, tendencia a la falta de ortografía con la letra “h,” tendencia a la supresión de vocales, ausencia casi generalizada de ma-

yúsculas, empleo de mayúsculas con valor pragmático de exclamación. En las conclusiones se plantea la importancia de una reflexión sobre las repercusiones lingüísticas, pedagógicas y sociales de la escritura digital.

Quiñónez Gómez (2015) considera que las TIC representan un cambio para la sociedad debido a las nuevas formas de adopción, uso y difusión de la información en los medios digitales. Las tecnologías digitales posibilitan la comunicación mediante escritura digital sincrónica o asincrónica. Los sujetos tienen la opción de divulgar un mensaje en tiempo real, lo que genera una situación de inmediatez; por ejemplo, el uso del chat, donde el destinador envía un mensaje esperando una respuesta inmediata de su destinatario. Por otra, existe circunstancias donde los sujetos al escribir de manera diferida en el tiempo, permiten al emisor reconocer que su mensaje debe ser comprendido en un momento diferente al que se publica; por ejemplo, la escritura de un comentario en un blog, donde se le otorga la decisión al lector de leer el texto en el tiempo que él determine y de hacer una réplica o no al comentario.

Esta situación es comprensible debido a que la escritura digital ha generado nuevas tipologías textuales que se han adaptado a las condiciones sociales y soportes de divulgación de los mensajes. Gómez Camacho (2014) plantea que las redes sociales han favorecido la aparición de nuevas formas de escritura y normas ortográficas propias de estos contextos. Por ejemplo, en un grupo cerrado de una red social sobre deportes extremos se adquirirá un uso de la lengua más coloquial. Esta condición es posible debido a que las prácticas de escritura digital tienen la capacidad de actuar como instrumento de desarrollo de relaciones sociales.

3. Multiplicidad de lenguajes en la escritura digital

La escritura digital se ha enriquecido en sus posibilidades de comunicación del contenido audiovisual. En ella se han diversificado las formas de transmitir el mensaje, los sujetos tienen la opción de solo utilizar el código alfabético o mezclarlo con sonidos o imágenes, ya sean estáticas o en movimiento. Esta condición implica que el destinador tenga una referencia global del mensaje, que las opciones audiovisuales le aporten significado y que las decisiones paralingüísticas sean comprensibles para su destinatario, de lo contrario la comunicación se verá interrumpida por la falta de comprensión del lector. Salazar, Figueroa y Aillon (2015) afir-

man que las TIC favorecieron la superación del orden lineal-causal de la escritura y la lectura, debido a la aparición de nuevos tipos de textos, que tienen dentro de sus propósitos informar, argumentar y compartir.

Desde los orígenes de la escritura se ha identificado el poder de la imagen para aportarle significación al texto. En las producciones textuales digitales, esta característica se potencializa permitiendo la incorporación de imágenes, videos, símbolos o esquemas. Por ejemplo, el uso de emoticones que, gracias a su característica paralingüística, transmiten emociones y aportan a la contextualización del mensaje. La imagen le proporciona elementos semióticos a la escritura digital. Olaizola (2015) sostiene que los géneros discursivos digitales están compuestos por información verbal con características multimodales y son importantes como modo de representación del conocimiento.

Igualmente, se reconocen textos hipertextuales que rompen con el esquema del texto lineal y con una única secuencia. El hipertexto se caracteriza porque desde los enlaces se conectan diferentes nodos generándose una estructura ramificada lo que permite al lector moverse entre nodo y nodo, de acuerdo con las decisiones de su ruta de lectura. Las características del hipertexto requieren que el escritor y el lector desarrollen habilidades del pensamiento que les admitan seleccionar las rutas de navegación, confrontar las fuentes, lecturas de diferentes recursos multimedia, explorar conceptos y temáticas o retornar a las fuentes iniciales.

En la escritura digital el uso de los lenguajes audiovisuales, hipertextuales, hipermediales, requieren una comprensión de los modos desde sus particularidades y sus relaciones. Es decir, las imágenes, audios y esquemas que integran un mensaje tienen un propósito comunicativo individual, pero al integrarlos, este propósito inicial se puede ver modificado para ampliar, contradecir, ejemplificar o soportar el significado del texto final.

Otra característica de la escritura digital es su interactividad. Los intercambios comunicativos determinan las relaciones entre el autor y lector; sin embargo, en los espacios virtuales se dan las condiciones para que sean múltiples autores y múltiples lectores. Por ejemplo, la construcción de una *wiki* se da desde varios escritores y para diversos públicos, estos últimos tienen la opción de ser solo lectores de la *wiki* o asumir el rol de

escritor y hacer ajustes, correcciones o hasta eliminar el texto.

4. La escritura digital en contextos escolares

En la escuela circulan textos impresos y digitales, esto implica que los profesores reconozcan que las tipologías abordadas en las aulas de clases se están mezclando con nuevas formas de construir y divulgar la información. Por lo tanto, existe una responsabilidad en el trabajo didáctico de la escritura digital que apunta a la implementación o cualificación de unas estrategias de planeación, producción, revisión y divulgaciones que respondan al tipo de texto, lenguaje y contexto social. Gómez Camacho y Gómez del Castillo (2015) afirman que la exclusión de la escritura digital del currículo de las áreas lingüísticas en los diferentes niveles educativos resulta incomprensible y contraproducente.

Existe una tensión entre los académicos que consideran que la escritura en soportes digitales viene generando un deterioro de las normas cultas del uso de la lengua y otros que consideran que las está enriqueciendo. Sin embargo, es importante tener presente que la escritura digital es un acto comunicativo; por lo tanto, se adapta a las condiciones de cada situación. Por ello, el uso social de la escritura tiene unas condiciones que no necesariamente corresponda al mismo uso en los contextos académicos. Pellicer y Berná (2014) defienden que lo importante es que los usuarios sean competentes para cambiar de registro.

Cremades, Maqueda Cuenca y Onieva (2016) consideran que el uso didáctico de aplicaciones como *WhatsApp* y otras similares, es muy escaso aún en las instituciones educativas, debido a la desconfianza de algunos profesores dados el deterioro de la lengua, su uso de manera descontrolada por algunos usuarios, el desplazamiento de las relaciones presenciales o el uso indebido en las aulas. Igualmente, los autores afirman que cuando un profesor se centra en los beneficios de este tipo de aplicaciones se experimenta un aumento en la motivación por parte de los estudiantes y mejoras en el intercambio comunicativo.

Las tecnologías digitales brindan la posibilidad de acceder a una serie de recursos para escribir mejor lo que se verá reflejado en la calidad del texto, por ejemplo, correctores ortográficos, manejo de referencias bibliográficas

o acceso a bases de datos. Inicialmente, un estudiante tenía que recurrir a diferentes libros o documentos para lograr precisión en su escritura. En la escritura digital, en el mismo dispositivo, se accede a diversos recursos para apoyar el proceso de producción; no obstante, esta situación demanda del estudiante la aplicación de otras habilidades técnicas y cognitivas, diferentes a las requeridas en la escritura análoga.

4.1. Experiencias didácticas sobre escritura digital en la básica primaria

La incorporación de la escritura digital en la básica primaria se viene realizando en diferentes partes del mundo en función del grado y el entorno escolar. A continuación, se presenta una serie de experiencias didácticas en las que se puede identificar el trabajo de la escritura digital.

Mills y Exley (2014) implementaron un proyecto para llevar a cabo con los estudiantes de cuarto de primaria, de un estrato socioeconómico bajo en Australia y para la producción de textos multimodales digitales. Los textos producidos fueron páginas *web*, *podcast*, *cómics* en línea, videos documentales y blogs. Los recursos utilizados fueron doce computadores portátiles y doce cámaras digitales. En el grupo de estudiantes había aborígenes y estudiantes con dificultades de aprendizaje. El proyecto implicó la formación de profesores en el uso de recursos digitales para que luego ellos replicaran los saberes adquiridos entre los estudiantes. Los autores señalan que la escuela enfrenta un reto en el abordaje de otros tipos de textos que están circulando en múltiples tecnologías, medios, modos, formatos de texto y contextos sociales.

Pellicer y Berná (2014) realizaron una propuesta didáctica que tenía como objetivo ampliar y enriquecer las competencias lingüísticas y digitales en los estudiantes de grado sexto de básica primaria en una institución educativa española. Para ello, desarrollaron una actividad denominada “El tablón del aula de 6º”, crearon un grupo en *WhatsApp Messenger*, desde donde uno de los estudiantes les recordaba los compromisos académicos y el grupo podía plantear sus inquietudes sobre las tareas, a las cuales, otro compañero podía responder. La profesora expuso previamente las características de uso de este entorno comunicativo y sus propósitos de

aprendizaje. Para la evaluación se crearon fichas de registro individual que valoraban la participación, el uso del código, la comprensión y producción de textos digitales y el reconocimiento de las características de la comunicación electrónica.

Rincón Valdiri y Rincón Valdiri (2015) implementaron una secuencia didáctica para fortalecer la escritura de estudiantes del grado segundo de una institución educativa de Bogotá, Colombia, mediante el uso progresivo de tecnologías. Se llevaron a cabo un total de nueve intervenciones, con una duración promedio de tres horas aproximadamente. Cada intervención constaba de tres momentos de escritura, un producto y las consignas del profesor. Los textos producidos fueron: esquema, cuentos, cómics, descripción, video e *hipercuentos* apoyados por recursos de tecnológicos. Las autoras afirman que los estudiantes evidenciaron motivación por el trabajo; además, ellos mostraron una mayor facilidad para seguir la instrucción respectiva y la construcción coherente de textos.

Rodríguez García (2015) diseñó una secuencia didáctica para desarrollar la producción textual a través del uso de los blogs en estudiantes de segundo grado de una institución educativa de Bogotá, Colombia. Se plantearon tres momentos: a) Planeación, orientado a conocer temáticas, intereses y acciones de los estudiantes; b) Producción, desde la capacitación en el uso de blogs, escritura, espacios de oralidad, lectura y trabajo en equipo; c) Evaluación formativa y cualitativa. Los textos que se produjeron hacían parte de experiencias previas de los estudiantes y tenían un carácter expositivo: la popular *pijamada*, visita a un centro recreativo de la ciudad y diseño de máscaras. La autora afirma que el uso de los blogs en la enseñanza de la escritura permite que se den las etapas de planeación, revisión, corrección y edición con el acompañamiento de otros estudiantes y de la profesora favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas.

Pérez Guzmán (2016) implementó una secuencia didáctica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en estudiantes de grado quinto de una institución educativa de Ciudad Bolívar, Antioquia. Para ello, diseñó un entorno de aprendizaje en la plataforma social *Edmodo*, donde los estudiantes podían acceder a recursos digitales para el proceso de escritura. Las actividades estaban pensadas en cinco momentos: Exploración de saberes previos, Planeación, Producción, Revisión y Divulga-

ción. Los productos finales incluyeron una presentación digital, un hipertexto y un video. El autor afirma que la producción de textos multimodales digitales se convierte en un medio propicio para el aprendizaje.

Las experiencias que se enunciaron son susceptibles de ser replicadas en diferentes contextos educativos para la básica primaria. Sin embargo, es necesario considerar que las instituciones educativas son diferentes y aquellas requieren de adaptaciones didácticas que respondan al currículo institucional, población estudiantil y recursos tecnológicos disponibles. Además, el profesor debe conocer y dominar el componente técnico de los recursos digitales que lleve al aula y utilizarlos con propósitos formativos teniendo presente que el acto de escribir con soportes digitales también está asociado a procesos del pensamiento y el lenguaje.

4.2. Recursos de la web para trabajar la escritura digital

En la web existen diversos recursos para trabajar la escritura digital en la básica primaria. Sin embargo, como se ha enunciado su elección estará determinada por los propósitos de aprendizaje, entorno escolar y recursos tecnológicos de la institución. Bocchiolesi (2014) plantea que las posibilidades de la web 2.0 constituyen un contenido que se debe incorporar a los programas de alfabetización en dos sentidos: a partir de la misma herramienta y desde su sentido de uso. A continuación, se presentan tres recursos que son de conocimiento y acceso general, pero que utilizados didácticamente tendrán repercusiones positivas en los procesos del pensamiento y escritura de los estudiantes. Hay que tener presente que el uso de algunos de estos recursos requiere autorización previa y supervisión permanente, por parte del acudiente del menor.

La *wiki* hace referencia a las páginas que pueden ser editadas directamente desde el navegador; además, los usuarios pueden crear, modificar, agregar o eliminar contenido. Es importante tener presente que en estos espacios no existe un único autor, son múltiples. La *wiki* de mayor divulgación en el mundo es Wikipedia. Desde la básica primaria, la *wiki* aportará a la escritura colaborativa, se podrán crear diccionarios, corpus de textos o enciclopedias. El profesor brindará distintas posibilidades para que ocurran procesos de interacción y participación, para que los estudiantes puedan aprender del otro y con el otro. Uribe Zapata, Ramírez Salazar

y Henao Álvarez (2017) afirman que con las *wikis* es posible pensar un espacio colaborativo en el que converjan lectores, escritores y editores, configurándose así un recurso didáctico interesante.

Los blogs son espacios digitales que funcionan como bitácoras, donde los comentarios de los lectores se van guardando cronológicamente. Rodríguez García (2015) sostiene que los blogs presentan la estética y la persuasión para su uso en la básica primaria. El uso del blog puede ser un motivo para crear un periódico escolar, donde los estudiantes sean los productores y editores de las noticias y, posteriormente, la comunidad educativa participe con sus comentarios. También, podría ser una razón para ampliar o discutir los temas de clases, donde el profesor publique recursos audiovisuales y los estudiantes tengan la opción de comentarlos; además, se podría compartir con estudiantes del mismo grado o de otras instituciones educativas.

Las redes sociales son aquellas que permiten que el usuario genere un perfil para hacer pública la información que desee compartir con su grupo. Si un profesor de la básica primaria desea utilizar las redes sociales para promover la escritura digital, requerirá que el padre de familia o acudiente sea quien cree con el estudiante el perfil y lo supervise mientras logra la autonomía. Las redes sociales son una oportunidad para crear espacios de discusión, intercambio de información o ampliación de fuentes de consulta. Desde allí, se pueden crear emisoras o canales de televisión escolar.

La *wiki*, los blogs y las redes sociales permiten crear textos multimodales digitales, por lo que su uso didáctico favorece que los estudiantes integren grafías, imágenes, sonidos, esquemas, videos, por lo que deben lograr un acercamiento comprensivo desde el aula a estos modos. Por lo tanto, igual como opera actualmente con el texto impreso, el texto digital se ha de incorporar a las dinámicas de clases permitiendo que sea una razón para discutir, argumentar, proponer, crear y disfrutar.

5. Consideraciones finales

La escritura digital forma parte de los actuales mecanismos de *textualización* y divulgación de los mensajes, ello implica la incorporación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la básica primaria que permitan

la interacción de los estudiantes con estos textos y lograr así desempeños adecuados para su producción y comprensión. Los avances tecnológicos amplían las diversas maneras de interacción con la escritura digital, lo que conlleva comprensiones sociales, culturales, técnicas y didácticas para su abordaje en el aula.

La escritura digital involucra procesos de alfabetización digital en la escuela. No se trata únicamente de hacer uso de dispositivos tecnológicos en el aula de clases. Se hace necesario reconocer las dinámicas sociales, académicas y en el aprendizaje del texto digital. Hay que entender sus desarrollos y aplicaciones en la Sociedad del Conocimiento, además, que sus funciones en aula continúan asociadas a procesos cognitivos y comunicativos, y que su abordaje no excluye el texto impreso; por el contrario, se trabajan simultáneamente. La escritura, análoga y digital, sigue siendo una práctica social para la producción de significados y construcción de conocimientos.

El abordaje de la escritura digital en la básica primaria contribuye a las comprensiones y avances en el concepto de alfabetización digital desde sus relaciones socioculturales en las comunidades. Es decir, los estudiantes hacen parte de una cultura digital, lo que implica que su participación e interacción en ella requiere del dominio de competencias comunicativas, cognitivas y ciudadanas que respondan a las lógicas de la virtualidad; por ello, la escritura digital es un componente para la formación de estas competencias en los estudiantes de la básica primaria.

La enseñanza de la escritura digital no es una responsabilidad exclusiva de las áreas del lenguaje en el currículo de la básica primaria. En las diferentes áreas se propenderá por la enseñanza y aprendizaje de la escritura digital desde los propios discursos. Para ello, se podrá incorporar en los otros planes de áreas competencias cognitivas y comunicativas que integren los saberes específicos y los textos que circulan en las áreas, buscando que el estudiante adquiera los aprendizajes necesarios para participar de la cultura académica y social.

Como se puede leer en el Gráfico 2, el uso didáctico del texto digital se considera como un proceso donde confluyen habilidades comunicativas, lingüísticas, cognitivas, metacognitivas y digitales por parte del estudiante,

pero siempre con la orientación del profesor. Para ello, el docente planea las situaciones prácticas, didácticas y técnicas para su operación. En el desarrollo, se consideran los saberes previos del estudiante —escriturales y técnicos—; se piensa el momento de la *textualización* digital y la revisión desde las relaciones de los modos de significación, para lo cual el estudiante se apoya en recursos digitales. Al final, se espera que el texto sea publicado y divulgado en la comunidad educativa creando condiciones de participación e interacción.

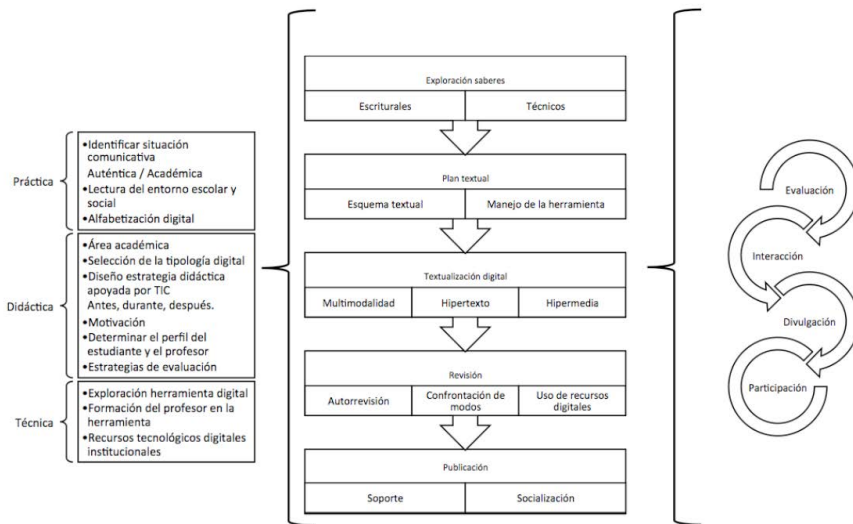


Gráfico 2. Producción texto digital en la escuela

Referencias bibliográficas

Bocciolosi, E. (2014). EBook, re-mediación y e-literacy. Evolución y desarrollo del libro electrónico desde una perspectiva digital. *Álabe* 9. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5175/190-982-1-PB.pdf?sequence=1>

Cremades, R., Manqueda Cuenca, E., y Onieva, J. L. (2016). Posibilidades didácticas de la escritura digital ubicua en la aplicación WhatsApp Messenger. *Revista Letral*, (16), 106-120. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/4932>

Gómez Camacho, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, 63, 19-25. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57840>

Gómez Camacho, A., y Gómez del Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 37(150), 91-104. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400006

Mills, K. A., & Exley, B. (2014). Time, Space, and Text in the Elementary School Digital Writing Classroom. *Written Communication*, 31(4), 434-469. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/75592/3/75592.pdf>

Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento Signos ELE*, 1-18. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/viewFile/3247/4001>

Pellicer, L. y Berná, C. (2014). El desarrollo de las habilidades lingüísticas electrónicas: propuesta de actividad didáctica en WhatsApp para Primaria. En José Ignacio Alonso, Cosme J. Gómez y Tomás Izquierdo (eds.), *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 513-524.

Pérez Guzmán, J. A. (2016). *Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC, en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales*. Tesis de Maestría: Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Quiñónez Gómez, H. (2015). Enseñanza de la escritura digital: aspectos for-

mativos para el periodismo científico. *Educere*, 19 (63), 405-418. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35643049006/>

Rincón Valdiri, L., y Rincón Valdiri, C. (2016). *Diseño e implementación de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la escritura a través de textos digitales en los estudiantes del grado 203 del colegio Distrital Estrella del Sur*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Libre de Colombia. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8304/TRABAJO%20DE%20GRADO%20%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez García, S. A. (2015) *Uso de blogs como herramienta de producción escrita en estudiantes de segundo de primaria*. Tesis de Maestría: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/51888/1/52833400.2016.pdf>

Salazar, O., Figueroa, B., y Aillon, M. (2015). Cultura digital y cultura letrada: los efectos de las tecnologías de la comunicación en el comportamiento habitual y el ejercicio de la escritura en ámbito académico. *Nueva Revista del Pacífico*, (62), 110-131. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view-File/3247/4001>

Uribe Zapata, A., Ramírez Salazar, D. A., y Henao Álvarez, O. (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 29-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v14n1/1794-4449-rlsi-14-01-00029.pdf>

Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., y Roig-Vila, R. (2015). Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en WhatsApp. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 53(1), 83-105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832015000100005>

Capítulo 5

Desarrollo del Pensamiento Crítico en niños y niñas a través de la argumentación

Teresita María Gallego Betancur¹⁴

Introducción

El propósito de este texto se enfoca en una necesidad actual, la de desplegar el pensamiento crítico en niños y niñas¹⁵ a través de la argumentación —desde las primeras edades— para promover cambios en sus formas iniciales de pensamiento a través de un acercamiento progresivo a este ejercicio, de tal suerte que se alcance el desarrollo de sus capacidades para asumir el reto de vivir y avanzar en la sociedad del conocimiento. La UNESCO (2015) enfatiza en el “pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración como habilidades fundamentales para afrontar la nueva situación actual.” (p. 6)

En Colombia, el MEN (2013) considera el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los ejes —junto a la autonomía y la creatividad— al que debe apuntar la educación del s. XXI, lo presenta como una posibilidad para la creación de ambientes educativos innovadores que respondan a las demandas del mundo actual. (p. 11). Desde el marco normativo

14 Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Integrante del Grupo de Investigación: Educación, Lenguaje y cognición y Miembro del Núcleo de Lectura y Escritura del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: teresita.gallego@udea.edu.co

15 En este texto se continuará usando el término “niño” y su respectivo plural para referirse a hombres y mujeres (niñas y niños).

de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se propone el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los elementos fundamentales a potenciar desde el grado transición. (MEN, 2016, p. 4)

Pensar críticamente implica el desarrollo de habilidades necesarias para juzgar la autenticidad y valorar la exactitud de una idea. Implica determinar la calidad de un argumento, juzgar la credibilidad de una fuente, distinguir entre hechos y opiniones, evaluar la información para reconocer sesgos potenciales, interpretar y analizar la información para extraer conclusiones. El pensamiento crítico es una habilidad esencial que debe desarrollarse desde edades tempranas y que puede ser potenciado desde estrategias planificadas y conscientes en el aula de clase. Los procesos educativos se configuran como oportunidad para potenciar habilidades de pensamiento crítico, y en este caso potenciadas a través de la argumentación.

El rastreo de estudios para la potenciación del pensamiento crítico muestra que hay una amplia gama de investigación dirigida al desarrollo de este tipo de pensamiento con estudiantes de educación superior y, en menor medida, con estudiantes de básica secundaria; pero, no ocurre lo mismo en educación preescolar y básica primaria en donde es evidente lo poco lo que se está haciendo actualmente para favorecer el desarrollo de estas habilidades desde los primeros años de escolaridad.

Así las cosas, es urgente que se ofrezcan estrategias pedagógicas que posibiliten el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento crítico desde los primeros años de escolarización para que se constituyan en elementos mediadores por excelencia y herramientas didácticas potentes que aporten a la calidad de la educación.

En consonancia con lo anterior, para la (UNESCO, 2010) es prioritario mejorar el currículo y las metodologías en sintonía con la infancia, valorando el juego, el afecto, la cooperación, el talento, la creatividad, la alegría, el fomento de la autoconfianza y la autonomía, a través de pedagogías de aprendizaje activo que tengan en cuenta el punto de vista del niño” (p. 4).

En este apartado se presenta en primera instancia la noción del pensamiento crítico; luego se plantean algunas nociones sobre la argumenta-

ción y, finalmente, se ofrecen algunas estrategias que potencian el desarrollo del pensamiento crítico a través de la argumentación.

Esta propuesta abre un camino didáctico que bien puede ser ampliado, discutido, aplicado y evaluado en los escenarios de aprendizaje para optimizar los procesos y saltar de lo formativo a lo transformativo a través de una argumentación que potencie la comprensión para que, desde ella, se siga problematizando y preguntando para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico, pues el sujeto que aprende es una conjugación, es una posibilidad permanente de hacer aprendizajes con sentido y significado.

El pensamiento crítico

Tradicionalmente, el concepto de pensamiento crítico ha sido estudiado desde el enfoque de las disposiciones propuesto por Facione (1990) —parfraseando a Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014)—, desde el cual se afirma que su desarrollo depende del grado de dominio de ciertas habilidades y de la voluntad de ponerlas en juego cuando se razona. En este enfoque, las disposiciones son definidas como “tendencias hacia patrones particulares de comportamiento intelectual” Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014) (p. 19), esto es, un ser: razonador, inquisitivo, sistemático, juicioso, buscador de la verdad, analítico y de mente abierta. Sin embargo, el pensamiento crítico se ha comenzado a estudiar también desde el enfoque de la motivación (Eccles y Wigfield, 2002) —como se cita en Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014)—. Desde esta óptica, “la motivación dependería de las expectativas que tiene la persona de realizar la tarea de manera satisfactoria y, por otra parte, del valor asignado a la tarea de pensar críticamente” Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014, p. 20).

De acuerdo con los mismos autores Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014), la perspectiva de la motivación es pertinente para lograr mejores comprensiones acerca de los procesos de mejoramiento del desempeño del pensamiento crítico, a partir de las ideas propuestas por Eccles, J. y Wigfield, A. (2002), como se cita en Valenzuela, Nieto & Muñoz, C. (2014) quienes explican que:

La motivación para realizar una actividad particular sería el producto resultante del valor de la expectativa y de la tarea. El primero de estos componentes, expectativa, corresponde con el interés que una persona tiene sobre realizar una tarea adecuadamente. El segundo componente, sería el valor asignado a una tarea que comprendería cuatro subcomponentes: logro, interés, utilidad y costo (p. 830).

Para Olivares y Heredia (2012), el concepto de pensamiento crítico tuvo su origen a principios del s. XX cuando Dewey definió el pensamiento reflexivo, incluyendo elementos como la indagación, deducción, inducción y el juicio. En la década de los cuarenta, Glaser (1942) lo definió como el esfuerzo para evaluar una creencia o forma de conocimiento a la luz de la evidencia que la soporta. En la década de los sesenta, Ennis (1962) definió el pensamiento crítico como “la correcta evaluación de argumentos”. En los noventa Facione (1990) lo define como “la **formación de un juicio auto-regulado**”, **posteriormente** Hargreaves (2005) —parafraseando a Olivares y Heredia (2012— incluye en el concepto diversas habilidades cognitivas como: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, (p. 762).

Paul y Elder (2006) lo definen en términos de “un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que llevan al dominio del contenido y el aprendizaje profundo”; a su vez, Norris y Ennis (1989) definen el pensamiento crítico como un proceso para discriminar cuál es la “verdad” que cada individuo juzga conveniente creer; luego, Garrison, Anderson y Archer (2001) proponen que el pensamiento crítico es un proceso y un resultado, ellos establecen cuatro etapas de aplicación práctica para desarrollarlo: 1) evento de activación a través de un dilema o problema, 2) exploración de información, 3) integración de la conclusión y 4) solución y comunicación para iniciar un nuevo ciclo, Olivares y Heredia (2012, p. 68).

(Calle, 2014) sugiere la definición de pensamiento crítico, propuesta por Lipman (2001), cuando explica que este es un pensamiento “auto-correctivo y sensible al contexto, orientado al criterio y que permite determinar un juicio” (p. 20) Suárez, Colón López, Cohen & Colpas (2016) definen el pensamiento crítico como “aprender a tomar decisiones acertadas que trasciendan el diario vivir; pero más aún, significa aprender a examinar el propio pensamiento y el ajeno para lograr resultados más eficaces y productivos” (p. 120).

Olivares, Saiz & Rivas (2013) explican que el pensamiento crítico es una teoría de la acción: es razonar y decidir sobre cómo se resuelven los problemas, obteniendo así beneficios considerables sobre la realidad (p. 370), además Burkhalter & Shegebayev (2012) explican el pensamiento crítico a partir de su relación con la cultura cuando expresan: este pensamiento es informado, aplicado y comprendido dentro de un contexto y desempeña un papel importante en la interpretación y aplicación de ideas y problemas dentro de ese mismo contexto.

Como se observa, son muchas y muy variadas las formas como se explica el concepto de pensamiento crítico. Para el caso del texto, se tendrá en cuenta la definición propuesta por Lara & Cerpa (2014) quienes afirman que el pensamiento crítico es “el camino para utilizar la información en forma lógica y racional con el propósito primordial de resolver problemas (...), está relacionado con el cómo una persona ve y se relaciona con el mundo” (p. 53). Desde esta perspectiva, los niños enfrentarán situaciones problemas para resolverlas desde su propia lógica, apoyándose en su manera particular de entender y concebir la realidad a partir de sus argumentos.

La argumentación

La argumentación es un constructo multidisciplinario, en él convergen la filosofía y la epistemología con la lógica y la retórica; la psicología cognitiva con los procesos mentales que requiere la lingüística; y la sociología por ser un proceso social que se da en comunidad.

Desde los años sesenta se inicia un movimiento que le otorga a la argumentación una importancia relevante, se concibe entonces como un constructo discursivo con el que se interviene en espacios de la vida cotidiana, pero a partir de una cierta estructura.

Deana Kuhn (1992, 1993) dice que la argumentación se entiende la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes y es en el aula de clase donde los niños pueden ejercitar su capacidad de tomar información, compararla con su propia experiencia y argumentar un hecho científico convirtiéndose así en partícipes de la construcción del conocimiento.

Stephen Toulmin (1953) nos presenta la argumentación como el mecanismo mediante el cual se respalda una afirmación o idea, que tiene como base constructiva la lógica, permitiendo que exista una relación formal entre las diferentes premisas o proposiciones.

Antony Weston (2001) dice que argumentar es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Un argumento, o una premisa como lo llama el autor, se constituye en la herramienta que se utiliza para soportar de manera coherente, razonada, clara y con conciencia una conclusión dada. Los argumentos son la explicación de la forma como se llega a la conclusión; añade que un argumento sólido, o una afirmación bien fundamentada y firmemente respaldada, resiste la crítica.

Para Candela (1999) las intervenciones de los estudiantes en las aulas de clase son de mucha importancia porque permiten entender y analizar la forma en que argumentan, comprendiendo sus propios puntos de vista, el cómo se apropian del conocimiento y cómo expresan sus ideas.

La argumentación pone en evidencia las competencias comunicativas y evidencia lo que cualquier maestro ha sentido en las clases: la capacidad de los niños de ser agentes sociales activos con voluntad propia a quienes solo hay que persuadirlos para que contribuyan al proceso colectivo de construcción del conocimiento.

Jiménez (2010) hace referencia a la importancia de investigar la argumentación desde una perspectiva socio-cultural, señala que en las aulas de clase se presenta un intercambio discursivo en donde se deben tener en cuenta tanto las experiencias personales de los estudiantes como la experiencia educativa, escenario en el que entrarán en juego el propio contexto sociocultural y el contexto educativo.

Los niños son agentes constructores del conocimiento, lo hacen a través de la exposición de sus ideas o la adición a las ideas de los demás, llegando a defender sus propias ideas o aceptando las de los demás, proceso que se da por medio de una argumentación que mejora con la práctica y que se va estructurando al defender sus hipótesis con argumentos cada vez más claros y contundentes.

Candela (1999) plantea que existen diferentes expresiones al momento de argumentar para exponer sus puntos de vista como estudiantes dentro de las discusiones en clase; la categorización obedece a la forma del argumento, así:

- Argumentación por **Analogías**: los estudiantes se valen de ejemplos para relacionar y explicar un hecho relacionándolo con hechos cotidianos que comparten elementos en común con el concepto que explican. Es decir, tratan de explicar algo que no es muy familiar o poco conocido por medio de una situación similar, pero más conocida.
- Argumentación por **Ejemplo**: los estudiantes toman un hecho de la cotidianidad para explicar el concepto o hecho en cuestión, pero la diferencia con la analogía es que los ejemplos no tienen muchos elementos en común con el hecho científico.
- Argumentación por **Reducción al absurdo**: se caracteriza porque los estudiantes explican un fenómeno de manera no coherente o absurda y demuestran que no se puede explicar de otra forma, se conoce también como argumentar mediante un contra ejemplo.

Argumentación por **Referencia y contra-argumentos**: un recurso que les permite precisar o aclarar sus ideas con explicaciones donde se amplía la información brindando datos para apoyar la idea, o se demuestra lo contrario —por antagonismo—, donde se duda de la pretensión y se demuestra la contradicción.

Los diálogos argumentados generan en el aula de clase un ambiente de constante debate y reflexión, ellos promueven en los niños la necesidad de generar argumentos congruentes, coherentes, y con ideas claras acerca del conocimiento; la intervención asertiva de los docentes y sus compañeros, en ese escenario, forjan en ellos una manera de pensar crítica y responsable frente a su realidad.

Así que argumentar es utilizar mecanismos discursivos que sirvan para ratificar, aprobar, apoyar, controvertir o emitir juicios sobre una idea u opinión, propia o presentada por un tercero. Los discursos cotidianos de los niños son

en su mayoría de carácter narrativo, descriptivo y, en muy pocas ocasiones, argumentativo. Es necesario entonces promover en el ámbito educativo discursos con argumentos más fuertes que les permita a ellos asumir una postura propia frente a los hechos tanto cotidianos como científicos, proceso que repercute en el aprender y fundamentar su toma de decisiones; estas serán siempre prácticas relevantes para un adecuado aprendizaje.

Nubia, P. & Santos V. (2008) plantean que es en el aula de clase donde el estudiante desarrolla su habilidad argumentativa oral, aunque es de aclarar que los niños argumentan desde temprana edad y lo hacen para convencer desde sus sentires más personales; pero en la escuela se presentan situaciones debatibles en las que se precisa a docentes que guíen y promuevan los debates, es decir, ellos no deben ocuparse solo de un conocimiento, hay que generar en los estudiantes interés por el desarrollo de las prácticas argumentativas que los lleve a asumir una postura propia frente a los hechos. A través de los debates se fortalece el desarrollo del conocimiento, se asumen posturas más abiertas al respetar la postura del otro y se procura el desarrollo de la negociación.

De ahí que educar a los niños no sea un oficio que pueda pensarse desde ninguna neutralidad; el educar concierne a la vida de los sujetos por lo que hay que educarlos como semejantes, dándoles un lugar como sujetos sociales y políticos. Implica entonces instaurar en las aulas prácticas de participación para que el niño se asuma como un sujeto diferenciado, que puede pensar; esto es, generar una nueva relación con los contenidos y con el deseo de saber.

El diálogo a través de la argumentación nos permite mirar a **un otro** a los ojos, se propicia el deseo de la búsqueda y se potencia el encuentro de subjetividades, con todos los conflictos que eso implica. Lo propio de lo humano es hacerse cargo de esos conflictos porque hay **un otro** que piensa distinto, pero con quien podemos convivir aun con nuestras diferencias.

El maestro debe tener claro que los niños son curiosos y, por lo tanto, la argumentación debe partir de la pregunta que moviliza y detona la búsqueda. El maestro se distancia así de las tendencias hegemónicas y se abre a la polifonía y a la pluralidad donde se les invita a pensar haciendo y hacer pensándose. Eso implica una construcción de los lazos que habiliten

el dialogar y argumentar para saber lo que se piensa y pensar lo que se hace, esto ocurrirá en espacios formativos y a través de experiencias en las que prime la complejidad del conocimiento, donde emerjan incertezas, ambivalencias o fluctuaciones, pero también una enorme fuerza creadora, imaginativa y curiosa que potencien la autonomía como capacidad para construir nuevas realidades hacia el desarrollo de un pensamiento crítico.

La argumentación, entonces, nos posibilita tener palabra frente a un hecho, voz que permite la explicación trascendiendo la descripción; de esta manera se piensan y estudian los problemas, no como un planteamiento desunido sino como una situación real, con sentido y significado dentro de unos contextos y analizando sus hilos para lograr un tejido. Una argumentación que sea un entramado de ideas enfocadas **al todo** del fenómeno, con una perspectiva holística integradora, al cruce de sus componentes para asumir las emergencias, es decir, las cualidades nuevas que se gestan por las relaciones y que no se registran en los componentes aislados.

Estrategias que potencian el desarrollo del pensamiento crítico a través de la argumentación

La postura de Sadker y Sadker (2014) —como se cita en (OEA, 2015)— es la de que el desarrollo del pensamiento crítico avanza a través de varios niveles, cada uno de los cuales se hace visible a través de unas habilidades específicas.

En la siguiente tabla se presentan los niveles de desarrollo y las habilidades asociadas al pensamiento crítico que configuran dichos niveles, ellos pueden entenderse en virtud de unas preguntas ejemplo, propuestas por los mismos autores.

Tabla 1. Niveles y habilidades asociadas al pensamiento crítico de acuerdo con Sadker y Sadker (2014) (como se cita en (OEA, 2015)

| Nivel | Habilidad | Acciones/Verbo | Preguntas Orientadoras |
|---|---|--|---|
| Nivel 1 Conocimiento. En este nivel el o la estudiante deben recordar y reproducir una información dada | Conocer, identificar y recordar información. | Definir, completar, listar, identificar, etiquetar, localizar, emparejar, memorizar, nombrar, recordar, decir, subrayar, afirmar | ¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué es? |
| Nivel 2 Comprensión. Las preguntas de este nivel requieren que las y los estudiantes demuestren que no solo conocen información sino que saben usarla. | Comprender, organizar y seleccionar los hechos y las ideas. | Convertir, describir, explicar | ¿Cuál es la idea principal de? ¿Cuál es la diferencia entre X y Y? ¿Puede escribir una breve reseña de...? |
| Nivel 3 Aplicación El o la estudiante debe ser capaz de aplicar la información que recibió en la resolución de problemas y en situaciones nuevas. | Aplicar. Usar los hechos, reglas y principios. | Aplicar, calcular, concluir, construir, demostrar, determinar, dibujar, bosquejar, descubrir, ejemplificar, ilustrar, hacer, manejar, funcionar, mostrar, resolver | ¿Cómo podría ser... un ejemplo de...? ¿Cómo podría ser relacionado con...? ¿Por qué es tan significativo? ¿Conoces otro ejemplo donde...? Podría haber pasado esto en X circunstancia |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Nivel 4 Análisis Se requiere que las y los estudiantes analicen situaciones o información.</p> | <p>Analizar. Separar el todo en partes</p> | <p>Aplicar, calcular, concluir, construir, demostrar, determinar, dibujar, bosquejar, descubrir, ejemplificar, ilustrar, hacer, manejar, funcionar, mostrar, resolver</p> | <p>¿Cuál es la idea principal de...? ¿Cuál es la diferencia entre X y Y? ¿Puede escribir una breve reseña de...?</p> |
| <p>Nivel 5 Síntesis Los y las estudiantes deben pensar de manera original y creativa para responder. Se requiere que: 1. Produzca mensajes originales 2. Haga predicciones 3. Resuelvan problemas</p> | <p>Sintetizar. Combinar ideas para formar una nueva</p> | <p>Cambiar, combinar, componer, construir, crear, diseñar, generar, formular, inventar, originar, predecir, pretender, producir, reorganizar, reconstruir, revisar, sugerir, suponer</p> | <p>¿Cómo podría ser un ejemplo de...? ¿Cómo podría ser relacionado con...? ¿Por qué es tan significativo? ¿Conoces otro ejemplo? ¿Dónde...? ¿Podría haber pasado esto en X circunstancia?</p> |
| <p>Nivel 6 Evaluación No existe una única respuesta que sea correcta. Se puede pedir al estudiante que exprese sus ideas o aprendizajes sobre un tema.</p> | <p>Evaluar, desarrollar opiniones o juicios</p> | <p>Evaluar, seleccionar, comparar, concluir, decidir, defender, evaluar, opinar, juzgar, priorizar, justificar, categorizar, calificar, seleccionar, apoyar, valorar</p> | <p>¿Está usted de acuerdo con...? ¿Qué piensa acerca de...? Priorice X de acuerdo con Y ¿Cómo podría decidir acerca de...? ¿Qué criterios usaría para...?</p> |

Esta tabla nos invita a dinamizar intervenciones didácticas que lleven a los niños a pensar en argumentos para resolver preguntas a partir de la búsqueda y del hablar, escuchar, leer o escribir generando desafíos para conocer, identificar, recordar información, comprender, organizar y seleccionar las ideas, aplicarlas, usar los hechos, reglas y principios; analizar, sintetizar,

combinar ideas para formar unas nuevas y finalmente evaluar o desarrollar opiniones y juicios cada vez más objetivos al socializar con otros.

El pensamiento crítico y la argumentación se desarrollan y cualifican al margen de las prácticas sociales, como lo es abriendo espacios de debates en el aula, motivados por la lectura de diferentes tipos de textos o, a partir del análisis de situaciones pedagógicas cotidianas que les implique a los niños defender un punto de vista con sus respectivas justificaciones donde se les exige pensar y esgrimir algunas razones que justifiquen dicha posición.

El lugar del maestro es fundamental porque es el dinamizador que propicia la escucha y orienta los procesos de construcción del conocimiento que enseña; al tiempo que demuestra su respeto alberga la certeza de que los estudiantes tienen “algo que decir”, todo esto en un ambiente intencionado en el que las preguntas de los niños tienen mucho sentido y valor por cuanto ellos piensan, investigan e innovan; no solo son aprendices, memorizadores e imitadores, son también elaboradores de nuevos conocimientos; están alerta para encontrar lo que aún no se ha escrito; son capaces tanto de ajustarse al medio como de moldear y transformar el entorno; actúan como configuradores y no solo ejecutantes, ellos son creadores de nuevas visiones.

El aula debe ser entonces un espacio para la exploración que promueva el planteamiento de preguntas y la comunicación, un expresar de las ideas que promueva la evolución de las hipótesis de los niños, que se favorezca la identificación de nuevos puntos de vista en relación con los temas objeto de estudio. Se pretende con esto que ellos reflexionen individual y colectivamente acerca de la consistencia de sus ideas, que se ejerciten en las actividades de síntesis para explicitar lo que están aprendiendo; en cuanto a las actividades de aplicación, permitirles la generalización y la transferencia de sus nuevas formas de ver y explicar a unas situaciones más complejas que las iniciales.

Hurtado (2006, p. 5) nos invita a introducir en el aula de clase distintos tipos de textos donde predomina la argumentación, esto es, editoriales, artículos de opinión y cartas de los lectores de periódicos de circulación regional o nacional; además, a que se implementen algunas secuencias didácticas encaminadas a mejorar la comprensión de este tipo de textos, como es el

caso del trabajo didáctico a partir del reconocimiento de las superestructuras, es decir, donde los niños tengan que identificar la intención y la tesis que defiende el autor, los argumentos que esgrime y la conclusión.

Estrategias de este tipo, así como las secuencias didácticas, los proyectos de aula o el aprendizaje basado en problemas, potencian la curiosidad, también los procesos de autorregulación y motivación; metodologías que pueden igualmente jalonar el desarrollo de la argumentación oral y escrita. Los textos serán el pretexto para acceder al conocimiento a través de las preguntas y la motivación a la diversidad textual dado que ellos propician la comprensión y la producción textual.

El papel del maestro es fundamental porque debe plantear preguntas abiertas y desafiantes que lo lleven a complejizar su proceso de aprendizaje, preguntas cada vez más profundas, así:

- Indagar si conoce, identifica y recuerda la información de la que se está trabajando para lograr definir, completar, listar, identificar, etiquetar, localizar, emparejar, memorizar, nombrar, recordar, decir, subrayar, afirmar con preguntas que permitan, por ejemplo, precisar el ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, dentro de un portador de texto como una noticia, un texto informativo o un escrito literario.
- Seguir en la búsqueda desafiando la comprensión, buscando que el estudiante organice y seleccione los hechos y las ideas, llevándolo a describir o a preguntas como: ¿Explícame lo que comprendiste?, ¿cuál es la diferencia entre X y Y?, ¿puedes escribir una breve reseña de...?
- Aplicar luego lo aprendido con preguntas del estilo de: ¿Cómo podría ser... o un ejemplo de...?, ¿cómo lo relacionas con actos en tu vida cotidiana? Luego de vivenciar diferentes portadores de texto y descubrir su función social, modelar el uso de estos en su ambiente como ¿A quién le quisieras dar una tarjeta?, ¿una carta?, entre otras opciones, textos que el estudiante pueda usar en un contexto real.
- Luego de argumentar hay que apoyar la síntesis combinando las ideas para formar unas nuevas opiniones coherentes, invitando a

los estudiantes a cambiar, combinar, componer, construir, crear, diseñar, generar, formular, inventar, originar, predecir, pretender, producir, reorganizar, reconstruir, revisar o sugerir; por ejemplo, simular un producto para comercializarlo, diseñar su empaque e, incluso, su estrategia o contenido publicitario.

Si se acepta que el aula es un espacio creativo donde se aprende a resolver problemas a partir del lenguaje —sea este oral o escrito— y se reconoce el verdadero poder que se ejerce a partir de la fuerza de los argumentos, generaremos una sociedad más democrática y participativa, este aprendizaje no será únicamente válido y útil para los espacios académicos sino también para la vida.

Estas estrategias buscan que los niños planteen sus preguntas, hallen las respuestas, tengan experiencias concretas como base de su pensamiento y sean capaces de comprobar las ideas que desarrollen frente a la lectura de sus realidades, permitiendo contemplar simultáneamente datos diversos y antagónicos, dando pie a que asocien sus experiencias y conocimientos con máxima libertad, flexibilidad y riqueza con base en nuevas organizaciones conceptuales; además, ayudarán a que ellos escuchen a los demás para ampliar sus horizontes de sentidos; que argumenten individualmente y en grupos sobre las diferencias; que refinen sus propias ideas explicándolas a los otros; que analicen, además, cómo llegan a sus opiniones y posturas; que descubran las evidencias obtenidas y la forma en cómo las interpretan; que comprueben sus hallazgos y revisen críticamente sus avances y aspectos a mejorar; finalmente, contar con estas herramientas les ayudará a comparar sus ideas con las de otros, y si tienen acceso a la información de textos que les ayuden como estudiantes indagadores a desarrollar y ampliar sus ideas, pueden plantear nuevas preguntas que los conduzcan a posteriores investigaciones o nuevas búsquedas.

Este es un trabajo gradual y de procesos que involucra confrontar ideas iniciales con nuevas evidencias complejizando las representaciones mentales, es decir, el guía debe llevarlos a pensar antes, durante y después de hacer, permitiéndoles analizar, hipotetizar, inferir, demostrar, sintetizar o encontrar respuestas provisionales que los preparen para vivir en este mundo complejo, cambiante y dinámico; en la escuela se deben crear nuevas rutas de comprensión, argumentación y producción de conocimiento.

La argumentación en grupo retará a los estudiantes a ordenar sus ideas y expresarlas en un todo de manera coherente y comprensible para los demás, comunicando sus sentimientos y pensamientos; alimentando su creatividad y potenciando la tolerancia a la ambigüedad, pues la pregunta nos lleva a permanecer algún tiempo en situaciones confusas, aun así no necesariamente conduce a una experiencia caótica o indiscriminada sino que incluye una forma de asimilar gradualmente la experiencia de manera ordenada en la búsqueda de posibilidades y rutas a posibles respuestas.

Este tipo de estrategias permite fortalecer en los niños su autoestima y creatividad, ellos alcanzan una mayor comprensión de sí, de su fortaleza interior y de sus capacidades, logran mayor seguridad y confianza, así como aceptación frente a la crítica y el fracaso, todo porque se les brindan espacios para abrirse a las experiencias y tolerar la ambigüedad, pero también porque se les abre la posibilidad de arriesgarse en la innovación.

Estas estrategias de argumentación y diálogo frente a las preguntas busca fortalecer el impulso por crear, es decir, el interés por resolver problemas cuyas soluciones se desconocen; por eso, se crece en la búsqueda y no en la certeza de respuestas acabadas; además, con la ganancia que el adulto —en este caso el maestro— no lo sabe todo, y que es compromiso de todos ese trabajo colaborativo en el que se acepta al otro, en medio de relaciones empáticas, en donde hay un lugar para el consenso y el disenso en búsqueda de una mejor calidad de vida como niños y niñas de cara a las nuevas generaciones, todo esto contribuye al tejido cada vez más fino y extendido, de un pensamiento abierto y crítico.

Referencias Bibliográficas

Burkhalter, N., & Shegebayev, M. (2012). Critical thinking as culture: Teaching post-Soviet teachers in Kazakhstan. *Springer Science+Business Media*, 55-72.

Calle, G. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima*, 17-33.

Candela, A. (1999). *Ciencias en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el conceso*. Editorial Paidós, México.

Hurtado, R. (2006). La argumentación en la escuela primaria, Lectura y Escritura en la Infancia. En: Colombia ISBN: 978-958-33-9963-3 ed: Editorial Litoimpresos Ltda., v., p.13 - 25

Jiménez Aleixandre, M. P. (2010). *10 ideas clave: Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó

Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 62, pp. 155-178.

Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning Scientific thinking. *Science Education*, 77 (3), pp. 319-337.

MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-318264_recurso_tic.pdf

MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Transición*. Obtenido de http://www.santillana.com.co/www/pdf/dba_transicion.pdf

Nubia, P. & Santos V. (2008) "Argumentación Oral en Primaria" Universidad Francisco Jose De Caldas, Bogotá.

OEA. (2015). Curso: Pensamiento crítico, un reto del docente del siglo XXI. *Módulo Cero Curso Pensamiento crítico, un reto del docente del siglo XXI*. Washington D.C.: OEA-Organización de Estados Americanos, RIED-Red Interamericana de Educación Docente.

Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. (2013). Encouragement for Thinking Critically. *ERIC-Education & Psychology*, 367-394.

Suárez, D., Colón López, C., Cohen, J., & Colpas, E. (2016). Apropiación de las redes sociales para la aplicación de método socrático en el pensamiento crítico. *ZONA PROXIMA*, 118 - 128.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Nueva York: Cambridge University Press.

UNESCO. (2010). *Moskow Framework for action and cooperation. Harnessing the Wealth of Nations. Moskow Framework for action and cooperation. Harnessing the Wealth of Nations* (págs. 1-9). Moskow: UNESCO-WCECCE.

UNESCO. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el s. XXI?* Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>

Valenzuela, J., Nieto, A., & Muñoz, C. (2014). Motivation and Dispositions: Alternative Approaches to Explain the Performance of Critical Thinking Skills. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16-32.

Weston, A. (2001). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Capítulo 6

Del pretexto al texto: un imperativo en la enseñanza de la lengua escrita en la educación primaria

Bilian Alcides Jiménez Rendón^{16*}

Mucho se ha insistido en las discusiones sobre la enseñanza de la lengua en la perentoriedad de asumir el texto como unidad fundamental de trabajo. Tanto en los documentos rectores, como en la profusa bibliografía que sobre el tema circula hoy en día respecto de la Didáctica de la Lengua Castellana, se sustenta la obligatoriedad de adoptar el texto como marco de fundamentación y garante estratégico en la enseñanza de la lengua en todas sus dimensiones y niveles de escolaridad. Evocar ideas como comprensión, sentido, interpretación, expresión, comunicación o significación... implica textualidad y discursividad.

Las palabras aisladas y segmentadas, los silabeos, las frases y oraciones tipo, los párrafos y fragmentos aislados o descontextualizados... distan mucho de relacionarse con las funciones semiótica y pragmática, que son precisamente las que definen el lenguaje como facultad intelectual e inter-accional. Es el lenguaje en uso, como actualización de las competencias lingüística y comunicativa, en contextos reales de producción e interpretación, lo que constituye la materia de estudio y el desarrollo experiencial que le delega la sociedad a la clase de español o lengua castellana.

^{16*} Profesor de cátedra de la U de A. Integrante del Núcleo de Lectura y Escritura del Departamento de Educación Infantil de la U de A. Profesor de la Escuela Normal Superior de Envigado. bilian.jimenez@udea.edu.co

Se trata de concebir el quehacer escolar en consonancia con el entramado sociocultural de la lengua, de situar la enseñanza del castellano en los ámbitos de la textura discursiva. Más que una asignatura de partecitas, consulticas, tareítas y definiciones lingüísticas elementales, la clase tiene que ser un taller de afianzamiento de los actos comunicativos y de aprehensión de sus géneros genuinos. A esto se hace referencia cuando se alude a *textura discursiva*; a la capacidad para tejer y destejer las urdimbres que sostienen los discursos. La clase de lengua ha de ser un espacio vivencial de la experiencia en ese enredarse y tratar de desenredarse propios del ser en el lenguaje.

Texto quiere decir Tejido, pero si hasta aquí se ha tomado este tejido como un producto, un velo detrás del cual se encuentra más o menos oculto el sentido (la verdad), nosotros acentuamos ahora la idea generativa de que el texto se hace, se trabaja a través de un entrelazado perpetuo; perdido en ese tejido —esa textura—, el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. Si amasemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una hifología (hifos: es el tejido y tela de la araña). (Barthes, 1978, p. 81)

Cuando hablamos, escribimos, leemos o escuchamos construimos textos y, para ello, es necesario conocer reglas como la adecuación, la coherencia y la cohesión que nos permiten formar los enunciados o discursos con los que nos comunicamos. El código escrito es equivalente al código oral; pero es un sistema completo e independiente, es decir, un verdadero medio de comunicación. Cuando se adquiere significa que además de aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía se pueden utilizar los signos para representar ideas, y no solo eso: significa que se está en posibilidad de usarlo en sentido constructivo o receptivo, en contextos socioculturales, en situaciones y propósitos diversos. En este sentido, es independiente del oral; pero se asemeja en tanto medio de comunicación, significación e interacción social. Aprender el lenguaje escrito significa aprender a debatirse en él. Esto es, adiestrarse en los diversos usos sociales de sus modalidades, atendiendo a las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas; adoptando sus propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Al referirnos a la adecuación, estamos teniendo en cuenta que no todos los miembros de una comunidad lingüística hablan y escriben de la misma forma y tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las situaciones lingüísticas que vivencian, es decir, cada persona puede escoger cómo emplear el código oral según las circunstancias, el receptor y el propósito del diálogo; lo mismo ocurre con la escritura: detrás de los textos están los soportes contextuales e intersubjetivos del evento comunicativo.

De manera similar, la coherencia es “(...) el resultado de la actualización de los significados encaminado hacia la construcción del sentido global textual” (Beaugrande y otros, 1997, p. 167), o en otros términos y de la misma fuente, esta se entiende como “la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante” (p.135). Para este trabajo, por su talante discursivo, el concepto de coherencia ha de trascender el ámbito semántico e incluir implicaciones pragmáticas. Calsamiglia y Tusón (1999, p. 221) aluden a esta dual condición del concepto en los siguientes términos:

La coherencia es una noción extensa, ella incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo texto. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

En esta perspectiva, las autoras consideran una coherencia pragmática y una coherencia de contenido. Un comunicador competente debe tener en cuenta que este tipo de estructuras las utiliza para construir y organizar el significado de un texto. Mejor dicho, el sentido: las relaciones del significado o contenido semántico (proposicional) con los contextos de uso y las intencionalidades de los autores y lectores. La coherencia es entonces una construcción semántica y pragmática, es decir, discursiva (dis: dos y curso: que fluye); el texto se asume como una macroproposición que fluye desde un punto de partida hasta un punto de llegada..., como un río

que mantiene su curso. En estas concepciones se desarrolla la postura didáctica que se está sustentando: una perspectiva discursiva de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, asumida como evento cultural, donde la coherencia trasciende las fronteras de la literalidad y reclama significados complementarios y vínculos con las semiosis culturales.

Por su parte, la cohesión es la propiedad del texto que conecta los enunciados entre sí; ella se encarga de asegurar la concatenación de dichas proposiciones para comprender el significado global del texto. Para el escritor (y el lector), son igualmente necesarios los conocimientos de reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas, como también la correspondencia entre expresión y contenido, entre forma y función e incluso, la disposición de las formas en el espacio, es decir, saber cómo se articulan como discurso, como flujos de sentido. (Cassany, 1993). La textura discursiva convoca una idea de las propiedades textuales en el espectro azaroso del hacer discursivo. Esto es, como un quehacer creativo en el cual las formas convencionales y las estructuras formales son recursos para comunicar y expresar el propio pensamiento; también, para recrear los significantes en clave de autoría.

Todos quienes nos dedicamos al estudio de la didáctica de la lengua materna coincidimos en la certeza de que es el texto o discurso la unidad de trabajo propia de las labores constructivas, de los productos y las competencias asociadas a la enseñanza de la lengua en todos los niveles del sistema educativo; mas sabemos también que las formas convencionales, sus estructuras y normatividad no son los puntos de partida. Antes de las configuraciones de los entramados lingüísticos del código escrito están las múltiples sendas del lenguaje en sentido amplio; es decir, las diversas manifestaciones del texto semiótico.

Pues bien, cuando aludimos al texto en la educación primaria tomamos en cuenta, sobre todo, que la textualidad se relaciona con la genuinidad; los textos son productos culturales, cuyo propósito es comunicar contenidos verdaderos: solicitudes, opiniones, valoraciones, recuentos, recetas; en general, asuntos memorables que suponen un registro, ya sea por la importancia que revisten, ya por la necesidad de recuperar su información más adelante. Este propósito, el de escribir textos genuinos, es la base de los planteamientos de este capítulo: pasar del pretexto al texto es

precisamente superar la tradición de trabajar en la enseñanza con textos prestados o copiados hacia la producción de sentido desde la autoría de las personas (estudiantes y profesor).

En esta misma línea, habría que considerar igualmente el pasar de los textos semióticos: imágenes, sensaciones o íconos, que sin duda constituyen en sí mismos textos, pero que en relación con el texto lingüístico —y en particular con el texto escrito— representan básicamente pretextos. Todos sabemos que en los últimos años se han privilegiado estas prácticas por el valor que revisten, en tanto que marcos de fundamentación de saber previo y en tanto que experiencias comunicativas verdaderas de otros sistemas simbólicos; pero, igualmente, aunque se valoran estos estadios comunicativos como fundamentales y llenos de sentido, también hemos percibido que en muchas ocasiones los procesos didácticos no trascienden tales estadios, lo que lleva a que muchos niños de la vida escolar señalen que no les gusta escribir, mejor dicho escribir textos formales, que prefieren escribir por medio de esquemas, dibujos o representaciones iconográficas. Incluso tales persistencias perviven hasta el bachillerato.

Muchas veces los elementos formales de los textos lingüísticos de la comunicación escrita quedan relegados a una especie de secreto, cuyo conocimiento se delega a los intereses personales o a los apoyos familiares. Tanto desde el punto de vista académico y teórico como desde los fines de la educación y las necesidades de los hablantes, como un elemento determinante del desarrollo de la cultura y de la sociedad, es fundamental retomar el trabajo lingüístico, estructural y funcional de la lengua escrita como tal, como sistema de comunicación formal, cuyas especificidades trascienden la oralidad por sus dos funciones esenciales en el tiempo y el espacio: la escritura es un sistema de comunicación en diferido, es decir, el tiempo de la escritura es uno, el de la publicación es otro y el de la lectura es otro aun más distante.

Estamos escribiendo un texto que más adelante alguien podría leer, cada texto supone un lector modelo, que al decir de Umberto Eco (1993), sería un lector idóneo, informado, quizás interesado en este tipo de información. El lector modelo es una estructura textual que fundamenta y define muchos elementos de la textualidad: los marcos de referencia, la adecuación lingüística, el estilo del lenguaje, los límites del cierre semán-

tico. El destinatario ideal de este texto serían maestros potenciales de la lengua en la educación primaria. Entender esto que escribimos como mensaje para alguien que nos leerá después es una superestructura del texto que es garante de la comunicabilidad.

El segundo fundamento es el de la espacialidad: la escritura existe para comunicarnos en la distancia, escribo aquí con la esperanza de que mi texto trascienda el espacio particular y participe de la esfera de lo público. El texto funciona siempre por definición como palabra emplazada que se expone para el debate público. La escritura es precisamente un sistema de viajes, de incursión en escenarios distantes. Vista así, la necesidad de una configuración especial justifica las normas lingüísticas y estructurales del código escrito. Es que el autor no está ahí para explicar; es que el lector se las ve con el entramado de letras y palabras que materializan el texto. De ahí las exigencias del código, sobre todo por asuntos de legibilidad, es decir, de comunicabilidad.

Explicitar y vivenciar estas condiciones de la comunicación escrita es también una forma de adentrarse en las especificidades del trabajo textual, en las labores de la textura discursiva y de trascender desde el pretexto al texto.

Lo dicho no significa que la oralidad, sobre todo en la educación primaria, no ostente un lugar relevante. No, ahí residen las bases de la comunicación lingüística; la oralidad, desde el punto de vista didáctico, hace parte de todas las fases del proceso de escritura: tiene una función determinante en la planeación del texto, en las discusiones previas; es inherente de los procesos de redacción, revisión y discusión de las correcciones; se revierte igualmente en la corrección idiomática y en la edición final de los materiales y se traduce, igualmente, en muchas de las formas de publicación: como ponencia, como conferencia, como alocución en un video o una grabación de audio. Lo que no obsta para aceptar que no escribimos como hablamos, precisamente por las condiciones de distanciamiento temporal y espacial que supone la función comunicativa del texto escrito. Para los procesos didácticos esto supone entender que se trabaja mucho con la oralidad, como soporte del análisis de la textualidad y como modalidad textual de lo que llamamos la oralidad secundaria, aquella que se fundamenta o que procede del texto escrito: la lección, la

lectura de información para un grupo, el debate o los géneros formales como la conferencia, la ponencia o el panel. Formas que devienen de la escritura y que por tanto se configuran a partir de las estructuras, de las formas constructivas y de las reglas del código escrito. Quizás ahí también radica una de las posibilidades más importantes para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria.

De igual modo, la lectura constituye un elemento primordial y permanente para la apropiación de la escritura. En la construcción textual la lectura representa el camino más expedito para la recolección de la información y la fundamentación del texto, pero más importante aún: es la estrategia metodológica imprescindible para la revisión, la corrección y la evaluación en todas las fases del proceso de composición. Incluso, hay autores que sustentan, como Frank Smith (1994), que el único método viable para aprender a escribir es leer como un escritor. Esto significa leer no solo para recoger la información, sino para entender el sistema de significación, para entender el sistema de codificación de la comunicación escrita. Esto es: identificar las características formales de los textos, su estructura, los elementos formales que configuran el tejido textual, las formas que materializan las relaciones anafóricas y catafóricas utilizadas para construir la macro-estructura y establecer las relaciones tema-rema; las co-referencias, la identificación de isotopías y líneas de sentido.

Más adelante, retomaremos estas metodologías del análisis textual que constituyen, sin duda, la estrategia fundamental para adentrarse en los entramados constructivos del texto, trascendiendo los merodeos propios de los pretextos.

De igual modo, retomando la idea de “leer como escritor”, en esta propuesta se aboga por vivificar la experiencia de aquel legado famoso de tantos autores, como Estanislao Zuleta (2.005), quienes incluyen la escritura personal como parte y producto de la lectura. Se trata de incursionar en tareas escriturales derivadas de la lectura como plasmar el comentario de texto, realizar las reseñas o desarrollar el marco teórico o la fundamentación conceptual de un trabajo más amplio, desde la selección, le generalización y la construcción, que son las macro-reglas sustentadas por Teun van Dijk (1.992), como las estrategias propias del procesamiento textual y de la comprensión. Trascender el pretexto hacia el texto significa

también entender que el texto que leemos es el pretexto del que escribimos o del que vamos a escribir. En el trabajo de aula esto equivale a trabajar sistemáticamente desde una metodología analítica y unos procesamientos constructivos en el ejercicio de la síntesis, el comentario crítico o la selección e integración de citas directas para alimentar los argumentos de autoridad y la recreación de las fuentes.

También en relación con la lectura resultan relevantes las tareas de identificar los tipos de significados. Para una persona que está aprendiendo a escribir es importantísimo aprender a manejar las fuentes, identificar los significados referenciales y específicos presentados en forma denotativa y diferenciarlos de aquellos de carácter implícito que reclaman la inferencia de los lectores-autores. En la escuela primaria resulta altamente significativo el reconocimiento de que hay términos, palabras o expresiones de contenido referencial que contienen en sí mismas el poder evocador de la realidad extratextual, mientras que hay otros elementos lingüísticos cuyo contenido es gramatical; que aluden, semánticamente, ya sea por co-referencia o por función lingüística, a otros elementos del texto. Es decir, palabras y expresiones que en sí mismas no contienen significados referenciales; sino que repiten o anuncian por co-relación el significado de otras expresiones explícitas en el texto.

Más importante aún es el trabajo con las inferencias indirectas, cuyo co-relato no es susceptible de hallarse endofóricamente; pues se refieren a significados relacionados con la experiencia de los sujetos, con las tradiciones culturales y con los dominios del lenguaje indirecto. El estudio de las implicaturas, del lenguaje figurado y de las estrategias del lenguaje indirecto constituye el marco de fundamentación y las experiencias analíticas más productivas en lo que concierne al quehacer inferencial. Las inferencias de sentido, las que se refieren a las intenciones comunicativas, al develamiento de los sustratos ideológicos, de las contradicciones, incompatibilidades y ocultaciones, que en términos de Cassany (2000), corresponden a la explicitación de la información que en el texto subyace tras las líneas. Adentrarse en la especificidad del entramado textual, establecer las relaciones entre la urdimbre de las palabras y sus co-relatos de sentido es una tarea de las más importantes para la formación en los dominios escriturales y para pensar las posibilidades didácticas que reviste el texto en todos los niveles de la escolaridad.

Hasta aquí hemos venido refiriendo la estrategia de la lectura analítica y sus incidencias en el desarrollo de competencias textuales; la otra gran supra-estrategia está referida al lugar del trabajo metalingüístico como fundamento de los dominios textuales.

Desde el surgimiento de la lingüística del texto, la didáctica de la lengua ha adoptado esta unidad como eje articulador de todas las competencias específicas definidas como objeto de enseñanza. Cuando los Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1994) desglosan la significación en sub-competencias como: enciclopédica, sintáctica o gramatical, pragmática, semántica... quizás redundante al incluir en este listado la competencia textual; pues, es precisamente en la competencia textual donde confluyen todas estas; de donde la competencia textual no es una más; es la instancia supra-estructural que las incluye en pleno. Texto implica el ejercicio de la enciclopedia personal, el dominio de los significados (semántica), el logro y la identificación de las intenciones comunicativas (pragmática), los dominios formales para la cohesión y la ilación del texto (sintáctica); así mismo, implica la identificación de la función estética, como experiencia de percepción e interpretación del texto literario y como ejercicio de exploración poética (competencias literaria y poética)... todas ellas, separadas y en conjunto hacen parte, en rigor, de la competencia textual. En general, asumir el texto como unidad íncrita del trabajo didáctico en la comunicación lingüística, implica no solamente su definición y su explicación teórica sino la vivencia permanente del análisis textual.

El análisis es una estrategia meta- cognitiva que alude a la separación de un todo en sus partes para comprender su funcionamiento. En el caso del análisis textual, en clave didáctica lo asumimos como la estrategia, digamos natural para el esclarecimiento; para el reconocimiento y el entrenamiento para el trabajo textual. Efectivamente, el análisis textual constituye el método —el camino más propicio— para entender la funcionalidad de los elementos y las relaciones entre las partes y el todo; así como entre el todo y las partes en el ejercicio discursivo y textual. En la enseñanza de la lengua, en la escuela primaria, estos asertos se vivifican en tareas muy sencillas, pero que están plenas de sentido y de proyecciones experienciales, porque permiten: por un lado, la conciencia del funcionamiento textual; y por el otro, por extensión, la posibilidad de apropiarlos y aplicarlos en el propio ejercicio cotidiano de la comunicación oral y escrita. Así, es

importante que nosotros como maestros ahondemos en la trascendencia que connotan las tareas analíticas. Se trata de adoptar en las clases de lenguaje actitudes y procedimientos de análisis, tales como:

Describir los esquemas súper-estructurales de los textos. Entender cuáles elementos formales conforman las siluetas textuales y como están organizados los esquemas de los textos en el ámbito convencional, son conocimientos de gran trascendencia para el ejercicio competente de la discursividad. Tareas elementales como identificar las partes del texto: inicio o introducción, desarrollo y finalización o conclusión está en la base de apropiar una máxima tan profunda que se ha mantenido vigente desde la retórica clásica: “Primero se habla de lo que se hablará; luego se habla y, finalmente, se habla de lo que se habló”. Saber esto tiene muchas implicaciones de competencia; pues, representa un criterio y una especie de norma de eficacia simbólica en cualquiera que sea la tarea comunicativa lingüística.

En términos más específicos, la identificación de las súper-estructuras constituye un empoderamiento textual muy determinante en la comunicación escrita y en la vida académica y profesional de las personas; pues, como bien lo señala Emilia Ferreiro (2007): la lectura y la escritura son importantes en la escuela porque son fundamentales fuera de ella, porque son imprescindibles en la sociedad; identificar las partes de un informe, las partes de una narración, los elementos de una descripción, los constituyentes de una argumentación; todo aquello que les es propio, como esquemas textuales a cada una de estas súper-estructuras, resulta fundamental a la hora de acometer las tareas cotidianas de escritura a las que se enfrenta una persona del común, un estudiante o un profesional. Resulta extraordinario constatar las dificultades comunicativas que padece la comunidad por el desconocimiento de los esquemas que configuran las súper-estructuras y los tipos de texto. Peor aún: abundan deformaciones que conducen a errores permanentes, tales como pensar que un ensayo argumentativo contiene tres párrafos: uno de introducción, otro de desarrollo y un tercero de conclusión; considerar que un relato de una o dos líneas no puede considerarse un cuento literario, confundir una reseña con una ficha bibliográfica, o suponer que no se repiten las palabras en los textos.

Del mismo talante es el reconocimiento de los elementos gramaticales que tejen el texto. Entender y vivenciar que el principal factor de la cohesión es establecer conexiones de sentido resulta crucial para que cada cual descubra sus mejores talentos discursivos y explore la creatividad y la originalidad, que son esenciales en todas las tareas de escritura.

Tradicionalmente se ha pensado que las partes del texto se unen por medio de conectores formales, pero poco se analiza que es mediante la correferencia, ya sea por sustitución léxica, por pronominalización o por elipsis como se establecen las isotopías o hilos de sentido que garantizan la coherencia global, lineal y local, lo que propicia la fluidez del texto, sin tener que recurrir permanentemente a los consabidos conectores, cuyos usos y abusos terminan convirtiéndolos en muletillas. Explicitar el funcionamiento de las relaciones semánticas en el texto resulta crucial para el dominio efectivo del trabajo textual. Es decir, como una exploración constructiva en la cual el escritor, llamémoslo autor, de acuerdo con sus intenciones comunicativas, los recursos léxicos y el dominio de las co-referencias semánticas pueda exponer en estilo personal sus ideas cuando oficia como emisor y seguir la pista de las claves lingüísticas y contextuales que garantizan la comprensión cuando se hace de receptor.

En este aspecto es donde se hace más relevante y necesario el análisis textual, identificar el tema y señalar —en sentido literal, mediante resaltador— los elementos que se articulan en el texto para desplegar el tema, debería ser una tarea permanente, o al menos periódica en la enseñanza de la lengua. Sería interesante que dentro de las agendas y planeaciones se incluyeran ejercicios formales para el análisis de los textos que permitieran identificar cómo las formas, las palabras, el uso de sinónimos, el uso de pronombres, las repeticiones, la puntuación o los conectores, tienen como función establecer el desarrollo de las ideas para el logro del propósito comunicativo y la comprensión del tema.

Dentro de estas aplicaciones del análisis textual, los asuntos de corrección idiomática y edición constituyen igualmente importantes estrategias para la concienciación y el descubrimiento de las posibilidades constructivas del propio lenguaje. Cuando asumimos la corrección en el sentido de priorizar las dimensiones del texto; asumiendo inicialmente como objeto de revisión y reconstrucción, primero la coherencia; luego la cohesión y, final-

mente, los asuntos de corrección gramatical —la ortográfica y las normas de presentación—, estamos asistiendo a una experiencia genuina de reconocimiento del proceso de composición textual. Estos procedimientos van facultando paulatinamente a los autores para asumir de forma autónoma y fundamentada el control de los propios procesos de textualización. En últimas, el primero y el último que ha de corregir el texto es el propio autor.

La adopción de esta cultura y de estas prácticas de revisar y corregir, como requisito para entregar el texto, representa una estrategia de profundo significado en este tránsito que estamos promoviendo para pasar de las escrituras personales no convencionales a las formas constructivas de las escrituras convencionales. Es cierto que nadie le puede enseñar a leer o a escribir al otro; pero también es cierto, como lo señalaba Freire (1997), que estas tareas no se pueden aprender en solitario; nadie puede enseñarle al otro, pues darle vida al texto es un trabajo íntimo, que ocurre sobre todo en los registros de la inteligencia, en las intrincadas relaciones entre el lenguaje y pensamiento, de forma individual e inédita; pero sí podemos compartir nuestras propias experiencias como cultores de la palabra escrita, señalar caminos, estrategias y herramientas para que cada cual se empodere en la medida de sus intereses, posibilidades y necesidades.

Quizás estas líneas no digan nada de lo que ya está estipulado tradicionalmente en todos los manuales; pero llaman la atención en el sentido en que aún falta mucho por hacerse en lo específico del texto en nuestros salones y en nuestras clases de humanidades lengua castellana. Sí, esta insistencia se justifica en tanto que los dominios de lectura y escritura son asunto de humanidad; humanidad en el sentido de los derechos; y de humanidad, o humanidades, en el sentido del desarrollo intelectual de la sociedad.

Referencias

Baugrande & Dressler. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Barthes, R. (1987). *El placer del texto*. México: Siglo XXI Editores.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa.

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza, Editorial.

Calsamiglia, B. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

_____ (1997). *La cocina de la escritura*, Barcelona, España: Anagrama

_____ (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

_____ (2005). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Colombres, A. (1998). Oralidad y Literatura Oral. *Oralidad*, 9, p.p. 15-21.

Eco, U. (1993). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.

Ferreiro, E. (2007). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de cultura económica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomia*: México: Fondo de cultura económica.

Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El Desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Manguel, A. (1998). *Historia de la Lectura*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua Castellana, Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lectura y escritura*. Bogotá: documentos. Colombiaprende.

Olson, D. R. & Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y Oralidad*. Madrid, España: Editorial Gedisa.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y Escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Smith, F. (1994). *Leer como un escritor. En De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Anagrama.

Vygotsky, L. Se. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pleyade.

Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad*, Hombre Nuevo Editores: Medellín.

Capítulo 7

Diálogos posibles: didáctica, ciencias y literatura¹⁷

Norberto de Jesús Caro Torres¹⁸

Introducción

El texto hace parte de las inquietudes investigativas del autor en torno al diálogo entre la literatura y la ciencia; más aún, entre la literatura: cuento, novela y poesía, y la enseñanza de las ciencias básicas como química, física o biología, entre otras. Se parte de algunos acercamientos teóricos en torno a la didáctica general, la didáctica universitaria o superior, la didáctica de las ciencias en la universidad y, por último, la didáctica de la literatura. El trabajo ha sido realizado en la educación media, en la IE José Miguel de Restrepo y Puerta, del municipio de Copacabana y en la educación universitaria, en las unidades académicas Escuela de Nutrición y Dietética, Ciencias Agrarias y Medicina, de la Universidad de Antioquia. Todo esto debido a nuestra búsqueda centrada en articular la didáctica universitaria con las didácticas de la ciencia y de la literatura, en tanto pretendemos responder a la pregunta ¿cómo las didácticas específicas de la ciencia y la literatura le aportan a la didáctica superior y cómo esta le aporta a su vez a estas didácticas específicas?

17 Este texto hace parte de los resultados parciales de la investigación *Diálogos de la literatura con la enseñanza de las ciencias en la universidad: Construcción de una estrategia didáctica basada en una experiencia estética con el cuento y la novela*, adelantada por Norberto de Jesús Caro Torres para su tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, y asesorado por la doctora Mónica Moreno Torres.

18 Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y docente de la Institución Educativa Escuela Normal Superior del municipio de Copacabana (Antioquia). Candidato a doctor en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad de Antioquia. Correo: norberto.caro.torres@gmail.com

Sobre la didáctica general

A pesar de que existen numerosos trabajos referidos a la didáctica y que desde mediados del siglo XVII con Comenio en 1657 (2007) se viene teorizando sobre este campo del saber, es innegable que aún quedan investigaciones y reflexiones por hacer. Para Litwin (2008, p. 35) este escritor checo fue, como precursor de la enseñanza moderna, la figura más relevante de la tradición humanista en educación. Para Basabe (2008a, p. 201), Comenio definió la tarea de la didáctica en torno al propósito de hallar “un artificio universal de enseñar todo a todos”; esta disciplina ha ido reformulando sus preocupaciones y contenidos, debido a los cambios del propio objeto a partir de la institucionalización de la enseñanza en los grandes sistemas escolares y como resultado de la incorporación de aportes de otras ciencias y disciplinas. Para Minnig (2003, p. 51), la finalidad de la escuela para Comenio estaba centrada en lo individual y social, además de lo religioso. Sin embargo, lo que se debe destacar en Comenio es su concepción acerca de la formación del hombre desde sí mismo, en tanto desde su propia voluntad de aprender y comprender puede asumir una forma de vida distinta.

Así mismo, Álvarez y González (1999) se refieren a la didáctica general como aquella ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso docente educativo. El alumno participa en forma activa y consciente; dirige su propio aprendizaje y establece permanente relación dialéctica con la información científica, de esta manera desarrolla sus procesos cognitivos y transforma sus relaciones con el mundo real, histórico y cultural, en función de la solución de problemas específicos de la sociedad, de su contexto. Para Díaz (2001) la Didáctica es una ciencia más de carácter interdisciplinaria y su campo de estudio es la enseñanza con todas sus particularidades. Zabalza (2007) expresa que, al hablar de Didáctica, se está hablando de toda la Docencia. Asimismo, para Camilloni (2008, p. 22) “la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza”. Para Klafki (1987, p. 44) la didáctica está en relación con la educación, entendiéndose por esta última como la capacitación para la autodeterminación del sujeto.

Por su parte, Díaz (2009) encuentra en el concepto de didáctica una tensión entre el objetivo de la educación como promoción de la formación

del ser humano y como construcción de sus vidas en plenitud, o en el sentido sociológico, como elemento de promoción de la equidad. Al respecto Gimeno (2009, p. 99) entiende la educación y la praxis escolar desde las tesis de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y propone una base práctica para una Didáctica Crítica.

En suma, la didáctica es una ciencia que se ocupa de las formas de enseñanza en el aula con los estudiantes y que plantea una serie de elementos para organizar la clase de tal forma que todo docente sea consciente de los procesos que lleva a cabo en cada una de las sesiones y que, a su vez, los estudiantes sean conscientes de los procesos de aprendizaje que viven y experimentan con los objetos de estudio, esto es, los saberes que el profesor le comparte o le entrega en la *lección*, tal como lo dice Jorge Larrosa (2003) como un Hermes, un traductor que los invita a vivir dichos saberes, a través de las mediaciones o los medios, como los textos.

Sobre la didáctica Universitaria y su aporte a la enseñanza de las ciencias

En consonancia con los conceptos de didáctica que acabamos de exponer, es importante pensar en el papel de la didáctica en la universidad y cómo es asumida por los profesores universitarios, esto es, ¿cómo se piensa la didáctica universitaria? ¿Piensan los profesores universitarios—de cualquier ciencia o disciplina— en la didáctica como un componente esencial de su formación profesional? O tal como lo planteaba Comenio, ¿solo era necesaria la presencia de profesores sabios y eruditos para la formación de los ciudadanos? (Grisales y González, 2009).

Para Díaz (2009) la profesión docente ha pasado por diversas etapas, hasta la década de 1960 al profesor universitario solo se le requería que tuviera el dominio de los contenidos de la disciplina que era, en efecto, el objeto de su enseñanza. Ahora, el profesor se ve obligado a emplear una diversidad de técnicas y estrategias basadas en diferentes perspectivas desde la psicología y, en especial para el constructivismo, la enseñanza basada en problemas (EBP), la “enseñanza situada” o en contextos reales, el trabajo de casos

y una gran variedad de trabajos grupales y en diferentes propuestas como el currículo flexible o la enseñanza basada en competencias, existe una gran oferta y diversidad de exigencia para el profesor.

Zea (2013) plantea que el proceso de formación universitaria de jóvenes, requiere que los docentes asuman una mirada crítica frente a su rol en las prácticas pedagógicas debido a las condiciones de procesamiento de la información que tienen lugar en la vida de los jóvenes nativos digitales. Al respecto Litwin (2009), Maggio (2009), Roig (2009), Molinas (2009), Mansur (2009), Soletic (2009), Lion (2009) y Lipsman (2009) plantean la importancia de los usos de las tecnologías educativas en la enseñanza y en la investigación, muestran cómo “se integran los espacios escolares con los contextos de vida, y las prácticas que llevan tecnologías” (Litwin, 2009, p. 9). Para Díaz (2009) estas nuevas tecnologías en el plano de la didáctica son un claro ejemplo de novedades en este campo que pueden hacer resurgir el elemento central de la didáctica del siglo XVII. En este mismo sentido, para Tamayo (2013) hay un panorama poco prometedor en el estado de la universidad colombiana porque el modelo de universidad privilegia la enseñanza de las disciplinas y la formación en las profesiones, porque dada la expansión desmesurada de las instituciones, programas y docentes en la década de los noventa, los niveles de exigencia para ser profesor universitario se reducen a la posesión del título de pregrado. Para Grisales y González (2009) a pesar de que esta ha sido una tradición desde Comenio cuando planteó la necesidad de que en las academias hubiese hombres sabios y eruditos y que esto sea muy notorio en las convocatorias de la universidad, hay autores que tienen una postura distinta y que sostienen la importancia de la formación pedagógica. Para Imbernón (2014) existe una gran complejidad del conocimiento pedagógico puesto que en la universidad se trabaja con conocimientos, allí se pretende desarrollar conocimientos.

Zea (2014) identifica los factores que determinan las reflexiones pedagógicas de los docentes de la Universidad de La Salle al cualificar sus prácticas, lo cual ha constituido motivo de análisis y reflexión desde lo que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior, así, establece la conexión emoción-cognición. En este mismo sentido, para Rivera (2013) el tacto engloba factores que ayudan a detectar lo que pasa con los estudiantes en aspectos tales como comunicación, diálogo,

confianza, seguridad, improvisación, el espacio que le corresponde al estudiante, la comprensión, el cariño, el ambiente del aula, el trabajar con el ejemplo, y el interés, entre otros. Gadamer (2007, p. 45) entiende el “tacto” como una determinada sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones; “por eso el tacto ayuda a mantener la distancia, evita lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona.”

Londoño (2014, p. 26) hace referencia a la educación universitaria como un concepto más restringido que el de educación superior, en la medida en que amplía la perspectiva a niveles de educación técnica, tecnológica o para el trabajo, que, si bien son importantes, implican la diferenciación de unos ámbitos universitarios a otros y, ensancha el espectro del trabajo de investigación. Litwin (2008, p. 97) estudia las características de la buena enseñanza y de las “configuraciones didácticas” como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento.

En suma, es necesario incentivar mayores niveles de fundamentación y conocimiento pedagógico didáctico en los profesores universitarios, con el fin de promover ese movimiento dialéctico entre teoría y práctica, entre reflexión y fundamentación, entre experiencia y sentido; lo que en términos de Grisales y González (2009, p. 2) constituye “la escisión que existe entre el saber científico que deben enseñar los profesores y el saber que efectivamente enseñan en el aula de clase constituya uno de los problemas que ocupa a la didáctica de la educación superior actualmente.” Grisales y González (2010); Giraldo y González (2012); Moreno y Carvajal (2012) han estudiado el concepto de didáctica y de didáctica universitaria como una didáctica especial

Acerca de la didáctica de las ciencias

Problemáticas recurrentes sobre la enseñanza de las ciencias

Autores como Gil y otros (2000); Sánchez (2003); Izquierdo (2000); Gutiérrez (2000) y García Sanz (2003), analizan el nacimiento de la di-

dáctica de las ciencias como disciplina científica. Gil y otros (2000) parten de una breve revisión histórica y hacen un análisis de las causas de la emergencia de la nueva disciplina, su evolución y algunos obstáculos que se siguen oponiendo a su pleno desarrollo. Esta situación no es solo para el caso de la didáctica de las ciencias, creemos que abarca un porcentaje muy amplio en el mundo escolar y en todas las áreas del conocimiento. Gil y otros (2000) expresan que en España y en Hispanoamérica, a principios de los años 80, había un gran vacío en tanto no existían revistas en castellano que pudieran servir de comunicación e impulso y las publicaciones internacionales eran desconocidas; las facultades de Ciencias rechazaban o ignoraban los problemas educativos como temas de investigación y elaboración de tesis doctorales.

Tensiones sobre la enseñanza de las ciencias

Sin embargo, para Gil y otros (2000) y Sánchez (2003) a finales de la década del 80, algunos investigadores se apoyaron en la obra *La comprensión* de Toulmin, publicada en 1977, y en su concepción de las disciplinas científicas como empresas racionales en evolución; llegaron a la conclusión de que estaban asistiendo al nacimiento de una nueva disciplina que era la didáctica de las ciencias. Esta situación dio paso a que se tomara como eje vertebrador el tratamiento de los problemas específicos de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias, sobre todo, porque ya contaba con la aceptación de la Universidad, con las percepciones de los investigadores y del profesorado de ciencias en general. Esto suponía la emergencia de la didáctica de las ciencias como nueva disciplina científica con cierta incidencia en la formación del profesorado y en las orientaciones del trabajo en el aula, pero según Gil y otros (2000, p. 20) aún no estaba consolidada, porque subsistían dificultades, una de ellas derivada de los vínculos entre la didáctica de las ciencias y la psicología de la educación o ciencias de la educación. Además de las relaciones con la historia y la filosofía de la ciencia.

No obstante, para Sánchez (2003) los cursos, seminarios, congresos y encuentros han abordado los temas que la investigación en didáctica de las ciencias afrontaba tales como concepciones alternativas, resolución de problemas, prácticas de laboratorio, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de las ciencias o la eva-

luación. Asimismo, se han diseñado propuestas con enfoques didácticos diversos como el de las relaciones ciencia, tecnología y sociedad, el de ciencia y medio, las interacciones género y ciencias, entre otras. De esta manera, la didáctica de las ciencias experimentales se ha ido configurando como un dominio de conocimiento en las dos últimas décadas. Hoy día, esta área del saber cuenta con un cuerpo organizado de conocimientos, vinculados también a otros conocimientos de áreas afines, ya que establece modelos y dispone de marcos teóricos de elaboración reciente que permiten interpretar situaciones de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Así, ha habido colaboraciones interdisciplinarias, con una mayor apertura hacia las ciencias sociales y en algunos casos hacia una cultura humanista. Estas orientaciones de ciencia para todos ha hecho factible la entrada en el currículo de ciencias, de temas transversales, sobre todo educación ambiental, educación para la salud y educación para el consumo, (Sánchez, 2003); la visión de la ciencia como acción transformadora del mundo y el tener en cuenta tanto la epistemología como la axiología en la didáctica de las ciencias, así como el concepto de modelo cognitivo en ciencia (Izquierdo¹⁹, 2000); la relación entre el desarrollo científico y las personas y la importancia de las ciencias para resolver problemas (García, 2003; Pro, 2003; Morugán, 2005; Cartagena, 2005); las dificultades por las cuales ha pasado la didáctica de las ciencias (Gutiérrez, 2000); la importancia de los museos en la didáctica de las ciencias (Cuesta y otros, 2002); la consideración de que los seres vivos son organismos complejos (Roca, 2003). Se han actualizado los recursos de enseñanza, utilizando las TIC y, en concreto, los medios informáticos.

Sobre el lenguaje de las ciencias y el lenguaje en la enseñanza de las ciencias

Jiménez (2003) plantea que el lenguaje juega un papel muy importante en el trabajo científico. Los datos, los resultados de los experimentos, deben ser interpretados, es decir, narrados de otra forma antes de pasar a ser tratados como hechos por la comunidad científica. La interpretación de los datos se lleva a cabo a través del lenguaje, sea en forma de

¹⁹ En relación con las ideas de Bruner (1999, p. 105) cuando habla de la importancia de enseñar el presente, el pasado y lo posible donde plantea cuatro ideas fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje: agencia, reflexión, colaboración y cultura. Es sobre el tema de la reflexión cuando expresa la necesidad de no “aprender en crudo”, sino que lo que se aprenda tenga sentido y pase por el proceso de entendimiento, de comprensión e interpretación.

explicaciones verbales o escritas, sea mediante otros lenguajes (p. 56). Ahora bien, para Jiménez Aleixandre (2003) la perspectiva sociocultural en psicología ha sido la que ha llamado la atención sobre la importancia del lenguaje en el aprendizaje. Asimismo, una de las herramientas que los profesores de ciencias utilizan con frecuencia en las explicaciones es el lenguaje figurado como las metáforas y las analogías. Una destreza específica de comunicación, considerada como parte de este hablar ciencias, es la capacidad de escribir textos científicos y siguiendo a Sanmartí (1997), aprender ciencias requiere apropiarse de las formas lingüísticas de formalizar la cultura científica, transmitidas fundamentalmente a través de textos escritos. Para Morugán (2005), el lenguaje es fundamental en la aprehensión de los conceptos químicos.

Un aspecto esencial de este recorrido por la historia de la enseñanza de las ciencias es que en cada acápite se observa que, aparte de la dificultad para desentrañar sus características propias, siempre ha habido un factor fundamental que, en términos de Barthes (1994,) ha unido y separado a la vez estos campos del conocimiento o ciencias ya mencionadas: es el lenguaje, la manera como son presentados ante las comunidades tanto científica como cotidiana, dentro del marco del mundo de la vida, tal como lo plantean algunos de los autores citados, en tanto la ciencia ha de ser para todos los ciudadanos o sujetos vivientes. El lenguaje entonces es el detonante o uno de los detonantes que hace que el discurso de las ciencias básicas y el de la literatura, por ejemplo, como discurso de la ficción y la imaginación creadoras, sirva para la comunicación entre los científicos, los profesores y la comunidad en general.

Sobre la literatura y la didáctica de la literatura

Para el escritor mexicano Alfonso Reyes (1994), la literatura se ocupa de un suceder imaginario, integrado por los elementos de la realidad, único material de que se dispone para las creaciones. Para él, la literatura posee un valor semántico o de significado y un valor formal o de expresiones lingüísticas. Su común denominador se encuentra en la intención; así, la intención semántica está referida al suceder ficticio y la intención

formal a la expresión estética, cuando ambas se juntan, configuran la ficción y la forma. La ficción es la antigua mimesis o imitación de la naturaleza de índole aristotélica. Pero al hablar de ficción se añade una nueva estructura, probable o improbable a las ya existentes, hay un desentendimiento del suceder real y una traducción a una realidad subjetiva; así, la literatura como mentira práctica, es una verdad psicológica. Y define la literatura como “La verdad sospechosa” (p. 71), coincide con el escritor Vargas Llosa (1996) al referirse a la novela como el arte de mentir: para este nobel de literatura las novelas mienten y al hacerlo manifiestan una curiosa verdad, expresada en forma disimulada y encubierta y se disfraza de lo que no es; porque los hombres no están contentos con su suerte y casi todos, indistintamente de su condición social o económica quisieran una vida distinta de la que llevan. De ahí que las novelas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. Asimismo, Díez (1996) plantea la idea de la novela como escuela de vida en tanto el hombre ha pensado el arte como una representación de la vida, como el conocimiento de lo real, de los comportamientos sociales, psicológicos, de las convulsiones interiores del ser humano, de sus ambiciones, alegrías y desdichas.

En este mismo sentido, para Garrido (2011) la mimesis también implica conocimiento muy alejado del escepticismo cognitivo, la degradación moral y la pasividad advertida en Platón. Esto es, conocimiento y reconocimiento al formar parte del proceso general de la educación del ser humano con un componente placentero y sin referencias éticas o morales que aparecen más tarde con los elementos de la fábula trágica en los actantes y responde a una concepción de la actividad imitativa. Es Paul Ricoeur (citado por Garrido, 2011, p. 18) quien ha estudiado esta dimensión *cuasi* artesanal del poeta al manipular los materiales que reciben su configuración de la fábula o *mythos*. Este pensador establece una estrecha correlación entre *póiesis*, *mimesis* y *mythos*. La póiesis conceptualiza el arte como un quehacer cuyo objeto lo define la mimesis o imitación y el *mythos* es la configuración u ordenación de los materiales integradores de la historia o la acción.

Para Eagleton (2009) la literatura se define por su especial empleo de la lengua; así la literatura es una forma de escribir, de acuerdo con Jakobson (citado por Eagleton, 2009), en tanto se violenta en forma organizada el lenguaje ordinario; así que la literatura transforma e intensifica ese lenguaje ordinario y se aleja en forma sistemática de la manera en que se habla en la vida diaria. Para Eagleton, textura, ritmo y resonancia de las palabras exceden su significado “abstraíble.” Este lenguaje empleado atrae sobre sí la atención y hace gala de su ser material, cosa parecida no sucede con el lenguaje de otros saberes como la ciencia o la vida cotidiana. Esta es la definición de lo literario propuesto por los formalistas rusos. Para ellos, según Eagleton (2009), la crítica debía separar arte y misterio para ocuparse de la forma de funcionamiento de la literatura; asimismo, esta no era pseudoreligión, psicología o sociología sino una organización especial del lenguaje, con leyes propias, específicas, estructuras y recursos susceptibles de ser estudiados en sí mismos. Para Colomer (1999; 2010) la literatura consiste en la creación de “mundos posibles”; (Bruner, 1999, 2004), a su vez, sostiene que ella le permite al sujeto —entre otros—, el ingreso al imaginario colectivo, el aprendizaje del lenguaje y las formas literarias, y la socialización cultural. En términos de Lomas (2001), la ficción literaria es capaz de abrir las posibilidades de experiencia de quienes leen a través de la identificación con el mundo enunciado en el texto literario, porque a través de este se sugieren mundos posibles, nombrar y llamar la fantasía del lector, es la construcción de puentes entre la ficción y la realidad, entre la experiencia literaria a la que invita y la experiencia de lo cotidiano de quien lee.

Todorov (2009) plantea que la literatura puede hacer mucho por las personas que se acercan a ella a través de relatos, poesías, cuentos y novelas en tanto puede tender la mano a aquellos seres que se encuentran deprimidos, puede conducirlos hacia las personas amadas, hacerles entender mejor el mundo y ayudarles a vivir. Todorov no la entiende como una técnica de sanación ni mucho menos, pero sí como revelación del mundo puede —de paso— transformar ese mundo desde dentro. Muy en consonancia con la perspectiva de Larrosa (2003) cuando habla de la manera en que la lectura, y en especial la literatura, pueden formar, (de)-

formar y (trans)-formar el mundo del lector. Para el mismo Todorov (2009, p. 84) la literatura es pensamiento y conocimiento del mundo psicológico y social en el que todos vivimos. En esta misma línea de pensamiento se encuentra Bloom (2011) cuando habla de la literatura como influencia, así expresa que cualquier distinción entre vida y literatura resulta engañosa, dado que para él la literatura no es solo la mejor parte de la vida porque ya es en sí la forma de vida y no admite ninguna otra forma. Sin embargo, Todorov (2009) ve con desconcierto la enseñanza de la literatura escolar, por eso habla de la literatura en peligro, similar a lo que Schaeffer (2013) hace como el anuncio mortuario de los estudios literarios y de su objeto.

Sobre la didáctica de la literatura

Mañalich (1999), Lomas (2001) muestran los acuerdos a los que han llegado quienes enseñan literatura sobre cuáles han de ser los objetivos de la educación literaria en las aulas; entre otros, tenemos la adquisición de hábitos de lectura y escritura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras. Cárdenas (2004) a su vez, aboga por una pedagogía de la literatura en la cual su enseñanza es la lectura del mundo y del texto artístico, lo que para Altamirano (2013) es el contagio de la literatura a través del contacto con los textos a través de la transmisión del sentimiento estético de la literatura.

Para Mendoza (2004), Abril (2004), Alvarado (2004), Cerrillo (2007), usar²⁰ la literatura es leerla, interpretarla y valorarla, lo que supone una amplia y extensa formación lectora, ausente aún en el panorama de la escuela. Para estos autores, desde la didáctica de la literatura se ha ido creando un conflicto conceptual y metodológico entre la coexistencia de diferentes tipos de orientaciones y contenidos: i. el planteamiento historicista con su programación de contenidos conceptuales, ii. La subordinación de los textos literarios a las actividades de aprendizaje lingüístico, iii. Un esquema repetitivo de comentario de textos como procedimiento de

20 Nosotros entendemos la literatura como mediación en el proceso didáctico.

análisis, iv. La animación a la lectura, v. la presencia de actividades de creación/producción, (Mendoza, 2004).

Para Mendoza (2004) estas orientaciones no han logrado generar un modelo formativo de enseñanza /aprendizaje, por lo cual la esencia de las funciones formativas de la literatura queda diluida a causa de la diversidad metodológica. El planteamiento de Mendoza (2004), en consonancia con Cerrillo (2007), González (2012), Núñez (2012), Zayas (2011), Martín (2009) es la concreción de un modelo para la didáctica de la literatura que va desde el concepto de educación literaria, sus competencias esenciales, la adaptación funcional y formativa de los supuestos de la teoría de la recepción, lo que implica la prevalencia de la figura del lector con su competencia literaria y con los componentes de la competencia lectora y su intertexto. Este último es de vital importancia porque es el componente de la competencia literaria ocupado de la activación y selección de los saberes concretos que regulan las reacciones receptoras entre los estímulos textuales. Este es un mecanismo cognoscitivo favorecedor de la recepción y el desarrollo de la competencia literaria, Mendoza (2012); a esto se suma el concepto de hipertexto en términos de Landow & Nelson (1995).

López y Fernández (2005) proponen una metodología basada en los criterios de la teoría literaria. La propuesta articula teoría literaria y didáctica de la literatura; su planteamiento es una alternativa teórico-didáctica en el campo de la enseñanza de la historia de la literatura, para ello sostienen la serie histórica desde el análisis intrínseco de los textos y no desde la cronología. De igual forma, Moreno y Carvajal (2009a; 2009b; 2010) han dedicado sus investigaciones al estudio del papel de la teoría literaria, sobre todo, el estructuralismo literario y la recepción estética en la formación del licenciado en Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En síntesis, la didáctica de la literatura, vista desde el contexto iberoamericano, merece un tratamiento particular por los diferentes enfoques, métodos y objetos que entraña su enseñanza en la escuela. Es menester atender a los entramados teóricos que la contienen desde los inicios de la cultura en el mundo occidental. Los perceptores, a través de

sus horizontes de sentido, a su vivencia y experiencia, llenan de significado los espacios vacíos del texto cuando se presenta la experiencia estética como formación de su ser, de su sensibilidad y los vuelve más humanos, en tanto pueden comprender otras maneras de existencia del otro. Al respecto Maturana (2002), al hablar de utopía y ciencia ficción, se ubica como lector, no puede evitar encontrar y ver que el poeta le muestra lo que le muestra en las utopías y en la ciencia ficción y lo enfrenta a sí mismo, le devuelve la responsabilidad de elegir qué mundo quiere vivir, porque todo lo mostrado es parte de su presente como fundamento o como enajenación ante un mundo que inexorablemente le ha tocado vivir, que a través de la utopía y la ciencia ficción, tiene otras opciones de vivir.

Análisis parciales de los resultados de la estrategia didáctica

Tal como se planteó desde un inicio, este trabajo se viene realizando tanto en la educación media como superior. Hablamos de la educación media, concretamente en la IE José Miguel de Restrepo y Puerta del municipio de Copacabana, con estudiantes de décimo y undécimo. En la Educación superior, con estudiantes de la Escuela de Nutrición y Dietética, las Facultades de Ciencias Agrarias (Medicina veterinaria) y Medicina.

Desde el año 2012 hemos venido trabajando con estudiantes de décimo y undécimo relatos de diversa índole en los cuales se logra develar el vínculo entre la literatura y las ciencias. Dimos inicio con relatos de Edgar Allan Poe tales como “Un descenso al Maelstrom”²¹ y “La carta robada”, para posteriormente incursionar en obras como “La Divina Comedia” de Dante Alighieri; “El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha” de Cervantes, “Rayuela” de Julio Cortázar, entre otros. En cuanto al trabajo con el cuento de Poe, desde la Mesa de Literatura, construimos un Preguntario²² con el fin de que los estudiantes se acercaran de una manera más

21 El trabajo con este relato lo realizamos en forma paralela en la Mesa de Literatura del Nodo Antioquia, integrada en su momento por los profesores: Mónica Moreno Torres, Clara Escobar Rivera, Rubén Darío Henao Ciro, Maryory Ramírez y Norberto Caro Torres.

22 Desde la Mesa de Literatura, se planteó que: “Un Preguntario es un instrumento que hace parte de una estrategia didáctica, interesada en promover la “razonabilidad estética” del lector, bien sea, un futuro maestro de literatura, de matemáticas, de ciencias sociales, un estudiante de educación básica o media, en suma, una persona interesada en participar del juego conjetural

natural y fluida al cuento. Este instrumento estaba compuesto por 16 puntos, cuatro de las cuales daban cuenta del concepto *Experiencia estética* desde las modernas teorías de la recepción (Iser, Jauss).

Es de anotar que llevar estas propuestas a las escuelas, colegios y universidades, si bien entrañan beneficios, también trae consigo dificultades de todo orden en tanto, en general, desestabiliza el normal cauce de las actividades que se realizan en estos espacios de formación. Estas dificultades de tipo académico y relacional con las comunidades donde se lleva a cabo el trabajo dan cuenta, de alguna manera, de las concepciones y representaciones que sobre el saber, las formas de entender, comprender e interpretar la escuela por parte de maestros, estudiantes y padres de familia, se tiene. Salirse de lo común, por ejemplo, del libro de texto, para abrirse camino a la comprensión de otras miradas y de leer las obras literarias desde la estética de la recepción (Iser, 2005; Jauss, 1992, 1999, 2000; Jurado, 1987; Moreno & Carvajal, 2015) y desde la educación literaria (Lomas, 2002; Mendoza, 2000, 2004, 2012; Setton, 2004; Bombini, 2006; Sardi, 2006) donde es el lector o perceptor de la obra de arte quien cobra vital importancia en el proceso semiodiscursivo y quien pone su cuerpo y su alma en ella, la ecuación se invierte porque se le da cabida a la experiencia y a la vivencia estéticas. Es la experiencia y la vivencia entendidas desde Larrosa (2003), Farina (2005), Mélich (2002, 2004, 2010). Para efectos de este trabajo, solo se mostrarán algunos fragmentos de las respuestas de uno de los estudiantes del grado undécimo:

1. ¿Qué produjo en usted el relato?

El escrito empieza de una manera peculiar, un tipo de contradicción que muestra que el anciano “muy débil” y por así decirlo “muy acabado” es incapaz de hacer muchas cosas, porque una persona débil no puede hacer de todo, sin embargo este puede erguirse sin ningún problema al borde de un acantilado de 1500 o 1600 metros,

que le propone el texto literario. Cada interrogante se dirige a un tema-concepto que inicialmente el lector desconoce, pues el instrumento pone en juego los saberes previos del lector. Por tanto, las respuestas al Preguntario se convierten en un reto a la capacidad de imaginación y cognición del sujeto”.

algo que no pudo hacer el joven aventurero; “no me atreví siquiera a mirar al cielo”, este tipo de anécdotas tan comunes en los relatos de Poe lo hacen un autor de no solo una gran obra si no unas obras de un gran autor, el texto “Un descenso al Maelström” lo pone a uno en la posición de joven aventurero si uno se atreve a mirar al texto en su cabeza, perplejo quedé más de una vez en ese solo relato.

2. ¿Qué concepto de ser humano le sugiere el relato?

Las situaciones que allí son mostradas, más que el análisis que hace el anciano para explicarle todo al Joven aventurero, muestran al hombre como producto de lo que ha estudiado o lo que conoce, “uno es en cuanto sabe” , algo parecido al “pienso luego existo” de Rene Descartes, ¿Qué habría sido del “anciano” si no hubiese conocido lo que conocía?, el texto enseña que el conocimiento sea de lo que sea cumple una función en nuestra vida ¿qué habría de hacer un marinero conociendo tales conceptos físicos como lo hace el del cuento?, esta historia muestra así mismo que el conocimiento nunca sobra y que uno puede ser más persona en cuanto más haya experimentado, puesto que como seres pensantes bien podría ser ese el sentido de nuestra vida: pensar/aprender/dudar/analizar.

3. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre este texto literario y otros textos?

Se podría relacionar este texto con muchos otros del mismo autor, puesto que de alguna manera se puede ver claramente cómo el mar entusiasmaba al mismo, “El relato de Arthur Gordon Pym” y “Un descenso al Maelstrom” se podrían parafrasear con las mismas palabras: “Un tipo se sube a un barco creyendo saber lo que le espera por previos conocimientos, sin embargo se ve metido en un lío en el cual mueren o desaparecen los tripulantes con los que viajaba, de manera sorprendente logra la salvación”, siendo los 2 escritos totalmente diferentes desde su género hasta la retórica utilizada en ellos; muchos de los libros de Poe se destacan por manejar ese tipo de estructura especial: Inicio(calma)-Nudo(hecho sorprendente y cuantiosa incertidumbre)-Desenlaceb(golpe de sorpresa casi mágica o salvación debilitante pero enriquecedora).

4. Elija una palabra del relato y escriba un párrafo creativo que la involucre.

Sí, Me arrepiento como el moribundo ante el sacerdote, no por ser un moribundo ni por haber tomado caminos que me condujeron no más que a este lugar donde hoy me encuentro, pues si me arrepintiese de haber tomado mis decisiones estaría negando mi existencia, mi esencia y mi ser, ¿cómo podría ser que alguien negase lo que le ha hecho ser lo que es en el momento, aun cuando no está contento con esto?

En cuanto al diálogo entre la literatura y la ciencia, una estudiante²³ del programa de Nutrición y Dietética inscrita en el curso: Socialización del conocimiento²⁴, dijo lo siguiente: ...Pero entonces, ¿cuál es la relación entre la literatura y la nutrición? No se puede pensar en la relación que existe entre estas dos, si no se conoce primero qué debe entenderse por literatura y cuál es la función de la nutrición en la vida de los seres humanos.

Según Borges, la literatura “es la creación suprema del hombre, más elaborada y misteriosa que el universo inmediato.” Así pues, podríamos pensar que la importancia de la literatura es más grande de lo que pensamos. Que su esencia principal, es que puede yuxtaponerse ante todas las áreas del conocimiento humano. La literatura es capaz de convertir los pensamientos del hombre en palabras, en palabras que pueden ser entendidas por otras personas, ya sea mediante la oralidad o la escritura.

Una nutricionista proporciona asesoramiento sobre la dieta y la comida que comemos. Él o ella le explicarán a sus clientes, lectores o televidentes cómo comer sanamente y garantizar que reciban una buena y equilibrada dieta, con cantidades suficientes de proteínas, carbohidratos y fibra, así como todas las vitaminas y minerales esenciales. Este es un campo que ha ampliado enormemente en los últimos años, ya que las personas se vuelven más conscientes de la importancia de una buena dieta en su vida cotidiana. Como resultado de ello, los nutricionistas ya no son solo para los deportistas y atletas, pero están asesorando a la gente común sobre

23 LVGM, Socialización del conocimiento, 2014, 27-abril.

24 Se trata de un curso del primer semestre en el cual se trabajan los procesos de lectura y escritura. Hemos intentado, desde el año 2013 abordar textos literarios de diferentes autores, entre ellos: “Como agua para chocolate” de la mexicana Laura Esquivel; “El amor en los tiempos del cólera” del colombiano Gabriel García Márquez”; “Noticia de los cuatro mensajeros” del también colombiano Pedro Gómez Valderrama.

la manera de comer correctamente y comprender los principios de una buena nutrición. Ellos prestan asesoramiento en nutrición en cada uno de los períodos de sesiones o clases en grupo.

En cuanto a lo realizado en la Facultad de Ciencias Agrarias, específicamente en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, algunos estudiantes inscritos en el curso de Seminario de Sociohumanística II al leer el texto “Rayuela” de Julio Cortázar, establecieron el vínculo ciencia y literatura de la siguiente manera:

Hay una gran relación porque todo científico debe apoyarse en la literatura para conocer modelos teóricos que le sirvan de base y, en la escritura para poder plasmar su pensamiento y dar a conocer al mundo sus teorías y prácticas en un futuro pueda probablemente tener repercusión su producción científica. Vale la pena mencionar que todo científico y literario para darle forma a su propia teoría debe conocer y entender teorías básicas e incorporarlas a su propio modelo.

De esta manera consultando un poco sobre esta relación encuentro que la ciencia y la literatura son indicadores importantes del grado de desarrollo de una sociedad o país. Al principio de esta relación binomial ciencia-literatura, fue la segunda quien utilizó a la primera para escribir grandes obras que han trascendido y dejado huella en la historia y el tiempo; por ejemplo: la máquina del tiempo, el hombre invisible, la isla del Dr. Moreau y la guerra de los mundos de George Herbert Wells (1866-1946) considerado el padre de la ciencia ficción; veinte mil leguas de viaje submarino(1870), viaje al centro de la tierra(1864), cinco semanas en globo(1863), la vuelta al mundo en 80 días (1873), la isla misteriosa (1874) y de la tierra a la luna (1865) de Julio Verne (1828-1905) considerado el padre de la ciencia ficción moderna. Verne fue un increíble investigador ocupado desde su juventud en adquirir una cultura científica enciclopédica y mantenerse al día de los adelantos científicos que por entonces abundaba en los países occidentales. Los ejemplos anteriores son obras consideradas clásicas dentro de la literatura universal, de una calidad indiscutible, que al momento de ser publicadas presentaron al mundo científico “una ciencia y una tecnología que todavía no existía,” es decir, una ciencia ficción que contiene descripciones sorprendentes de los triunfos de la tecnología, así como de los horrores de las guerras del siglo XX y XXI.

Por lo anterior, sabemos que hay una relación bastante estrecha y que una va ligada a la otra, es así como realizando para concluir una valoración rápida, la ciencia y la literatura sirven a dos divinidades contrarias: la inteligencia y las emociones. Esta visión tiene cierto fundamento: el escritor se ocupa de conmovernos con mundos imaginados; el científico, de descifrar el mundo real. Sin embargo, las grandes obras literarias dirigen miradas profundas a la realidad y los grandes avances científicos redefinen los límites de la imaginación, de manera que es concebible que las dos disciplinas, en un sentido amplio, se intersecten²⁵.

Otra estudiante²⁶ del mismo grupo anterior, expresó:

La literatura y la ciencia tienen una relación muy particular entre ellas, a pesar de que pueden parecer extremos y sin ninguna relación, si lo miramos desde un punto de vista holístico, la literatura impulsa en parte el desarrollo de la ciencia pues en muchas ocasiones pone en tela de juicio, ideas planteadas por la ciencia e insinúa no solo que hay otro modo de ver las cosas, sino además que hay cosas que la ciencia aún no ha podido explicar, de cierto modo la literatura es la eterna hipótesis que la ciencia y en diversos casos progresa trabajando en esta como es el caso de la ciencia ficción y sus teléfonos sin cables como en Star trek, entre otros, la literatura se podría ver incluso como la musa de la ciencia. La ciencia y la literatura de un lugar son el reflejo de la sociedad a la que pertenecen y del desarrollo de la misma, además de eso tienen la particularidad de plantar la incertidumbre e incitar al avance en ambas.

Para efectos de este escrito no es posible hacer un análisis exhaustivo de estas experiencias de los estudiantes debido a los límites espaciales; sin embargo, podemos decir que hay elementos importantes que nos permiten pensar en las posibilidades que tiene la literatura como mediación para la enseñanza de las ciencias básicas en tanto desde la perspectiva estética se pueden considerar y tratar los problemas que la ciencia presenta, problemas que tienen que ver —directa o indirectamente— con la vida humana; no obstante, para ella es necesario pasar por otros procesos y otras maneras de mostrarlos, a través de su lenguaje.

25 KCh G. Estudiante de Medicina Veterinaria, Ciencias Agrarias, Escuela de Medicina Veterinaria, Universidad de Antioquia-14 abril-2014.

26 NDS Estudiante de Medicina Veterinaria, Ciencias Agrarias, Escuela de Medicina Veterinaria, Universidad de Antioquia-14 abril-2014.

Conclusiones

Indudablemente, es la didáctica la que atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, pues como ciencia dedicada al estudio de estos procesos de lo acontecido en los espacios académicos, es el epicentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hemos visto que la didáctica como ciencia encargada de estudiar estos procesos que van desde los cognitivos, afectivos, disciplinares, comunicativos hasta llegar a los ámbitos de lo social, lo cultural y hasta lo económico, en relación con el ascenso de los sujetos en las escalas que la misma sociedad demanda, se hace imprescindible para todos aquellos que habitamos el mundo de la escuela.

Asimismo, la didáctica universitaria cuyo campo de acción es la universidad y , por ende, los estudios superiores, ha devenido a través del tiempo como una didáctica especial que se ocupa de las vivencias de los futuros profesionales; no obstante, requiere ser pensada como un saber que circula en las aulas y no como una especie de discurso ajeno a las prácticas universitarias, porque no basta contar con la presencia de profesores eruditos en el saber específico de la ciencia sino que, aunado a este saber, es necesario un saber didáctico y pedagógico que permita la interacción, la comunicación y la traducción del saber sabio al saber enseñado, en términos de Chevallard (1998) y de llevar la pregunta al aula de clases como estrategia didáctica posibilitadora de sentido, de acuerdo con Grisales (2009). Por su parte, las didácticas de la ciencia y de la literatura, como dos especificidades encargadas de dos objetos distintos y mediados por el lenguaje, le aportan a la didáctica general y a la didáctica universitaria en la medida en que delimitan y a la vez amplían sus campos de acción al pensar en los procesos que entrañan la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos que aspiran a ser mejores humanos y mejores profesionales para cumplir con el encargo que la sociedad les ha demandado.

Bibliografía

Abril, Manuel. (2004). *Enseñar lengua y literatura*. Comprensión y producción de textos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Álvarez, Carlos y González, Elvia M. (1999). La Didáctica: un proceso consciente de enseñanza y aprendizaje. En: revista Cintex, N^o 7, Centro de Investigación Tecnológica y Extensión, Medellín: Instituto Tecnológico Pascual Bravo.

Altamirano, Federico. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. En: Revista Dialogía, 7, 2013, 227-244, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Recuperado de: <file:///C:/Downloads/Dialnet-ElContagioDeLaLiteratura-4773387.pdf>

Barthes, Roland. (1994). *El susurro del lenguaje*. Más allá de la palabra y de la escritura. Barcelona: Paidós.

Bermúdez, María y Núñez, Pilar (eds.). (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Betancourt, Miguel y González, Elvia M. (2014). El surgimiento de las funciones misionales de la Universidad. En Revista Le sujens dans la Cité, París, Universidad de la Sorbona, pp. 215-225.

Bombini, Gustavo. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bloom, Harold. (2011). *Anatomía de la influencia. La literatura como modo de vida*. Madrid: Taurus.

Bruner, Jerome. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, Jerome. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Caamaño, Aureli (2003). La enseñanza y el aprendizaje de la química. En: Enseñar ciencias. Barcelona: Graò.

Cárdenas, Alfonso. (2004). Elementos para una pedagogía de la literatura. Volumen IV. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Carrión, J. Alberto. (2002). La enseñanza de la Física: el salto de la Enseñanza Secundaria a la Universidad y al mundo laboral. En: Aspectos didácticos de Física y Química (Física). 10. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Cartagena, María (2005). La Química para los estudios universitarios. En: Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Cerrillo, Pedro. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, Teresa. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, Teresa. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.

Cuesta, Margarita y otros (2002). Centros interactivos de ciencia: su papel en el aprendizaje de la Física. En: Aspectos didácticos de Física y Química (Física). 10. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Chevallard, Yves. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aiqué.

Díaz, Ángel. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Díaz, Damaris. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. En: Revista Acción pedagógica, Vol. 10, N^os 1 y 2/ 2001, pp. 64-72. Recuperado de: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Docentes/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaDidacticauniversitaria-2973234.pdf>.

De Amo Sánchez-Fortún, José. (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Díez, Luis (1996). La novela y la vida. En: Sullá, Enric, ed. Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX. Barcelona: Crítica.

Eagleton, Terry. (2009). *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

García, Federico. (2003). La ciencia y la gente. En: La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

García, José. (2003). Uso y abuso de la historia. En: La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Gil, Daniel y otros. Una disciplina emergente y un campo específico de investigación. En: Perales, Francisco y Cañal, Pedro. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. Madrid: Alcoy.

Gimeno, Paz (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Octaedro.

Gutiérrez, José. Capítulo 5 Fundamentos pedagógicos y didácticos. En: Perales, Francisco y Cañal, Pedro. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. Madrid: Alcoy.

Grisales, Lina y González, Elvia M. (2009). La práctica docente como una relación dialéctica entre los contenidos a enseñar y los métodos de enseñanza: la traducción y la pregunta como una posible conciliación. En Revista: Uni-Pluri/versidad, Vol.9, N.1, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Izquierdo, Mercè. Fundamentos epistemológicos. En: Perales, Francisco y Cañal, Pedro. (2000). Didáctica de las ciencias experimentales. Madrid: Alcoy.

Izquierdo, Mercè y Sanmartí, Neus. (2003). El lenguaje y la experimentación, en las clases de Química. En: Aspectos didácticos de Física y Química (Química). 11. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Jiménez Aleixandre, María. (2003). Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias. En: Enseñar ciencias. Barcelona: Graò.

Jiménez, Reyes. (2005). Hacia la convergencia europea de las enseñanzas de la Química en la Universidad. En: Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Jurado, Fabio (1987). La escritura: Proceso Semiótico reestructurador de la conciencia. (Ponencia, XVIII Congreso de Lingüística, Literatura y Semiología) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16910/17771>

Klafki, Wolfgang. (1987). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En Revista Educación, vol. 36, Tubingen, Alemania, págs. 40-65.

Landow, George. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Lion, Corina. (2009). Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lipsman, Marilina. (2009). Los misterios de la evaluación en la era de Internet. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Litwin, Edith. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, Edith. (2009). (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. II. Barcelona: Paidós.

Londoño. Guillermo. (Editor) (2014). *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes*. Volumen 6., Bogotá: Universidad de La Salle.

López, Martina y Fernández, Adriana. (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

Maggio, Mariana (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mansur, Anahí. (2009). Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clase. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Mañalich, Rosario. (1999). Alegato por la literatura. En: Cuadernos pedagógicos, Nº 9. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Martin, Rosa. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

Maturana, Humberto. (2002). *El sentido de lo humano*. Madrid: Dolmen Ediciones.

Mèlich, Joan- Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Mèlich, Joan- Carles. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.

Mèlich, Joan-Carles. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.

Mendoza, Antonio. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mendoza, Antonio (Coord.). (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Barcelona: Octaedro.

Minnig, María. (2003). *Dimensión histórica antropológica de la didáctica y sus implicancias educativas*. Córdoba: Universitas.

Molinas, Isabel. (2009). Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin. (2009a). Aportes y límites de la teoría literaria en la formación del licenciado en lengua y literatura. En *Revista Unipluri/*

versidad, Vol.9 No.1, 2009, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3304/1/MorenoMonica_2009_Aportesteorialiteraria.pdf.

Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin. (2009b). El Estructuralismo en literatura: Aportes y límites a las nuevas teorías estéticas y a la investigación en Didáctica de la Literatura. En: Revista Enunciación / N° 14, núm. 2 / julio-diciembre de 2009 Bogotá.

Moreno, Mónica y Carvajal, Edwin. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. En: Revista Pedagogía y saberes, N° 33, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Morugán, Francisco (2005). Didáctica de la química. En: Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Pico, Carlos. (2005). La Química en la encrucijada: ¿Básica o aplicada? En: Química y sociedad: Un binomio positivo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación.

Pro, Antonio de. (2003). La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. En: Enseñar ciencias. Barcelona: Graò.

Reyes, Alfonso. (1994). *La experiencia literaria*. México: F.C.E.

Roca, Marcelo. (2003). Cien años de Física Cuántica: su impacto en ciencia y tecnología. En: La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Roig, Hebe. (2009). Televisión para el futuro: hacia la interactividad. En: Litwin, Edith. (Compiladora). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Sánchez, M^a. (2003). La didáctica de la Química: desarrollo y tendencias (Una visión a través de los aspectos de Didáctica de la Química). En: Aspectos didácticos de Física y Química (Química). 11. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.

Sardi, Valeria. (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Setton, Jacobo. (2004). Capítulo IV. La literatura. En: Alvarado, Maite. (Coord.) (2004). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Soletic, Ángeles. Tecnología, globalización e identidad cultural: los usos de la web en el diseño de proyectos educativos. En: Litwin, Edith. (Compiladora). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schaeffer, Jean-Marie. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* México: F.C.E.

Todorov, Tzvetan (2009). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Vargas Llosa, Mario. (1996). El arte de mentir. En: Sullá, Enric, ed. *Teoría de la novela*. Antología de textos del siglo XX. Barcelona: Crítica.

Vicente, Santiago de. (2003). Tratamiento cuantitativo de los equilibrios químicos. En: *La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención (La enseñanza de la Física y la Química en la ESO y el Bachillerato: un reto para el futuro)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

Zabalza, Miguel. *La didáctica universitaria*. (2007). Universidad de Santiago de Compostela, *Bordón* 59 (2-3), PP. 489-509. Recuperado de: <https://docs-google.com/document/d/1Lf>.

Zayas, Felipe. *La educación literaria*. Cuatro secuencias didácticas. Barcelona: Octaedro.

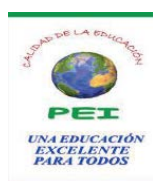
Zea, Liced. (2013). Emoción y cognición en procesos pedagógicos en educación superior: Una mirada desde las prácticas pedagógicas en la Universidad de La Salle.



Leer y escribir son actividades eminentemente sociales y culturales; su enseñanza no debería desligarse de estos ámbitos. Sin embargo, sus prácticas en el aula escolar naufragan entre el tiempo para el desarrollo de los planes de estudio y los escenarios artificiales en los que se lee y escribe. Las perspectivas socioculturales, en contraste, conciben el quehacer escolar en consonancia con sus entramados sociológicos y simbólicos; sitúan la enseñanza en el ejercicio de la discursividad:

La investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas" (Ferreiro, 2001: 41), que varían a lo largo de la historia, la geografía y la actividad humana (Di Stefano y Pereira, 1997). La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, cuyas potencialidades comunicativas han sido aprovechadas de modo variado y dinámico por cada grupo humano, según sus necesidades y circunstancias. En cada contexto sociocultural, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. Cabe afirmar que "leer es un verbo transitivo" y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica. (Cassany, 2006: 122).

De ahí que la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia, desde un enfoque sociocultural, se relaciona significativamente con el contexto: con el impacto más allá del aula y de la escuela; con la no fragmentación de la lengua a tal punto que pierda su poder de significación; con el trabajo en equipo de los docentes; con la recontextualización y reconceptualización, a la luz de los desarrollos de las ciencias cognitivas y del lenguaje, de la enseñanza de la lectura y la escritura en poblaciones vulnerables; con la articulación de la lectura y la escritura con las diferentes áreas del currículo; con la creatividad para utilizar diferentes tipos de texto en la enseñanza de la lengua... con la realidad social y cultural de las comunidades.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación