

# Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria

Rubén Darío Hurtado Vergara

(Coordinador)



{ Enseñanza de la lectura y la escritura  
{ en la educación preescolar y primaria



Enseñanza de la lectura y la escritura  
en la educación preescolar y primaria

Rubén Darío Hurtado Vergara  
(Coordinador)

Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria  
Rubén Darío Hurtado Vergara (Coordinador)

© Universidad de Antioquia  
ISBN libro impreso 978-958-8947-97-6  
ISBN libro digital 978-958-8947-98-3  
Primera edición: noviembre de 2016

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Universidad de Antioquia.  
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:  
Editorial L Vieco S.A.S.  
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

Presentación	11
Los autores	15
<b>Capítulo 1</b>	
Conversar con los niños. Estrategia de formación para potenciar la argumentación	19
<i>Dora Inés Chaverra Fernández</i>	
Introducción	21
1.1 Apuntes conceptuales sobre la argumentación	23
1.2 La conversación a través de situaciones dilemáticas	25
Consideraciones finales	32
Referencias	33
<b>Capítulo 2</b>	
El papel de la interacción maestro-estudiante en el paso de la heteronomía a la autonomía en los procesos de lectura y escritura	35
<i>Mauro Sosa Gallego</i>	
2.1 Las interacciones en el proceso de enseñanza aprendizaje	37
2.2 Procesos de alfabetización: lectura y escritura	39
2.3 Estrategias para la interacción en el aprendizaje de la lectura y la escritura	43
2.3.1 La planeación desde los proyectos de aula	45
2.3.2 La diversidad textual	46
2.3.3 La confrontación	48
2.3.4 La evaluación	49
Referencias	50

### **Capítulo 3**

Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas	51
<i>Rubén Darío Hurtado Vergara</i>	
Introducción	53
3.1 La comprensión y la producción textual	54
3.2 ¿Qué significa que los niños(as) reconstruyan la lengua escrita y que comprendan las leyes que explican el sistema de escritura?	58
3.3 Materiales para promover la lectura y la escritura con sentido	60
3.3.1 Tipos de materiales para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar y primer grado de educación básica primaria	61
3.3.2 Materiales de lectura para niños alfabetizados	63
3.4 Consideraciones finales	64
Referencias	65

### **Capítulo 4**

Dificultades en la comprensión del texto escrito	67
<i>Luz Adriana Restrepo Calderón</i>	
Introducción	69
4.1 Incidencia de los procesos metacognitivos en la comprensión de textos	69
4.2 Factores que afectan la comprensión de textos	71
4.2.1 Dificultades de la comprensión de la estructura discursiva de los textos	72
4.2.2 Dificultades en la selección de la información relevante	77
4.3 Enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas	82
4.4 Estrategias para familiarizarse con las características del texto	83
4.5 Estrategias para seleccionar la información relevante de los textos	85
Referencias	86

## **Capítulo 5**

La lectura inferencial y el pensamiento crítico: un reto necesario	89
<i>Teresita María Gallego Betancur</i>	
Introducción	91
5.1 El camino hacia la comprensión inferencial	92
5.2 El pensamiento crítico, buscando humanizar	98
5.3 Estrategias pedagógicas	103
Referencias	108

## **Capítulo 6**

Pensar la literatura y la enseñanza de las ciencias en la educación básica: a propósito de una experiencia estética con el cuento y la novela	113
<i>Norberto de Jesús Caro Torres</i>	
Conclusiones	125
Referencias	125

## **Capítulo 7**

Trasfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en la infancia	127
<i>Bilian Alcides Jiménez Rendón</i>	
Implicaciones didácticas	136
Referencias	141

# Presentación

La publicación del presente texto coincide con una fuerte tensión en el país causada por la socialización de los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Lenguaje, en adelante DBA, por parte del Ministerio de Educación, los cuales desconocen una tradición relacionada con el enfoque semántico comunicativo o sociocultural, que desde hace cuatro décadas ha orientado la enseñanza de la lengua en la educación básica y media, y que se materializó con más fuerza en los Lineamientos Curriculares de 1998 y en los Estándares de Competencias de 2006.

Un enfoque que reivindica la singularidad de los sujetos y los entornos, que promueve la enseñanza de una “lengua viva”, una lengua con sentido en la cual es de fundamental importancia la enseñanza a partir de contextos reales de comunicación, donde la significación es el faro que orienta cualquier situación didáctica, y la diversidad textual, la función social y comunicativa de la lengua son principios básicos desde el preescolar hasta la educación media.

El enfoque sociocultural o semántico comunicativo cuestiona la fragmentación de la lengua a tal punto que esta pierda su poder de significar y, por tanto, de comunicar; y es precisamente esta perspectiva fundamental la que se desconoce en los DBA, en los cuales se retrocede a las formas de los años de 1930 a 1950, donde el énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados estaba en el aprendizaje de fonemas y grafemas de forma aislada, sin preocuparse por el sentido, pues este se consideraba que sólo podría lograrse después de la automatización del código, es decir, posterior a que los niños establecieran una adecuada relación grafofónica, o sea una relación letra sonido. La comprensión por tanto, que es el eje central del enfoque sociocultural, se consideraba en

un segundo plano, pues se creía que primero se mecaniza el código escrito y luego se comprendía. Sin embargo, hoy se conoce que es todo lo contrario: primero se comprende y luego se mecaniza; esto como un punto de llegada de cualquier tipo de aprendizaje.

En esta perspectiva, los DBA desconocen una tradición crítica en el país relacionada con la enseñanza de la lengua, liderada por diversos grupos de las universidades y diferentes redes de maestros, académicos e investigadores en torno al estudio y la investigación de la lengua y sus posibilidades pedagógico-didácticas. La presente reflexión no desconoce el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje, por ejemplo, de la lectura y la escritura, la cual se puede promover didácticamente a partir de textos con sentido y en contextos reales de comunicación, sin tener que recurrir a la escisión de la lengua en sonidos y grafemas aislados y sin sentido, como lo sugiere los DBA.

Un ejemplo de esto, de cómo se puede enseñar la lengua y la literatura con sentido, es el texto *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*, que se presenta tanto a los maestros de preescolar y de primaria, como a la comunidad académica dedicada al estudio de la lengua y su enseñanza. En él, a través de los siete capítulos y la voz de sus autores, se podrá comprender la importancia de la enseñanza de la argumentación desde la infancia, qué criterios utilizar para seleccionar materiales de lectura que promuevan la construcción de significados y sentidos, cómo impulsar la construcción de la autonomía cognitiva en las diversas situaciones didácticas que se ofrece a los estudiantes para facilitar la construcción y desarrollo de la lengua, cómo desarrollar el modo de lectura inferencial y crítico y sus dificultades, cómo se relaciona la formación literaria con el desarrollo de la función epistémica y el pensamiento científico, por qué es importante reconocer el trasfondo semiótico y discursivo en la formación de lectores y escritores en preescolar. Todos estos cuestionamientos son abordados en este texto por los autores, deliberadamente, desde un enfoque

socio-constructivista y sociocultural de la lengua y la literatura, contribuyendo a cualificar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia, en pro de un aprendizaje con sentido de las habilidades comunicativas.

Rubén Darío Hurtado Vergara

Profesor titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia  
Coordinador del Núcleo de Lectura y Escritura del Departamento de  
Educación Infantil de la Universidad de Antioquia

## Los autores

**Rubén Darío Hurtado Vergara**, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Psicopedagogía, Magister en Lingüística con énfasis 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 necesidad 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 asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Doctora en Educación, Magister 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, Lectura y escritura, Nuevas tecnologías en educación infantil. 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. Magister en Docencia: Lenguaje y Educación y Licenciada en Educación Infantil Especial de la Universidad de Antioquia. Ha acompañado diferentes cursos relacionados con Procesos orales de lectura y escritura, Dificultades específicas en el aprendizaje escolar, Didáctica de la

lectura y la escritura, y Comprensión y composición de textos. Ha sido asesora práctica y de proyectos de investigación en el área del Lenguaje en pregrado y postgrado.

**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. Magister en Lingüística, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita, Licenciado en Educación Español – Literatura de la Universidad de Antioquia. Ha orientado curso como Lingüística y pedagogía, Fundamentación lingüística, Lectura y composición, Literatura infantil. Ha sido asesor de práctica y proyectos pedagógicos y 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 del Comité de Autoevaluación de la Facultad de Educación y Coordinadora del Programa de Egresados. 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, 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 Institución Educativa José Miguel de Restrepo y Puerta del Municipio de Copacabana. Magister en Docencia, Lenguaje y Educación, con énfasis en Lectoescritura de la Universidad de Antioquia, Especialización 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 Educa-

ción, 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, Fundamentos de Lingüística. Ha asesorado prácticas profesionales y proyectos pedagógicos.

**Mauro Sosa Gallego**, profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y coordinador académico de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño de la ciudad de Medellín. Magister en Educación y Licenciado en Educación Básica Primaria de la Universidad de Antioquia. Ha orientado cursos referidos a Procesos orales de lectura y escritura, Desarrollo del lenguaje, Didáctica de la lectura y la escritura y Dificultades específicas en el aprendizaje escolar. Ha participado en proyectos de investigación en el área del Lenguaje.

# Capítulo 1

{ Conversar con los niños. Estrategia  
de formación para potenciar la  
argumentación }

Dora Inés Chaverra Fernández

## Introducción

Comprender y promover las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar) como herramientas del pensamiento, no es una simple frase retórica y abstracta que soporta un ideal de formación en el campo educativo; vivenciarlas de esta manera en la escuela significa contribuir a la construcción de espacios reflexivos (valor epistémico), académicos (valor nemotécnico), expresivos (valor lúdico) y participativos (valor democrático), como parte de los ambientes de aprendizaje y de enseñanza, cuyos resultados podrían superar los escenarios propios de la escuela. Siguiendo a Ilienkov:

Educación del pensamiento humano significa educarlo para la dialéctica, para la capacidad de fijar rigurosamente las contradicciones, y, por tanto, lograr la solución real a través del examen de la cosa, de la realidad, y no a través de manipulaciones formales, verbales, que ocultan las contradicciones en vez de resolverlas (2005, p. 35).

Subyace en las palabras del autor, la relevancia del componente dialógico en la formación, que remite a la interacción, el diálogo, la conversación y la participación.

La educación es objeto de permanentes exigencias y responsabilidades por parte de los distintos sectores sociales, confluyendo todas en la escuela, especialmente en los países en desarrollo, cuya respuesta por razones políticas, administrativas o académicas, termina resolviéndose con la inclusión de contenidos y/o programas obligatorios o complementarios, que atiendan a dichas exigencias. Sin embargo, como bien lo plantea Pérez:

La finalidad de la escuela no puede agotarse en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares establecidos en el currículo y organizados en los libros de texto. La misión de la escuela es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano con-

temporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. ¿Qué y cuáles son estas cualidades humanas, capacidades o competencias?, ¿quién las define?, ¿cómo se desarrollan? (2012, p. 98).

La multiplicidad de respuestas que generan las preguntas formuladas por el investigador español, se explicarían por la diversidad de posiciones políticas y teóricas que las sustentan. Sin embargo, cualquiera de ellas amerita un análisis, en términos de Coll (2010), entre lo *básico deseable* y lo *básico imprescindible* para disminuir la tentación de operar desde la lógica de la acumulación:

Los procesos de actualización y revisión curricular han estado presididos por una lógica acumulativa caracterizada por la introducción de nuevas materias y asignaturas y nuevos contenidos cada vez que se han producido cambios sociales, culturales, políticos o económicos de una cierta relevancia, o que ha habido adelantos científicos y tecnológicos importantes. Lo que procede es más bien reconsiderar, revisar, redefinir qué es lo básico en la educación básica (p. 57).

Ante esta reflexión, se propone trabajar en la escuela la articulación entre las habilidades comunicativas y la argumentación como parte de aquello *básico imprescindible*, con especial énfasis en el nivel de primaria. La articulación resulta pertinente no solo porque en ella confluyen diferentes procesos (cognitivos, lingüísticos, comunicativos y lúdicos), sino también por su dimensión transversal en el escenario curricular, y su relación con la formación ciudadana de los estudiantes basada en la participación. Inicialmente se formularán algunas ideas teóricas sobre la argumentación; luego, elementos sobre la conversación y la didáctica como fundamentación de la idea propuesta, y a su vez como vía para generar mayor nivel de comprensión de las situaciones y argumentos de los niños, presentados aquí para ilustrar dicha idea. Finalmente, se harán algunas consideraciones sobre los aprendizajes derivados de la lectura teórica y el trabajo experiencial en la escuela.

## 1.1 Apuntes conceptuales sobre la argumentación

Son diversas las disciplinas y áreas del conocimiento que han hecho de la argumentación su objeto de estudio. Algunas como la Filosofía, la Retórica y la Lingüística han realizado conceptualizaciones y clasificaciones que contribuyen a su comprensión. Sin embargo, es preciso resaltar que en el ámbito escolar, particularmente en los primeros grados, el uso de la argumentación cobra especial relevancia con respecto al conocimiento declarativo de la misma. En otras palabras, los niños que exponen sus puntos de vista y argumentos, no necesariamente conocen y dominan las reglas que acompañan el desarrollo de sus premisas (en los términos de la lógica formal), pero sí tienen una posición frente al valor o efecto que pueden tener sus palabras en quienes participan de la situación comunicativa (en términos de la pragmática) (Hurtado & Chaverra, 2013).

Algunas de las investigaciones realizadas en los programas de pregrado y de posgrado en Colombia evidencian, teórica y empíricamente, no solo el potencial del trabajo argumentativo con los estudiantes en estos niveles, sino también sus posibilidades didácticas, su articulación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas curriculares, los lineamientos que ofrece para la selección o diseño de materiales pertinentes, los tipos de argumentos que emergen tanto en el plano oral como escrito, y el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su saber y hacer frente a las situaciones cotidianas que los rodean (Bolívar, Chaverra & Monsalve, 2015). Tanto en estos estudios como en las teorías sobre la argumentación, particularmente en el campo educativo, la conversación está presente como una herramienta clave y estratégica para su enseñanza, aunque no resulte suficientemente visible de esta forma desde una perspectiva más pedagógica y didáctica.

El valor formativo de la argumentación en el campo escolar es reconocido teóricamente en Colombia desde la década de 1980, no solo como contenido, sino esencialmente como ejercicio vivencial donde la conversación y el carácter dialógico que le es propio a dicho ejercicio está directamente relacionado con los componentes de orden cognitivo, social, ciudadano y lingüístico. Las palabras de Hernández, Mockus, Granes, Charum y Castro (1987) continúan siendo contundentes al respecto:

En los últimos años se ha tomado conciencia, en distintos grupos de maestros, de la importancia de la apropiación del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado [...] Permitir que cada cual experimente realmente la fuerza de los argumentos y de los saberes, evitar en la escuela una pérdida de sentido que llegue a romper la comunicación y, para ello, poner un gran énfasis en el lenguaje: éste podría ser un criterio de calidad que nos oriente en nuestro quehacer cotidiano como maestros [...]

La capacidad de argumentar racionalmente (oralmente o por escrito) es una condición para participar en procesos públicos de un modo que también hace posible una crítica cualificada de las instituciones. Una crítica en la cual se las impugne en la medida en que incumplen sus funciones con respecto al bien común y no simplemente porque no se pliegan a los intereses particulares de quien critica (pp. 61-70).

Los planteamientos de Tuson Valls (2006) referidos a la importancia de las conversaciones espontáneas en el aula y su incidencia en el establecimiento de relaciones sociales, es consistente con las ideas formuladas por Bordieu (2002), quien sostiene que en la conversación lo que está en juego es la relación objetiva de las competencias de los hablantes, no solo lingüísticas sino también sociales. Son precisamente estos planteamientos los que contribuyen a impulsar la idea de la conversación como estrategia de formación de los niños para estimular el fortalecimiento de su capacidad argumentativa.

La relación de esta capacidad con las habilidades comunicativas toma fuerza desde una perspectiva amplia de la didáctica, en la cual se supere la prescripción y se articule la comprensión de los procesos formativos, los saberes disciplinares, los materiales requeridos y las estrategias de intervención; en términos de Díaz:

No se puede seguir concibiendo la didáctica como un saber normativo que responde a los interrogantes de cómo lograr una enseñanza mejor, sino que debe ser entendida necesariamente como una serie de preguntas sobre la formación y sobre la enseñanza que a lo largo de la historia han tenido respuestas diversas, tensionadas, encontradas, y en las que subyace no sólo una distinta concepción del ser humano, del aprendizaje y de la formación, sino una construcción, a partir de aquellas tensiones, de corrientes de pensamiento que permitan darles un significado a las propuestas en el campo de la educación (2009, p. 54).

En esta perspectiva, desde hace dos décadas investigadoras argentinas como Perelman (2001), sugieren iniciativas para promover el trabajo argumentativo con los niños en los primeros grados escolares, orientadas a movilizar niveles de pensamiento, estimular la participación en espacios colectivos a partir de la palabra y el debate, y promover el surgimiento de puntos de vista diversos que demanden la toma de posiciones en función del desarrollo de la autonomía cognitiva.

## 1.2 La conversación a través de situaciones dilemáticas

Más allá de incentivar discusiones bizantinas o polarizadas con el pretexto de generar debates para estimular la capacidad argumentativa de los estudiantes, conviene pensar, tal como se ha concluido en trabajos de intervención al respecto, en el diseño de situaciones que convoquen a los niños a argumentar, es decir, situaciones co-

municativas que demanden la explicitación de sus puntos de vista, opiniones y razones (Hurtado & Chaverra, 2013).

Este ejercicio argumentativo solo puede generarse en el ámbito de la conversación o el diálogo. Si bien para Burbules (1999) el diálogo difiere de otras formas de comunicación oral como charlar, argumentar o negociar, en su definición, hay elementos compartidos con la pragmadiálectica (Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006), aspectos convergentes que, para la finalidad didáctica que aquí se convoca, sustentan el mismo valor semántico para la conversación y el diálogo.

El diálogo se guía por un espíritu de descubrimiento, de manera que el tono característico de un diálogo es exploratorio e interrogativo. Supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo, una disposición a “llevar las cosas hasta el fin” para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes. Aparte de eso, muestra una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, respeto y cuidado de cada uno hacia los demás, aun ante los desacuerdos [...]

En tanto pedagógico el diálogo es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad [...] trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje, aunque los papeles de maestro y alumno estén separados (Burbules, 1999, pp. 31-33).

En experiencias de investigación (Bolívar, Chaverra & Monsalve, 2013), se han planteado las situaciones dilemáticas como una alternativa didáctica concreta para tal fin. Estas son cortas historias que refieren casos paradigmáticos de la vida cotidiana del orden familiar, institucional o social afines al entorno del estudiante, ante los cuales se exige tomar decisiones y expresar puntos de vista para resolver conflictos o ayudar a otros a hacerlo. El Ejemplo 1 con estudiantes de 5° refleja de manera práctica los elementos teóricos referidos previamente.

## Ejemplo 1

### *Situación dilemática para la conversación*

Carlos ve cuando unos estudiantes de 9º, entre los que está su hermano, entran a la rectoría y se llevan el dinero recogido para hacer el paseo de fin de año.

Al otro día, la Rectora reúne a los estudiantes y les dice que no puede hacer el paseo porque se han robado la plata, que también iba a hacer utilizada para darles uniformes a los niños más pobres del colegio. Les pide que si tienen alguna información la cuenten y así ayudarían al colegio a recuperar el dinero. Carlos quiere contar la verdad, pero no quiere ver a su hermano en la cárcel.

Lo que expresan los estudiantes frente a preguntas que originan la conversación:

<b>Pregunta a. Si tú fueras Carlos, ¿Qué harías en su situación? ¿Por qué?</b>		
<b>Posición 1</b>	<b>Posición 2</b>	<b>Posición 3</b>
<p>Yo le hubiera dicho la verdad a la profesora porque es mejor decir la verdad que proteger a alguien (Juan).</p> <p>Yo pienso que lo mejor es decir la verdad que enviar el hermano a la cárcel y decir la verdad es bueno porque las mentiras no ayudan a nada (Esteban).</p> <p>Yo en la situación de Carlos colaboraría con el colegio y diría la verdad, porque la situación de Carlos es muy difícil en lo que está él. Es que un hermano pa que lo metan a la cárcel es muy difícil no lo deben meter mucho tiempo, pero yo de todos modos pues (lo) no lo defendería (pues) aunque sea un hermano no lo defendería (pues). En esta ocasión es muy difícil para como nosotros establecer, pero es mejor decir que engañar (Valentina).</p> <p>Si yo fuera Carlos lo hubiera denunciado porque los pobres necesitan más ropa, porque ellos tienen muchas necesidades a cambio nosotros las personas ricas, tenemos juguetes, carros, motos, manjares y todo eso. Por eso yo hubiera denunciado para poder que los niños tuvieran la ropa (Santiago).</p>	<p>Ay yo no sé ni que decir... si yo fuese Carlos diría la verdad que no metieran a la cárcel a mi hermano y todos fueran al paseo porque me da lástima que metan a mi hermano a la cárcel y eso es un hecho mal engañar a los demás (Stefany).</p> <p>Si yo fuera rico contaría la plata y daba toda la plata que faltaba o si no decirle a la rectora quien fue y ya (Jhon).</p>	<p>Si yo fuera Carlos le diría a mi hermano que no sea mentiroso, que uno se volvía malo, de una mala conducta y todo eso. Por eso uno tiene que ser uno mismo y tiene que decir las cosas bien ¿oyó? Pues por ejemplo yo le diría: Hermano no, sea bien en la vida pa que le vaya bien y sea alguien alguna vez en tu vida, pueda tener una esposa, hijos, un trabajo bien bueno. Así que no diga mentiras. Si yo fuera Carlos le diría eso y si él no me acepta las palabras (yo) él sufriría las consecuencias (Juan Pablo).</p> <p>Si yo fuera Carlos haría reflexionar a mi hermano y a sus amigos para que fueran donde la rectora y le contaran toda la verdad y le devolvieran el dinero y los haría reflexionar para que no siguieran robando los dineros ajenos y se evitaran una expulsión (María Paula).</p>

<b>Pregunta b. ¿Qué es más importante: proteger a un hermano o contar la verdad?</b>		
<b>Posición 1</b>	<b>Posición 2</b>	<b>Posición 3</b>
<p>Yo proteger a mi hermano porque mi hermano hace parte de la familia (Juan Camilo).</p> <p>Proteger a un hermano de uno es más importante para mí, porque él es de mi familia, es como mi sangre (Diego).</p>	<p>Es muy bueno uno proteger al hermano pero si está haciendo cosas malas uno tiene que contar la verdad así sea el hermano y decirle que diga porque como le robo la plata uno no puede ser así, uno no puede ser robón porque cuando él mismo sea grande ya va a empezar a robar cosas de las gentes (Andrea).</p> <p>Es más importante decir la verdad que no alcahuetearle al hermano, porque si uno le alcahuetea al hermano en esas cosas tan graves entonces se puede agravar más el problema y él sigue haciendo lo que (a él se le dé) lo que él quiere entonces uno no le puede tapar porque sino sigue haciendo el mismo delito que hizo en el colegio (Laura).</p> <p>Un hermano es importante pero no es tan importante como decir la verdad (Fabián).</p> <p>Es más importante decir la verdad porque si se dan cuenta que él se robó esa plata yo quedaría como el testigo (Carlos).</p> <p>Un hermano es muy importante pero contar la verdad también porque lo ayuda a salir a uno de los problemas (Esteban).</p>	<p>A ver, yo siendo el hermano de Carlos haría decir la verdad y protegerlo a él para que no se lo lleven para la cárcel, eso, porque un hermano es lo más preciado que uno tiene (Duban Andrés).</p> <p>Los dos porque es el hermano de uno y uno no puede decir las mentiras (Juan Camilo).</p> <p>Es bueno contar la verdad al colegio y a nuestros padres y proteger a nuestros hermanos a la vez y no causar líos en el colegio (Evelyn).</p>

En el ejemplo uno, agrupar los puntos de vista de los niños y sus razones (posición desde “el deber ser”, la propia convicción o emitir un juicio “neutral”), no tiene la intención de reducir la multiplicidad de perspectivas que emergen ante situaciones dilemáticas planteadas en el aula. La síntesis es una evidencia empírica que muestra la importancia de generar situaciones controversiales que

les exija a los niños acudir a sus conocimientos, experiencias y relaciones para participar en un espacio conversacional. La agrupación de las posiciones asumidas por los estudiantes supera los esquemas predeterminados o preconcepciones que como maestros se podría tener en torno a su capacidad para tomar posturas concretas frente a situaciones controversiales, utilizar la lengua oral o escrita para expresar sus propias ideas, y vincular su conocimiento disciplinar, lingüístico o experiencial en situaciones de aprendizaje que así lo requieren.

### Ejemplo 2

Este ejemplo derivado del Programa Nacional de Formación de Maestros Palabrario&Numerario,<sup>1</sup> en el que participan estudiantes cuyos ejemplos de aula, citados en Hurtado y Chaverra (2013), pertenecen a instituciones educativas de los municipios de Girardota, Copacabana y Barbosa (departamento de Antioquia) y Cartagena (departamento de Bolívar).

*Situación dilemática para la conversación*

Grado 3º. Lectura del texto informativo “La familia”.

Lo que expresan los estudiantes frente a preguntas que originan la conversación:

---

1 Programa de la Fundación Corona y *Genesis Foundation*, implementado en diferentes regiones de Colombia desde el año 2007 por diferentes instituciones, entre ellas la Universidad de Antioquia.

<b>Grado 3° ¿Crees que los hijos deben permanecer siempre junto a sus padres?, ¿por qué?</b>	
<b>Posición 1</b>	<p>Sí, porque se pueden perder o que se los robe la gente, los viole y los mate o que lo mate y lo tire al río y lo recorte en cuadritos. Entonces es mejor estar junto a sus padres (Alexandra).</p> <p>Sí, porque ellos nos cuidan y nos protegen y nos guían, pero cuando los hijos son grandes y también conforman una familia, nosotros nos vamos también a conformar esa familia y a ser felices (Manuela).</p> <p>Sí. Porque no tenemos experiencia de vivir solos, porque los padres nos guían, nos protegen y nos aman (Juan Gabriel).</p> <p>Sí. Porque sus padres deben de mantenerlos protegidos para que no se los roben y también es un bien para los hijos y para los padres porque de pronto el niño se desaparece y crece consumiendo drogas y eso es muy feo y horrible y también el hijo se les pierde y los padres se echan la culpa porque no les pusieron cuidado (Melissa).</p> <p>Sí. Los hijos deben de estar siempre al lado de los papás porque los papás le dan la comida, le dan de todo porque ellos lo quieren a uno y siempre nos consola cuando estamos tristes (David).</p> <p>Sí, porque ellos me alimentan y porque ellos son los que me dan todo lo que yo necesito y mi mamá porque me parió y mi papá porque me quiere más por eso lo quiero más a él (Leidys).</p> <p>Sí, porque ellos son el refugio de la familia y deben proteger a sus hijos con una buena responsabilidad que tienen los padres. Esa es la responsabilidad de los padres (Luisa).</p> <p>Sí, porque los padres siempre deben responder por sus hijos y cuidarlos muy bien (Camilo).</p>
<b>Posición 2</b>	<p>Algunas veces si y otras veces no, porque también los hijos tienen derecho a la libertad y si no lo dejan salir es porque la madre no quiere que le pase algo malo (Katherine).</p> <p>Yo creo que no siempre, porque nuestros padres necesitan privacidad. (Yordy).</p>
<b>Posición 3</b>	<p>No porque cuando estén ancianos no podrán sostenerme, porque no van a poder trabajar y vivirán en su vejez felices. Y porque mal acostumbramos a no estudiar y trabajar cuando estemos grandes (Jeraldine)</p> <p>No, porque ya mis padres no van a trabajar para mí ni para mis hermanos, a mí me toca trabajar para mí y para mi familia, mi esposa y mis hijos o mis hijas pero si mis padres están vivos también los ayudaré (Alirio).</p>

Los dos ejemplos referidos ilustran no solo las posibilidades de análisis, conversación y debate que una situación dilemática puede generar en el aula, sino también la riqueza y el potencial de los niños en el campo argumentativo. Ver, desde el lugar de maestro,

dicha riqueza y potencial requiere conocimiento disciplinar, y a su vez, gran capacidad y disposición para escuchar, el acto de conversar es recíproco con el acto de escuchar. Desde esta convicción resultan pertinentes las palabras de Márquez-Fernández:

En el nivel hermenéutico la palabra se hace intuición para el diálogo: I) por su sentido, ya que necesitamos comprender lo que se dice con las palabras transformando la escucha en un acto de atención que nos permita reconocer el derecho a decir la palabra sin interponer ningún tipo de coacción y/o censura que impida la libertad de la palabra; II) por su significado, ya que necesitamos interpretar lo que porta la palabra a través de un diálogo donde queda expuesta al otro en toda su opacidad e intencionalidad subjetiva [...] Para enseñar a pensar es preciso, sobre todo, aprender a escuchar: es la inevitable consecuencia humana-racional y sensible- para la creación del diálogo con el otro (2009, pp. 560-566).

Desde una perspectiva didáctica y formativa, más que intentar encontrar la respuesta “correcta” a las situaciones dilemáticas, se trata de intencionar o aprovechar estas situaciones como experiencias para el aprendizaje, a través de las cuales no solo se estimularía la relación entre la argumentación y las habilidades comunicativas, propuesta que origina la presente reflexión, sino también conceptos y procesos asociados a otras áreas curriculares.

## Consideraciones finales

Los desarrollos teóricos y las experiencias de investigación e intervención sobre la argumentación en la infancia, en el campo educativo, dejan algunas premisas que bien podrían volverse principios orientadores del quehacer en la escuela, para potenciar la argumentación con los niños desde una estrategia formativa como lo es la conversación.

La posibilidad de argumentar está latente desde los más pequeños, la diversidad de puntos de vista es más amplia de lo que a veces se supone.

Estimular la capacidad argumentativa a partir de situaciones que lo demanden, particularmente cercanas a su entorno, se constituye en una premisa clave para diseñar situaciones didácticas en el aula, en tanto que en el ejercicio argumentativo converge el conocimiento explícito o implícito que se tiene del mismo.

La polarización no es sinónimo de debate, debe primar la emergencia de argumentos y no la relación de opuestos que generalmente tienden al deber ser o la radicalización de puntos de vista, sin un carácter dialógico mediado por la escucha, la comprensión y la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Desde el punto de vista de la pragmática, la capacidad argumentativa exige tanto de conocimiento como de experiencia; por ello, la vinculación de todas las habilidades comunicativas la hacen, desde lo aquí expuesto, en parte de aquello *básico imprescindible*, siguiendo a Coll (2010).

Finalmente, conviene tener presente el nivel de significación que representa la formulación de preguntas en los espacios conversacionales; estas son generadoras de algún nivel de reflexión, auto-reflexión o análisis que no se resuelven con un sí o un no, lo que exige abordar los textos y las situaciones dilemáticas de una manera más dialógica y reflexiva.

## Referencias

Bolívar, W., Chaverra, D. & Monsalve, E. (agosto, 2013). La argumentación de los niños de educación básica primaria a partir de situaciones didácticas mediadas por el uso pedagógico de las aplicaciones web. En Universidad de Cartagena, *VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura y el I Coloquio Internacional en Estudios y Aplicaciones de la Argumentación*, Cartagena.

- Bolívar, W., Chaverra, D. & Monsalve, E. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la educación básica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(1), pp. 58-64.
- Bordieu, Pierre (2002). Lo que significa hablar. *Revista Colombiana de Educación*, 42, pp. 23-37.
- Burbules, N. (1999). *El Diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. (Sinnott, E. Traductor). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Coll, C. (2010). Enseñar a aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano, Revista de Economía*, 7, pp. 47-66.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hernández, C., Mockus, A., Granes, J., Charum, J. & Castro, M. (1987). Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación. *Educación y Cultura*, 12, pp.60-70.
- Hurtado, R. & Chaverra, D. (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ilienkov, E. La escuela debe enseñar a pensar. En Paredes, A. (2005). *La alegría de pensar*. Cali, Colombia: Fundación para la Investigación y la Cultura –FICA–, pp. 9-89.
- Márquez Fernández, A. La escucha: el valor de la palabra hablada. En Valera-Villegas, G., Madriz, G. & Carpio, A. (2009). *Entre filosofía y filosofar. Pensamiento, infancia y ciudadanía*. Caracas, Venezuela: EEIASO, pp. 555-566.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(2), pp.32-45.
- Tusón Valls, A. (2006). El acto de hablar en clase. ¿Sobre qué, cómo y para qué? *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 23, pp. 20-24.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Roberto Marafioti trad.) Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

## Capítulo 2

El papel de la interacción  
maestro-estudiante en el paso de la  
heteronomía a la autonomía en los  
procesos de lectura y escritura

Mauro Sosa Gallego

## 2.1 Las interacciones en el proceso de enseñanza aprendizaje

La escuela comporta una serie de discursos que le dan la dignidad de mediador cultural, en relación con la formación de los arquetipos sociales a partir de los cuales se estructuran las experiencias e interacciones determinantes de las relaciones maestro – estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje, no sólo desde el currículo explícito de cada institución escolar en específico, sino también del currículo oculto que instala de forma inconsciente normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas en los sujetos que hacen parte de la dinámica escolar.

Lo anterior se sustenta en planteamientos como el de Duschatzky (1999), citada por Zapata, Marín, Ossa y Ceballos (2004) quien concluye que:

La escuela es el lugar privilegiado de consagración de la cultura legítima. Contrariamente a la idea que afirma que la relación pedagógica se limita a la transmisión de un saber universal, Bourdieu insiste en el hecho que toda acción pedagógica es al mismo tiempo imposición de una cultura arbitraria. ¿Por qué arbitraria? Porque pretende imponer con carácter universal aquellos contenidos y valores que en realidad representan a intereses particulares [...] (p.17)

En esa acción pedagógica, la forma como el docente interviene y establece las dinámicas en relación con los estudiantes tiene una alta incidencia para el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía en el proceso de construcción del conocimiento, en la búsqueda del saber y en la aplicación en la cotidianidad de los conocimientos adquiridos en la escuela. Es decir el desarrollo de competencias en cada una de las áreas de desempeño del aprendiz.

De esta manera, las interacciones de que se habla van más allá de un artificio social, ya que toda práctica escolar lleva consigo una

actividad de carácter interpersonal, en la cual tanto estudiantes como docentes tienen una visión particular del otro, en relación con la forma en que este debe actuar, lo mismo que de las situaciones cotidianas de la escuela. Esta visión respecto a lo que el docente piensa y espera de los estudiantes y de las capacidades que les atribuye, puede llegar a afectar de forma positiva o negativa, según sea el caso, el comportamiento de los estudiantes frente a las metas de aprendizaje esperadas y las formas como ambos – aprendiz y docente – se aproximan a estas.

En este sentido, como se lee en Goodwin y Kausmer (1977) citados por Covarrubias y Piña (2004):

Las posturas de los profesores que demuestran poca accesibilidad, escasa tolerancia o demasiada rigidez o exigencia hacia sus estudiantes, hacen suponer que ejercen un tipo de “liderazgo autocrático”; esto implica que proporcione menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulo para la autodirección. Es el profesor que da una orden a cada paso, que es intolerante ante las ideas de los alumnos, es autoritario dando instrucciones y los interrumpe tratando de imponer sus ideas [...] (p. 72)

Lo anterior pone en evidencia que las interacciones para el desarrollo de la autonomía tienen un componente relacionado con la personalidad de los actores involucrados, pero también con la actitud al asumir sus roles. Esto implica que, en su actuar, el docente tiene la responsabilidad manifiesta de crear y desarrollar situaciones de enseñanza que promuevan variados aprendizajes en sus estudiantes y asegurarse de ocupar su rol de acompañante, orientador, guía o mediador en el proceso; pues solo de esta manera tendrá la posibilidad de brindar apoyos significativos a sus estudiantes e irlos disminuyendo paulatinamente, como una manera de fortalecer el control autónomo de los procesos en los niños, niñas y jóvenes.

Dichos apoyos, según Onrubia (1995), citado por Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín y Saucedo (2001), deben configurarse a partir

de dos especificidades “ [...] tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación con el contenido del aprendizaje que se trate y [...] provocar desafíos y retos” (p. 305). Es decir, la enseñanza no debe partir de cero y debe apuntar y avanzar hacia los ámbitos que el estudiante desconoce para que resulte un proceso estimulante, para que se constituya en un camino que él quiera transitar y en el cual el docente lo pueda acompañar.

## 2.2 Procesos de alfabetización: lectura y escritura

Las tendencias actuales sobre el estudio de la lectura y la escritura las definen como dos habilidades comunicativas fundamentales que se desarrollan a través de las interacciones posibles en el contexto social donde se desempeña del sujeto, y que son enriquecidas en el paso de este por la escolaridad, situación que, en la mayoría de los casos, permite el acceso a la convencionalidad. Es decir, la escuela es la institución social a la cual se le ha otorgado, entre sus múltiples funciones, la de favorecer que los niños y niñas se circunscriban en la normativa social de lo que se entiende por leer y escribir.

Así, en la escuela, para responder a tal demanda, se han explorado diferentes métodos que reflejan el concepto de lectura y escritura que subyace a su enseñanza, y las formas como maestro y estudiante pueden interactuar en la aproximación a estos procesos. Al respecto Freeman (1988) expresa:

La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura. La mayoría de los métodos usados en el aula están basados en la tradición y en concepciones simplistas de la lectura, por ello, los diferentes métodos de enseñanza de lectura en español necesitan ser estudiados detenidamente y luego comparados con lo que se sabe acerca del proceso de lectura para determinar en qué forma estos métodos reflejan las teorías e investigaciones sobre la lectura (p. 20).

Con esto se sugiere que algunos métodos y perspectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura no reflejan el conocimiento actual de estos procesos y las demandas que sugieren, pues en su mayoría conservan esa concepción tradicional que los reduce a habilidades perceptivo motrices cuyo centro está en decodificar con eficiencia; es decir, en el descifrado certero de lo escrito y su reproducción a una velocidad razonable, además del dibujado de las letras con una estética impecable, dejando relegados los procesos de comprensión y de producción textual con la premisa de que estos llegan más o menos de forma intuitiva en edades y niveles superiores.

De esta manera, en el interior de la literatura existente, dentro de los métodos de lectura tradicionales se encuentran:

1. Los métodos *alfabético*, *onomatopéyico*, *fónico* y *silábico* son declarados métodos de marcha sintética porque parten de las unidades mínimas de la lengua hasta llegar a unidades mayores, de tal forma que los niños y niñas comienzan por memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones.
2. Los métodos de *palabras generadoras*, *ideovisual* y *el global*, son denominados métodos de marcha analítica ya que tienen la finalidad de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones, sin necesidad de que el niño llegue a reconocer los elementos mínimos, de tal manera que sólo al final el aprendiz debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras.
3. El método *ecléctico* que podría definirse mixto pues se configura al tomar los aspectos más relevantes de cada uno de los demás métodos para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, el eclecticismo estaría dado por la combinación de elementos de los diferentes métodos para consolidar uno nuevo.

Estos métodos encierran en su didáctica un profundo énfasis en lo instrumental del lenguaje, resuelta desde la escuela con la instrucción magistral apoyada en libros de texto que segmentan los procesos comprensivos y de producción. Además, suponen una dinámica centrada en el maestro como poseedor de los sentidos y los significados, y el estudiante como receptor pasivo, reproductor de las instrucciones del maestro y de los ejercicios perceptivo motrices que se proponen en la actividad de la clase y en los libros de texto. En este sentido,

El proceso de formación puede verse seriamente afectado cuando el profesor [...] origina una asimetría entre él y el estudiante en el proceso de aprendizaje, lo que provoca que éste se sienta desvalorizado como persona y sin aptitudes para construir los conocimientos que el profesor supuestamente posee (Covarrubias & Piña, 2004, p. 72).

Como puede comprenderse, desde las perspectivas tradicionales se pasan por alto principios básicos para el aprendizaje, entre otros, la individualidad de los niños y niñas, el rol de las interacciones y valoración de los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de las experiencias que se dan con la cultura lectoescrita de la cual son parte, donde intervienen los medios de comunicación, las experiencias familiares, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el contacto con avisos, libros, etiquetas de productos y todas las posibilidades que permiten los contextos de desarrollo y proveen de saberes importantes en la aproximación a la convencionalidad alfabética de una forma significativa.

En esta perspectiva, para fortalecer desde la escuela nuevas dinámicas, posibilitadoras de una aproximación real a los procesos de lectura y escritura, es necesario hacer vívida una nueva orientación de la alfabetización en la cual se tenga en cuenta como lo expresa Neuman (1998) citada por Braslavsky (2000) que:

1. La diversidad es inherente a todos los aspectos de la enseñanza en los niños pequeños.

2. La interacción social promueve la motivación y la habilidad para el uso de la lectura y la escritura en el desempeño de actividades productivas.
3. Los niños necesitan desarrollar conocimientos y habilidades en la alfabetización.
4. La activa participación en la lectura y la escritura integra al niño no sólo en la práctica de lo que para qué es, sino cómo funciona.
5. Las necesidades especiales de los niños pequeños son mejor atendidas en programas inclusivos de alfabetización básica.
6. El involucramiento de los padres construye la continuidad y la coherencia de la alfabetización temprana.
7. La escuela tiene la responsabilidad de descubrir lo que los chicos ya saben sobre la lectura y la escritura y ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber.
8. La evaluación deberá ser continua, en múltiples contextos y focalizada a variedad de conductas (p. 39).

Al considerar esta perspectiva de alfabetización se replantearía todo el hacer tradicional que, aún en el siglo XXI, posee un lugar destacado en el abanico de posibilidades y experiencias que brinda la escuela. En el desarrollo de este cambio, el rol del docente es fundamental: la concepción de leer y escribir que oriente sus actuaciones y las interacciones que implemente con sus estudiantes han de resultar el factor determinante para llevar a los niños, niñas y jóvenes a ser actores autónomos en los procesos de lectura y escritura.

Con lo anterior el docente debe reconocer que la lectura y la escritura son dos procesos cuyo significado se relaciona con la comprensión y la producción textual, respectivamente, y como tales deben permitir a sus estudiantes acceder a los conocimientos que las culturas immortalizan a través del texto escrito y transformar sus propios conocimientos a través de los procesos comprensivos y de

producción textual que tienen lugar en el hacer cotidiano, más allá del proceso instruccional que se desarrolla en la escuela.

En consecuencia, el mundo actual, con su constante evolución y el vertiginoso avance de la globalización, exige “superar [...] los manuales de aprestamiento para la lectura y la escritura, así como los textos únicos para enseñar a leer y escribir, pues estos materiales, tal como están concebidos y diseñados, fragmentan la lengua y la despojan de significados y sentidos” (Hurtado, Serna & Sierra, 2003, p.2 ), para avanzar en la comprensión y utilización de la lectura y la escritura en contextos reales, con propósitos diversos y para resolver los problemas que la cotidianidad sugiere.

### 2.3 Estrategias para la interacción en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Dubrovsky (2004), al referirse a los apoyos que brindan los docentes en sus interacciones con los estudiantes para el desarrollo de la autonomía, señala que estos se instrumentan de forma significativa a través de varias acciones claves dentro de las cuales están: el otorgar pistas, la explicitación de la tarea concreta que deben realizar, la orientación para que por sí solo el estudiante construya respuesta a sus preguntas y la explicitación del sentido de la lectura y la escritura como prácticas sociales, permitiendo que estos se perciban como lectores y productores de textos, erigiéndose como participantes activos de la cultura lectoescrita en contextos comunicativos determinados.

De esta manera, el docente tiene dos funciones claves en el proceso de alfabetización

Deben demostrar usos de la escritura y deben ayudar a los niños a usar la escritura ellos mismos. Dicho en otras palabras, los maestros deben demostrar las ventajas que ofrece la pertenencia al club de los escritores y garantizar que los chicos puedan incorporarse al club (Smith, 1994, p. 41).

Sin embargo, dicha demostración no se restringe solo a la escritura, sino también a la lectura, en tanto estos son procesos complementarios y podría decirse que toda lectura supone en sí un proceso de escritura y viceversa. Además, como lo expresa Solé (2000)

Ambas se encuentran estrechamente vinculadas a la existencia y a la pertinencia de los conocimientos previos con que el lector/escritor se enfrenta a la tarea.

En ambos casos puede producirse un incremento de dichos conocimientos gracias precisamente a lo que se lee o a lo que se escribe. En este sentido, puede afirmarse que las personas necesitamos no sólo aprender a leer y a escribir, sino aprender a utilizar la lectura y la escritura para aprender.

Lectura y escritura son instrumentos formidables de transformación del conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992) de los que nos servimos a lo largo de toda la vida. Ambas pueden ser caracterizadas como ejemplos de pensamiento estratégico mediante los cuales el lector/escritor aborda una tarea que es, en grado variable, una situación problemática, es decir una situación que no puede ser resuelta de manera repetitiva y mecánica.

En su uso autónomo, leer y escribir suponen capacidad para orientar la actividad, conocimiento sobre los procesos que implican y control sobre su ejecución, para asegurar que se cumplen los objetivos para los que se lee o escribe (p.7).

Para cumplir con su cometido, el docente puede hacer uso de algunas estrategias que, a la vez que permiten avanzar en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, posibilitan establecer procesos interactivos tendientes al desarrollo de la autonomía. Lo cual le supone al educador reflexionar sobre las consecuencias directas que la forma de interactuar con sus estudiantes tiene en los procesos de aprendizaje, convocando a un trabajo reflexivo sobre la práctica docente con el propósito de hacer conscientes los modos y tipos de ayudas que se pueden brindar.

Dentro de dichas estrategias se señalan:

### 2.3.1 La planeación desde los proyectos de aula

Por definición, los proyectos de aula se constituyen como una estrategia pedagógica que permite, a partir de acciones específicas, enfrentar a los estudiantes con el análisis y solución de problemas cotidianos, situados en su contexto particular de desarrollo, y para cuya solución tienen la posibilidad de “correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada” (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

De esta manera, los proyectos de aula se configuran a través de tres fases claves: la planificación o preparación, la ejecución o desarrollo y la evaluación. La primera fase es la oportunidad de delimitar el trabajo a partir de la selección del tema, los subtemas, la formulación de hipótesis y objetivos, la preparación de las actividades, la organización del cronograma de trabajo y la determinación de los participantes (invitados y colaboradores), los espacios y los recursos necesarios para alcanzar los propósitos que se trazan.

En la segunda fase se da vida a las acciones que se proyectaron en la planificación y, producto de la constante evaluación, se da la posibilidad de reorientar o fortalecer el actuar en pro del cumplimiento de los objetivos.

En la tercera fase, se promueve la reflexión en tono de la eficacia de las acciones para el alcance de los propósitos. Por esta razón, no es un proceso que se realice solo al finalizar el proyecto, sino que se da de forma integral en todas las fases con el ánimo de establecer planes de mejora y acciones que optimicen los resultados.

En esta dinámica, que resulta netamente participativa y democrática, estudiantes y docentes asumen roles de partícipes activos, capaces de concertar e interactuar en igualdad de condiciones, reelaborando y cualificando los saberes propios de la cultura y de los contextos en que se desarrollan, y que se convierte en laboratorio para hacer vívidas la lectura y la escritura como artefactos sociales de comprensión y transformación del conocimiento.

Además, por el rol activo que asumen los estudiantes y el rol de orientador y coautor de las acciones asumido por el docente, el desarrollo de proyectos de aula se orienta al fortalecimiento de la autonomía de los niños, niñas y jóvenes en tanto, como lo expresa Jolibert (1992) citado por Rincón (1998):

[...] permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse. Esta práctica les permite:

- No depender solamente de las elecciones del adulto.
- Decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido.
- Proyectarse en el tiempo, planificando sus acciones y sus aprendizajes.
- Asumir responsabilidades.
- Ser actores de sus propios aprendizajes, produciendo algo que tiene significado y utilidad (p. 10).

### 2.3.2 La diversidad textual

En el tránsito de las cartillas y libros de texto para ejercitar los procesos de lectura y escritura desde la segmentación de la lengua a un actuar significativo, se propone el uso de la variedad textual en el aula de clases como una posibilidad de visibilizar los usos sociales de la lengua escrita desde los primeros años, tal como lo expresa Kaufman (1994), citando a Teberosky (1992):

Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos (p.4).

Es decir, si desde las edades tempranas el estudiante no tiene la posibilidad de interactuar con textos reales, que le permitan la comprensión de los diferentes usos y posibilidades que brinda la lengua escrita, no podrá ser un usuario autónomo de la lectura y la escritura en contexto.

Pero ¿cómo sería la intervención docente y la propuesta interactiva con el estudiante? La respuesta a este interrogante resulta básica. En primer lugar, el docente se debe mostrar como un lector competente, conocedor de los diferentes tipos de textos y de los usos que estos pueden tener acorde con su trama y función, de tal manera que pueda acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las estrategias básicas de comprensión de dichos textos.

En esta línea el docente, a través de la interacción con los textos y la pregunta como mediador y agente de confrontación, posibilita el acceso a la comprensión del contenido y estructura textual, a la vez que desarrolla las estrategias de muestreo, predicción, inferencia y autocorrección.

El *muestreo* permite la selección y el uso de los índices de que dispone el texto para determinar las características de este y tomar decisiones sobre su pertinencia para el cumplimiento del objetivo y las exigencias de la tarea. Esta estrategia junto con las experiencias y los conocimientos previos del lector, le permiten *predecir* el contenido del texto y su posible significado.

Por otro lado, la *inferencia* permite al lector acceder a la información que está detrás del texto, estableciendo conexiones y conjeturas acerca de los personajes, objetos, tiempo, espacio, valores, preferencias del autor, entre otros aspectos, y la *autocorrección* que permite confirmar o rechazar las hipótesis que se formulan con las estrategias precedentes.

### 2.3.3 La confrontación

El error en el proceso de enseñanza constituye una posibilidad de construir aprendizajes cada vez más elaborados, a partir de las realidades individuales de los aprendices pues:

La confrontación, más que una corrección es una convocatoria que se les hace a los niños (as) para que reflexionen sobre sus actuaciones lingüísticas, y en esa medida, puedan generar diversas transformaciones que los lleven a niveles de desarrollo cada vez más complejos (Hurtado et al, 2003, p. 15).

Este proceso supone un acompañamiento activo por parte del docente a través de estrategias como la pregunta, el contacto con diferentes modelos lectores y textuales, el dialogo grupal, entre pares y sobretodo la provisión de información y exploración de diversas fuentes, que le permitan actuar de forma independiente con la lectura y la escritura e incrementar su nivel de competencia a la vez que auto regula sus procesos.

Todo esto ha de lograrse siempre y cuando el enfoque se dé desde el punto de vista procesal, el cual dentro de la descripción de Cassany (1996) enfatiza en el proceso, pues, en el caso de la escritura, inicia por la revisión y mejora de borradores previos; da protagonismo al escritor – estudiante –, en tanto trabaja a partir de sus hábitos; considera igualmente contenido y forma del texto, ya que primero ayuda a construir el significado y luego la forma de expresarlo; permite el trabajo colaborativo, de tal manera que el maestro se acomoda al estudiante y le ayuda a escribir su texto; y permite la flexibilidad en la norma, al respetar el estilo personal para la producción textual.

Con la orientación del docente y la reflexión de las acciones, el estudiante va adquiriendo la conciencia metacognitiva que le permitirá asumir el control de su proceso y reorientar su accionar para producir textos que responden a las situaciones comunicativas que las experiencias del medio le sugieren.

#### 2.3.4 La evaluación

Cuando se habla de la evaluación existe la tendencia a pensar en un concepto numérico, en un criterio o en un resultado. Sin embargo la evaluación, desde el proceso formativo, se puede visualizar como un proceso de interacción que permite revisar las acciones y reorientarlas para el alcance de las metas que se proponen, ya sea a nivel individual o colectivo. Para ello, tanto estudiante como docente establecen los criterios e instancias que serán objeto de evaluación y, tras su debido análisis, fortalecen o modifican su actuar. En primera instancia, el docente puede actuar como inductor de las tareas que deben ser replanteadas y la forma de hacerlo, pero la idea es que paulatinamente los estudiantes asuman el control del proceso y, a través de la autoevaluación, identifiquen sus fortalezas y debilidades y trabajen en ellas. De ahí que Solé (2001) afirme que:

[...] las regulaciones que ejerce el profesor mediante su intervención a propósito del proceso que lleva a cabo un alumno, o para ajustar las actividades de forma general al grupo de estudiantes, sólo tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos cuando éstos pueden integrarlas en su propio proceso de regulación cognitiva. Esto es, cuando un profesor evalúa y reorienta utilizando sus propios criterios y parámetros, su actuación puede conducir a los alumnos a percibir dichos criterios, interiorizarlos y utilizarlos para valorar y reorientar, si es necesario, su propio aprendizaje. Cuando ello ocurre, la situación de evaluación deviene, además, un contexto de aprendizaje para la autorregulación y el aprendizaje autónomo (p. 9).

Para materializar este tipo de evaluación, el docente debe asumirse como un acompañante del proceso, en el cual puede valerse de preguntas al estudiante acerca de las actividades que realiza, lecturas, el contenido de estas, los puntos de vista que desarrolla producto de la comprensión, la realización de recuentos y conversatorios acerca de los textos leídos, elaboración y socialización de textos con diferentes propósitos y mejora de los mismos producto de confrontaciones sucesivas, desarrollo de proyectos y socialización de los productos

y propuesta de aportes para nuevos proyectos, documentación de procesos y actividades del cotidiano, entre otras que rompen con la rutina del aula y se instauran en la cotidianidad del contexto.

## Referencias

- Braslavsky, B. (2000) Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y Vida*, (21) 4, pp. 32-43.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la comunicación de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.
- Covarrubias, P. & Piña, M (2004) La interacción maestro – alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de estudios educativos (México)*, XXXIV, pp. 47 – 84.
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín, M. & Saucedo, E (2001) La interacción docente – alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuario N°6 Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam*, 6, pp. 305 – 308.
- Freeman, Y. (1988) Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y Vida*, (9) 3, pp. 20-27.
- Hurtado, R., Serna, D. & Sierra, L. (2003). *Lectura y escritura en la infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Medellín, Colombia: Escuela Normal Superior de Copacabana.
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, (15) 3, pp. 2 – 17.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de educación – Ley 115 de 1994*.
- Rincón, G. (1998). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la Educación primaria*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43 – 64.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Solé, I. (2001). Evaluar lectura y escritura: Algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida*, (22) 4, pp. 6 – 17.
- Zapata, V., Marín, E., Ossa, A. & Ceballos, R. (2004). *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

## Capítulo 3

Materiales para la enseñanza de la  
lectura y la escritura en el preescolar y la  
básica primaria: criterios de selección y  
posibilidades didácticas

Rubén Darío Hurtado Vergara

## Introducción

En el presente capítulo se aborda una conceptualización sobre los materiales de lectura, criterios de selección y sus posibilidades didácticas en el preescolar y la básica primaria, enfocados a promover la comprensión y la producción textual con sentido.

Los tipos de materiales de lectura utilizados en la enseñanza de estas habilidades comunicativas, condicionan los modos de leer y de escribir; es decir, hay materiales que promueven una lectura mecánica y por tanto sin sentido, como es el caso de los seudoenunciados expuestos en las listas de sílabas, letras y palabras descontextualizadas, utilizadas aún en muchas cartillas destinadas a la enseñanza de la lectura y la escritura en los grados de transición y primer grado de educación básica primaria, en las cuales las orientaciones didácticas se limitan a sugerirles a los niños que las identifiquen, como en el caso de las letras, o que las lean fuera de contexto, si son las sílabas o las palabras, lo que termina siendo un simple ejercicio mecánico de relación grafofónica que no tiene nada que ver con la lectura como construcción de significados y sentidos.

Ahora bien, los mismos materiales antes mencionados podrían utilizarse para promover la construcción de la lengua escrita con sentido, lo cual depende del enfoque didáctico; por ejemplo, una cosa es convocar a los niños para que identifiquen las letras y otra muy diferente sería que, a partir de las mismas, sean motivados a producir textos con sentido.

Los materiales de lectura, también pueden promover experiencias de lectura y escritura con sentido, como es el caso del uso de textos que, de un lado, no fragmenten la lengua, a tal punto que pierda su poder de significar y por tanto de comunicar y, por otro, de textos que hayan sido seleccionados considerando los intereses de los niños y en esta dirección juegan un papel fundamental los textos narrativos, como los cuentos, las novelas y las fábulas; o los textos expositivos o informativos, los cuales están cargados de múl-

tiples informaciones sobre diferentes hechos y acontecimientos, o también los textos argumentativos, en los que el autor plantea y defiende un punto de vista con diferentes tipos de argumentos.

En síntesis, se trata en este texto de presentar algunas ideas sobre la importancia de los tipos de materiales de lectura seleccionados para promover, en los niños del preescolar y la básica primaria, una lectura y escritura con sentido. Pues, uno de los factores que más incide en la formación de buenos lectores y escritores es la calidad de los materiales de lectura, los cuales se caracterizan, no solo por lo que comunican, sino por la forma como lo hacen, o sea cómo usan la lengua, lo cual permite el desarrollo de la crítica, la creatividad y la argumentación.

Los “buenos textos” se convierten en un instrumento esencial en la formación de lectores y escritores, en la medida en que a través de estos los niños no solo se divierten y aprenden de diferentes temáticas, sino que también entran en contacto con textos modelo desde el punto de vista escritural, lo cual les permite construir una representación mental clara sobre lo que es un “buen texto”. La experiencia cotidiana de leer diferentes textos de calidad, le facilita al lector dar el salto cualitativo de pasar de leer como lector a hacerlo como escritor, donde su atención no se focaliza solo en qué dice el texto sino en la forma cómo lo dice, condición fundamental en el acto de escribir.

### 3.1 La comprensión y la producción textual

Comprender un texto significa entenderlo, es decir, reconstruir el significado global y específico del mismo, identificar sus limitaciones y posibilidades, relacionarlo con otros textos y, a partir del mismo, pensarse nuevas ideas y relaciones. Aprender a leer en esta dirección, como lo plantea Cassany (2006, p. 24):

(...) requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lec-

toescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según sus convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Ahora bien, la comprensión textual hay que situarla en la singularidad del tipo de texto, sea este narrativo, expositivo o argumentativo. Por ejemplo, en el caso del texto narrativo lo que el lector tendría que reconstruir sería la historia y la forma como está estructurada. En el texto expositivo, el cual se caracteriza por la exposición de un tema, donde prima la información, la presencia de diferentes ideas alrededor de un tópico, organizadas bajo una estructura global de introducción, desarrollo y conclusión, o de problema solución o de causa - efecto, la labor del lector consiste en ubicar las ideas y la forma como estas se relacionan en el texto, de tal forma que pueda construir la red conceptual o mapa de ideas que reside en el mismo; en este proceso juega un rol fundamental la jerarquización de la información, es decir poder determinar qué depende de qué, cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias.

Es precisamente esta labor de jerarquización de la información la que le permite al lector construir una representación mental organizada del contenido del texto, facilitándole de esta forma su almacenamiento en la memoria a largo plazo, así como una comunicación oral y escrita clara y coherente.

En la comprensión del texto argumentativo, el lector debe reconocer o reconstruir la tesis central, así como los modos de justificarla, o sea los diferentes argumentos que utiliza el autor para convencerlo de las bondades de su punto de vista. El lector, además, tiene la tarea de evaluar la calidad de los argumentos, es decir qué tan fundamentados están, tanto desde la lógica como desde la experiencia, pues no se trata solo de esgrimir argumentos, sino de

construirlos con la suficiente solidez conceptual y discursiva. En esta perspectiva, Parodi y Nuñez (1999, p.103) consideran que:

En todo texto argumentativo debe existir un tema respecto del cual se dan puntos de vista. La tesis resulta ser la posición del escritor respecto del tema o, problemática en cuestión. En este sentido, un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara y precisa.

En síntesis, es fundamental pensar una comprensión textual situada, enmarcada en unos tipos de textos específicos, los cuales poseen una superestructura que el lector, en un primer momento de su proceso comprensivo, debe reconocer y a partir de ahí construir la red de significados y sentidos. Al respecto Jurado et al plantea:

[...] todo texto responde a un propósito comunicativo, está dirigido a alguien y presenta un contenido organizado de acuerdo con las formas convencionales-los géneros textuales-, que a su vez presentan secuencias predominantes, como narrativa, explicativa, descriptiva, argumentativa e instruccional:

La secuencia *narrativa* procura contar qué sucede o le sucedió a unos actores participantes en ciertos acontecimientos desarrollados en el tiempo. Uno de los hechos narrados es el conflicto que debe resolverse. Es predominante en el género cuento, entre otros.

La secuencia *explicativa* es la que se usa para decir por qué o cómo se produce un fenómeno, está muy presente en el género llamado de divulgación científica.

La secuencia *descriptiva* se refiere a las propiedades de los objetos. Los textos descriptivos responden a las preguntas relacionadas con "¿qué y cómo es?" El relato es un género predominantemente descriptivo.

La secuencia *argumentativa* es la que presenta una tesis o una posición frente a un tema y unos argumentos para defenderla. Su intención es la persuasión a través de la verosimilitud, y no de la "verdad".

La secuencia *instruccional* o instructiva responde a las preguntas: ¿qué hacer y cómo hacerlo?, e incluye los procedimientos, reglas, regulaciones y estatutos que especifican ciertos comportamientos (2014, p.45).

La *producción textual* es concebida como un proceso de representación y comunicación, determinado por variables esencialmente cognitivas, lingüísticas y socioculturales. En este contexto, la escritura es ante todo un proceso de creación y producción de pensamiento, en un contexto sociocultural específico, independiente del instrumento que se utilice, ya sea la mano del autor o el computador.

La escritura, además de permitir la comunicación, organiza y moviliza el pensamiento y el conocimiento; es decir, permite aprender más sobre lo que se pretende comunicar, en la medida en que entre la intención y el acto de comunicación interviene la reflexión y el análisis sobre el contenido comunicable, lo cual hace que este se transforme. En esta dirección Tolchinsky considera lo siguiente:

[...] la escritura modifica la comprensión del asunto sobre el que redactamos. Sucede así porque no hay un traspaso directo de una idea en la mente a una frase o párrafo en el texto. Cualquier persona que alguna vez haya redactado ha pasado por la situación de extrañamiento que a veces produce lo que ella misma ha escrito. Cuando, pasados unos días o unas horas, volvemos a leer lo que hemos escrito es probable que nos sorprendamos; a veces en sentido positivo (¡qué bien lo he hecho!) y otras negativamente (¿cómo pude poner semejante tontería?). En cualquier caso, es fácil percibir la distancia que suele haber entre lo que queríamos escribir y aquello que plasmamos por escrito. La traducción (de lo mental-o pensado- a lo escrito) y la revisión (de lo escrito a lo pensado) explican el efecto epistémico de la escritura y justifican su utilidad en los procesos de investigación y, en general, de aprendizaje (2013, p.15).

En esta perspectiva es fundamental que en todas las acciones pedagógicas y didácticas se asuma la escritura como un proceso compuesto por diferentes fases, como la planeación, la redacción,

la revisión y la edición, las cuales tienen que ser pensadas y planeadas, a través de prácticas de escritura que le den espacio a las reescrituras, a la existencia de los borradores o versiones previas del texto antes de editar, pues, es precisamente en la distancia entre lo pensado y lo escrito, donde existe la posibilidad de la cualificación de la escritura.

Es puntualmente desde este enfoque lingüístico, cognitivo y sociocultural de la escritura, que hay que pensar las diferentes posibilidades didácticas de los diversos materiales que se utilizan para promover la producción textual, de tal forma que estos no fomenten una escritura mecánica, sino reflexiva y situada; es decir, considerando y respetando los contextos sociales y culturales. Asimismo, es importante tener presente que lo que se produce con la escritura son textos, lo cual convoca a tener claras las distintas tipologías, con sus respectivas superestructuras o formas organizativas.

Cuando se escribe no solo se debe tener claridad sobre qué escribir sino en qué tipo de texto, pues el acto de escribir exige, como mínimo, moverse en dos espacios: el retórico, relacionado con el cómo, es decir con las formas discursivas, y el espacio de contenido, asociado al qué comunicar (Scardamalia & Bereiter, 1992).

### 3.2 ¿Qué significa que los niños(as) reconstruyan la lengua escrita y que comprendan las leyes que explican el sistema de escritura?

Construir la lengua escrita y, por tanto, comprender las leyes que explican el sistema de escritura, implica, entre otros aspectos, que los niños seleccionen y combinen adecuadamente los grafemas necesarios para producir un texto, porque una cosa es seleccionar los grafemas que se necesitan para escribir, por ejemplo MISA, y otra es combinarlos adecuadamente para tal propósito, pues, con los mismos grafemas, dependiendo de los diferentes tipos de combinación, se pueden escribir diferentes palabras oseudopalabras, como

SIMA, MASI, o SAIM, lo cual evidencia un desconocimiento de las leyes que explican el sistema de escritura.

Escribir, como lo plantea Ferreiro (2013), implica seguir un orden, el cual solo es posible respetar si se comprenden las leyes del sistema de escritura. Al respecto Kaufman y Rodríguez plantean lo siguiente: “Entendemos por sistema de escritura a la escritura como sistema de notación, cuya comprensión tiene que ver con el conocimiento de sus elementos (letras, signos, etcétera) y de las reglas por las que rigen las relaciones entre los mismos” (1993, p. 15). Por tanto, una cosa es la escritura como sistema de notación, y otra el *lenguaje escrito* como el lenguaje propio de los textos, o sea una lengua más formal (Benveniste, 1982), que se adquiere precisamente en contacto con la diversidad textual; así, es a partir de esta experiencia textual como los niños se familiarizan con las superestructuras textuales, con las diversas formas de nombrar, de describir, es decir con el lenguaje formal propio de los textos.

De ahí que una de las mejores formas de trabajar el lenguaje escrito con los niños es leyéndoles diariamente diferentes tipos de textos, ya que este ejercicio los introduce en el mundo de la textualidad, en el lenguaje propio de los textos, en sus diferentes superestructuras y formas de decir. En esta perspectiva la lectura se convierte en una de las mejores alternativas didácticas para iniciar a los niños en la escritura, teniendo en cuenta que los textos primero se producen en la mente y luego se comunican ya sea en formatos orales, digitales o manuscritos. De ahí la importancia de leerle a los niños texto auténticos.

Los niños comprenden el sistema de escritura interactuando y reflexionando con la lengua escrita; esto les permite realizar procesos de asociación y generalización, como condiciones necesarias para deducir cómo se escriben las palabras, por ejemplo, deducir que con la M, no solo se escribe María, sino también Mamá o Marta.

Todo lo anterior explica que para escribir es insuficiente que los niños conozcan el nombre y el sonido de los grafemas, si no

comprenden las leyes del sistema de escritura, adquisición y comprensión, que se puede promover a partir de los procesos de confrontación o prácticas de “corrección” sobre la producción textual de los niños, caracterizados por el diálogo con ellos sobre la forma como están escribiendo, de manera que esto los convoque a la reflexión sobre sus textos, pues les permite tomar conciencia sobre este proceso y a su vez movilizarlo.

### 3.3 Materiales para promover la lectura y la escritura con sentido

En estos presupuestos conceptuales, relacionados con la lectura y la escritura como procesos lingüísticos, cognitivos y socioculturales, es precisamente donde se privilegia la construcción de significados y sentidos, que orientan desde un punto de vista pedagógico-didáctico la selección de los materiales más adecuados para promover y cualificar la lectura y la escritura, pues, el criterio fundamental para la selección de materiales de lectura, es que faciliten la comprensión, o sea la construcción de significados y sentidos, o como lo plantea Fons:

Los materiales que se usan en la escuela para enseñar a leer y escribir son un reflejo del planteamiento que el equipo de profesores hace sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. En la selección de materiales debería tenerse siempre dos criterios: que tengan sentido y que sean reales. Así:

Tanto el texto impreso que se ofrece para aprender a leer como las propuestas de actividades para aprender a escribir deben tener sentido para el niño. Si el objetivo principal que se persigue en la lectura es la comprensión, el texto que se propone debe tener un significado y un sentido, de lo contrario no podrán desarrollarse los mecanismos de predicción e inferencia que se unen a la decodificación para la comprensión de la lectura y sólo podrán potenciarse los mecanismos de la descodificación [...]

Los materiales deben ser diversos y deben tener el mayor parecido a los formatos que la sociedad alfabetizada utiliza: libros, cartas, folletos de propaganda, revistas, periódicos, etc. Cuanto más “real” sea el material que se usa en el aula, más posibilidades tendrá el alumno de relacionarlo luego con el exterior, convirtiendo el acto de leer y escribir en una actividad que trasciende las puertas de la escuela (20011, pp.189-190).

Como se desprende de la anterior cita, los materiales de lectura que se utilicen con los niños para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura deben ser diversos y con sentido, de forma que convoquen a un aprendizaje comprensivo y significativo de estas habilidades comunicativas. En esta dirección, se presentan a continuación algunas reflexiones sobre los diversos tipos de materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria y sus posibilidades didácticas, pues los materiales *per se* no son ni buenos ni malos, esto depende del uso pedagógico-didáctico, es decir, del enfoque conceptual y metodológico con que son utilizados.

### 3.3.1 Tipos de materiales para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar y primer grado de educación básica primaria

Materiales de lectura como logotipos, carteleras, listas de clase, fechas de cumpleaños, murales, afiches, periódicos, revistas, listas de letras y sílabas, tienen una función social y comunicativa, que les permite a los niños comprender la utilidad de la lengua en los diferentes contextos, generar situaciones de escritura y reflexionar sobre la misma, de tal forma que se movilice su proceso de construcción de la lengua escrita.

Con los empaques de productos comestibles, de pasabocas por ejemplo, los cuales pueden ser llevados al aula por los niños y los maestros, se pueden generar diferentes situaciones didácticas, como:

**a) El juego de la tienda.** Para este juego se requiere, en un primer momento, clasificar los empaques de productos. Así, organizarlos según, uso, sabor, letra inicial, entre otros aspectos. Asimismo, a cada producto construirle su publicidad, lo cual le exige a los niños pensar en los diferentes argumentos para convencer a los posibles compradores de las bondades del producto.

Es decir, de lo que se trata en una situación didáctica de este tipo es que los estudiantes interactúen y reflexionen sobre las palabras y sus respectivos grafemas, con el propósito que vayan comprendiendo el sistema de escritura, su lógica de construcción y sus reglas de selección y combinación de grafemas para producir textos. De igual manera, un tipo de situación didáctica como esta convoca a los niños a escribir, que si bien aún no lo saben hacer convencionalmente, lo pueden hacer como sepan: inventando, adivinando, utilizando la información lingüística que hay en el aula, como los mensajes, las cartas, las carteleras, las listas de clase, los libros, el abecedario, etc., de los cuales puede tomar las letras que él considera que necesita para construir su texto, que bien puede ser una palabra o un argumento para justificar los beneficios del producto que quiere vender.

**b) Listas de letras y sílabas como material para producir textos con sentido.** Como parte de la riqueza lingüística de un aula de preescolar y primer grado, además de las antologías de cuentos, textos expositivos, carteleras, revistas, entre otros, están el abecedario y las listas de sílabas, no como materiales de lectura *per se*, sino como materiales para promover la construcción de la lengua escrita; es decir, como un insumo para escribir, para producir textos a partir de situaciones didácticas donde prime la construcción de sentidos. Por ejemplo, después de la lectura de un cuento a los niños, se les puede invitar a cambiarle el título al cuento y, conscientes que aún no saben escribir convencionalmente, se les convoca primero a que verbalicen el nuevo nombre del cuento y la razón por la cual lo seleccionaron; seguidamente se les propone escribirlo, y es ahí

donde se les sugiere observar las listas de letras y sílabas existentes en el aula, para que piensen cuáles de ellas les sirven para escribir el nuevo título del cuento. Igual se podría hacer al invitarlos a dibujar los personajes y que los nombren, o a enviar una carta a uno de los personajes que más les llamó la atención.

La situación de escritura puede ser diversa. De lo que se trata es de cómo usar didácticamente la información lingüística del aula, para facilitar la producción textual con sentido, y que no sean materiales utilizados simplemente para que los niños se aprendan de memoria el abecedario y las listas de sílabas.

### 3.3.2 Materiales de lectura para niños alfabetizados

Con los niños cuya escritura es alfabética, es decir, que leen y escriben convencionalmente, lo esencial es el uso de diferentes tipos de texto, sean estos narrativos, expositivos, argumentativos. Ahora bien, la selección de esta diversidad textual debe partir del conocimiento de la singularidad del niño y del texto. Al respecto, Jurado considera que:

La diversidad textual —periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica— y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio. En esta perspectiva las pruebas externas deben considerar las diferencias abismales entre las instituciones educativas que tienen bibliotecas y las que no las tienen, o entre las que tienen redes virtuales y medios digitales y las que solo tienen cartillas deterioradas por el uso. Los resultados de las pruebas externas no se pueden introducir en el mismo saco a no ser que sea para llamar la atención sobre estas diferencias y desde allí comprometer a los gobiernos, locales y nacionales, con los principios de la equidad en la educación (2014, p. 2).

El reto en este punto es seleccionar lo mejor de la literatura regional, nacional y universal, así como los textos expositivos más

sobresalientes, que brinden información de calidad sobre los diferentes hechos y fenómenos biológicos, sociales, físicos y culturales, entre otros; de la misma manera, hay que familiarizar a los niños desde sus comienzos con los textos argumentativos, es decir, con aquellos donde prima la incertidumbre, donde los autores plantean sus puntos de vista y esgrimen sus argumentos para persuadir al lector.

Es importante, además de la diversidad textual, considerar el tema de la complejidad de los textos, los cuales deben hacer parte del repertorio de los textos a leer con los niños y adolescentes, pues estos permiten con mayor claridad mostrar qué hacer para poder comprenderlos; de la misma forma, permiten formar un lector más exigente, con una mayor conciencia de la necesidad de releerlos tantas veces como sea necesario para poder desentrañar sus sentidos y significados. No se puede marginar a los estudiantes de esta experiencia, pues son las mismas dificultades para comprenderlos las que les van señalando la ruta de cómo enfrentarlos. Como lo enuncia Lerner:

El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, para su desempeño futuro como lectores, el comportamiento de atreverse a leer textos que le resulten difíciles -no sólo en relación con lo académico sino también con lo literario-, entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo. (2001, p. 108).

### 3.4 Consideraciones finales

En síntesis, de lo que se trata es de seleccionar para los niños un tipo de material de lectura que, de un lado, considere su singularidad como ser humano, con sus respectivos deseos e intereses, y del otro, promueva la construcción de significados y sentidos. Es impor-

tante recordar en este punto que la calidad de los libros juega un papel determinante en la formación de un lector, pues es a través de estos que se construye el amor y el gusto por la lectura.

Los tipos de prácticas de lectura y escritura a las cuales han sido expuestos los niños son las que les permiten configurar sus concepciones sobre estas habilidades comunicativas. Por ejemplo, si las únicas experiencias de lectura a las que se han expuesto los niños se reducen a descifrar listas de sílabas y palabras fuera de contexto, y, de la misma forma, las experiencias de escritura se han limitado a la copia de modelos sin sentido o ejercicios de guirnalda, los niños construirán una concepción mecánica de la lectura y la escritura, caracterizada como una actividad tediosa y sin sentido que generará en ellos una apatía frente a estas habilidades.

Las concepciones que los niños poseen con relación a la lengua, las construyen a partir de su vivencia e interacción con ella, de la forma como la han usado, si han estado en contacto con una lengua viva, con una lengua que les significa y por ende les comunica, o han estado en contacto con una lengua descontextualizada, al margen de las situaciones reales de comunicación; este tipo de experiencias son determinantes en la construcción de las concepciones que los niños hacen de la lengua, específicamente de la lectura y la escritura.

## Referencias

- Benveniste, B. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Ferreiro, E. (1989). El proyecto principal de educación y alfabetización de niños: un análisis cualitativo. *Boletín informativo de Aique*, 17.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Fons, M. (2011). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Jurado, F.(2014). La lectura crítica. El dialogo entre los textos. *Ruta Maestra* (8 ed.).
- Jurado , F. et al. (2014). *La lectura en las escuelas de la periferia: A propósito de la evaluación del segundo estudio regional Comparativo y Explicativo ( SERCE)*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional – Sede Bogotá.
- Kaufman, M. & Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1999). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. En Martínez Solís, M. (1999). *Comprensión y producción de textos académicos. Expositivos y argumentativos*. Cali, Colombia: Unesco - Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43 – 64.
- Tolchinsky, L. (Coord). (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro - Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

## Capítulo 4

{ Dificultades en la comprensión del texto escrito }

Luz Adriana Restrepo Calderón

## Introducción

La comprensión de textos escritos hace parte de las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes durante su educación básica. Por ello, es necesario que desde el ámbito educativo se tenga como objetivo prioritario identificar y explicar aquellos procesos que afectan la comprensión de contenidos escolares y culturales, e intervenir, pedagógica y didácticamente, para mejorarla.

La comprensión textual es un tema complejo, ya que en ella intervienen factores diversos que incluyen desde habilidades que tiene el lector para el procesamiento sintáctico, hasta sus conocimientos sobre el texto, su estructura y su contenido, pasando por su capacidad inferencial y de predicción, la riqueza y amplitud de su vocabulario, los procesos metacognitivos de regulación y control de su comprensión, entre otros.

La diversa naturaleza de las dificultades que afectan la comprensión de textos escritos desborda las posibilidades de tratamiento en el presente capítulo. Por tanto, se profundiza exclusivamente en el análisis de algunas dificultades relacionadas con el conocimiento de las características del texto y la selección de la información relevante e irrelevante, así como las estrategias pedagógicas que contribuyan a mejorarlas.

### 4.1 Incidencia de los procesos metacognitivos en la comprensión de textos

Uno de los objetivos de la educación es lograr que los estudiantes aprendan a aprender, y el aprendizaje autónomo implica enseñar los mecanismos de la metacognición, para hacer posible que ellos asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje. En el caso de la comprensión de los textos escritos se requiere que los estudiantes sean conscientes de sus dificultades y aprendan a regularlas.

En este sentido, Solé (1996) señala que un lector permanece activo cuando, a lo largo del proceso, enfrenta obstáculos y los supera de diferentes formas, construye una interpretación para lo que lee y es capaz de recapitular, resumir y ampliar información que ha obtenido durante la lectura. Todas estas operaciones le permiten comprender lo escrito e ir relacionando e integrando la información nueva con sus esquemas previos, y de este modo ampliar sus conocimientos.

Sin embargo, no se comprende solo por los conocimientos previos y por la capacidad de comparar y relacionar, sino además porque el texto posee una estructura que lo facilita y este es un aspecto importante que puede explicar tanto el éxito como las dificultades que los estudiantes pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen. Baker (1994) señala que es necesario promover en el aula la autorregulación, de manera que los estudiantes asuman el control de su propio aprendizaje y aprendan a reconocer y corregir sus propios errores al leer; este es un paso crucial para convertirse en aprendices independientes.

La distinción entre estrategias metacognitivas y estrategias cognitivas no es nítida de acuerdo con Baker:

Muchas estrategias de cognición o de estudio tradicionalmente consideradas como cognitivas son valiosas no sólo porque mejoran el aprendizaje o la comprensión sino también porque aportan a los estudiantes un medio para calibrar el éxito de sus esfuerzos por aprender y comprender. Entre esas estrategias se cuentan la identificación de la información importante, la vinculación de la información nueva con los conocimientos previos, la generación de preguntas, las predicciones y la confección de resúmenes. A los fines prácticos, no importa si una estrategia está etiquetada como cognitiva o metacognitiva, en la medida que sea eficaz. Por ejemplo, la capacidad de identificar la idea principal de un pasaje es un aspecto crucial de la comprensión. En consecuencia, una estrategia de aprendizaje que promueva la identificación de la idea principal, puede ser considerada como una estrategia cognitiva. Pero identificar la idea principal es además una forma

efectiva de poner a prueba la comprensión, y entonces también se la puede considerar una estrategia metacognitiva (1994, p.23).

A su vez, Mateos (2001) señala que las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer progresar la actividad cognitiva hacia la meta, y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso. Para ejemplificar esta distinción, se presenta el caso de un estudiante que se prepara para el examen del contenido de un texto releýéndolo y tomando notas, y después autocuestionándose sobre el mismo para comprobar si está preparado o no. En este caso la relectura y la toma de notas son estrategias cognitivas que se emplean para alcanzar la meta del aprendizaje establecida, mientras que el autocuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

En síntesis, el uso de estrategias cognitivas (relectura, elaboración de resúmenes, mapas, ubicación de ideas) y metacognitivas (supervisión y control del progreso de la comprensión) tiene importantes consecuencias en el aprendizaje de los contenidos escolares y en el desempeño académico en general de los estudiantes.

## 4.2 Factores que afectan la comprensión de textos

El análisis de los factores que afectan la comprensión de textos en el ámbito escolar ha sido referenciado en varios estudios. Sánchez (1993) concluye que aspectos como el reconocimiento de palabras, el vocabulario y la memoria, inciden en la comprensión de los textos; sin embargo, muchos estudiantes, a pesar de que leen a una velocidad y precisión razonable, tienen un conocimiento previo sobre lo tratado en el texto y les resulta familiar el vocabulario empleado, no comprenden; así que se trata más bien de un déficit estratégico, ya que no revisan, y no se aseguran de haber comprendido. En síntesis, no leen en búsqueda del significado.

Desde la década de los noventa del siglo XX la investigación sobre la comprensión lectora intenta delimitar la influencia de factores relativos al lector, a las características del texto y a su interac-

ción (Sánchez, 1993). Escoriza (2009) señala, según resultados de investigación (Gersten, Williams, Funchs & Baker, 1998), cómo en el caso de los textos discursos expositivos, las dificultades básicas han estado relacionadas con el *conocimiento de la estructura discursiva*, afectando la identificación de la idea principal, *distinción entre información relevante e irrelevante*. Estos dos tipos de dificultades se describen a continuación:

#### 4.2.1 Dificultades de la comprensión de la estructura discursiva de los textos

El conocimiento de la estructura del discurso escrito tiene un papel fundamental en el proceso de comprensión. Escoriza (2006) plantea que la estructura es la clave de la comprensión, ya que comprender implica construir una representación mental organizada. La importancia del conocimiento estructural se fundamenta porque durante la lectura, las estrategias cognitivas actúan doblemente, de un lado activando el conocimiento estructural de la superestructura del género discursivo, es decir, la organización de las categorías informativas a lo largo de la progresión temática, y por otro lado, organizando dos unidades estructuradas: los esquemas de conocimiento y la estructura particular del discurso escrito, el cual está constituido y conectado por proposiciones no al azar, sino que existe entre ellas una serie de relaciones estructurales que actúan como guías en la progresión temática.

Desde la lingüística textual (Van Dijk, 1980) se pueden observar regularidades en cuanto a la organización de los textos, las cuales se manifiestan a través de dos tipos de estructuras: *la macroestructura* (contenido textual) que se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia al vincular las oraciones entre sí y, *la superestructura* (esquema textual global) que es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual. A nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la *microestructura* (o

planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones.

Durante el proceso de interpretación de un texto estos modos de organización global de la información son muy útiles porque orientan al lector en la construcción del significado. Conocer la estructura interna del discurso escrito facilita el proceso de comprensión (Escoriza, 2006, p.85), ya que constituye una especificación de la categorización de su contenido y la forma concreta como dichas categorías están estructuradas.

La noción de género por parte del lector es uno de los presupuestos para su interpretación. Esto depende en gran medida de su capacidad de relacionarlo con un género textual reconocible para él, gracias a su experiencia tanto comunicativa como social. Por tanto, es muy importante considerar las consecuencias que trae para la comprensión de textos escritos la poca familiarización de los estudiantes en su formación inicial con los diferentes géneros discursivos, en especial aquellos de carácter informativo.

Por ejemplo, en el caso del texto periodístico, en el cual aparece información de diversa índole que puede enriquecer y contribuir al análisis de contenidos académicos y culturales en el ámbito escolar, se evidencia su poco uso en el aula, ya que muchos estudiantes experimentan dificultades para su comprensión, debido tal vez a la densa información y especificidad del vocabulario que en estos aparece.

Van Dijk (1990), en su trabajo sobre la noticia como discurso y su comprensión, indica que el concepto general de noticia significa “nueva información” sobre sucesos, objetos y personas, que puede aparecer en un ítem, informe o relato periodístico, en el cual se ofrece una nueva información sobre sucesos recientes. La comprensión de esta nueva información ofrece restricciones para el lector ya que, según el autor:

[...] el procesamiento de la información que proporcionan los medios no es un asunto puramente cognitivo. La comprensión y la representación de las noticias es también un acontecimiento

social, aunque sólo sea por el hecho de la participación del lector(es) en los procesos de comunicación pública y por el amplio conocimiento social y las creencias que se hallan implicados en estos procesos. Más aún, la noticia es leída y comprendida en situaciones sociales, asumiendo normas, valores, objetivos e intereses socialmente compartidos (p.200).

La siguiente es una muestra tomada de una experiencia con un grupo niños de 3° de básica primaria, quienes iniciaban el reconocimiento y la familiarización con el texto periodístico, a través de la lectura de varias noticias de la prensa, su comentario y el reconocimiento de su estructura, diferenciándola de otras. Posteriormente, se seleccionó una noticia titulada "Travieso incomunica a policía ecuatoriana" y, después de leerla y releerla, se les pidió reescribirla. El texto corresponde a una niña del grupo:

Travieso inverso a policía ecuatoriana  
Un niño desconecto un radio  
porque un policia se lo quitó  
para poder seguir trabajando  
sin ruido el niño al desconectarlo  
hizo una trampa los policia  
Tambien le hicieron una a el niño  
el niño les dio una direccion  
que no hizo y les pedio cosas para  
sus amigos

## Travieso incomunica a Policía ecuatoriana

QUITO. (AFP). Un niño interceptó una de las frecuencias de radio de la Policía de Ecuador, poniendo en apuros a la institución que no pudo identificarlo y peor aún localizarlo, a pesar de un operativo especial que desplegó, relató ayer el diario El Universo.  
Agregó que el muchacho ingresó la víspera a la frecuencia policial en Quito con un aparato electrónico y la bloqueó durante algunas horas.  
"La historia empezó cuando una voz infantil misteriosa se interpuso en la frecuencia", dijo

el periódico, agregando que "en un primer momento uno de los uniformados pidió comedidamente al niño que apagara su radio para que les permitiera trabajar, hecho que fue tomado como un desafío por el menor, que con palabras obscenas increpó a los miembros del orden".  
Dijo que la respuesta no se hizo esperar y en contados minutos los insultos fueron la tónica de la comunicación entre los policías y el muchacho.  
El Universo contó que teniendo una trampa, la Policía

ofreció helados al niño y éste les dio la dirección de una vivienda en la que se concentraron patrulleros que sólo pudieron comprobar que no había nadie, mientras el pirata esujía que los uniformados le llevarían ocho helados porque quería compartir con amigos que le acompañaban.  
"Después de casi cuatro horas, el chico no había sido localizado y la Policía investiga, porque no se descarta que en los próximos días el pequeño ruflán vuelva a sus fechorías", concluyó.

Tomado de: El Colombiano, Mayo 12 de 1.995

Transcripción del texto escrito por la niña:

### **Travieso inverso a policía ecuatoriana**

*Un niño desconecto un radio  
porque un policía se lo pidió  
para poder seguir trabajando  
sin ruido el niño al desconectarlo  
hizo una trampa los policías  
también le hicieron una al el niño  
el niño les dio una dirección que no hera y les pidió conos para  
sus amigos.*

De acuerdo con la selección de la información, desde el mismo título, donde se halla el tema central de la noticia (una primera característica importante del discurso periodístico donde se pueden expresar y señalar los temas mediante titulares), se observa un cambio semántico: *inverso*, por *incomunicó*. Luego, en el comienzo de la noticia el suceso central (lo qué paso) se desvía, ya que la niña evoca que: “Un niño desconectó un radio porque un policía se lo pidió para poder seguir trabajando sin ruido”. Mientras en la noticia original, el suceso central es que un niño intercepta las frecuencias de radio de la policía de Ecuador y pone en apuros a la institución. En lo evocado por la niña, tampoco se hace referencia a cómo sucedieron los hechos, o qué los causaron, lo que según se relata en la noticia fue por un aparato electrónico. Luego, de manera inesperada, alude a la “desconexión” del radio por parte de niño protagonista de la noticia, lo cual nunca sucedió. Y, finaliza con el hecho de las trampas, concluyendo que es el niño quien le hace primero una a los policías dándoles una dirección errónea y pidiéndoles conos (helados) para él y sus amigos.

Según la estructura general de la noticia (qué sucedió, cómo sucedió, cuándo sucedió, dónde sucedió), podrían referirse las siguientes ideas, según el concepto de macroestructura<sup>2</sup> propuesto por Van Dijk:

---

2 El concepto de macroestructura semántica ha sido utilizado para explicitar la noción familiar del asunto o tema que cubre una información periodística.

1. Un niño intercepta las frecuencias de radio de la policía de Ecuador y pone en apuros a la institución.
2. El niño no pudo ser ni identificado ni localizado.
3. Interceptó la radio con un aparato electrónico durante varias horas.
4. El niño habló con voz misteriosa y los policías le pidieron que apagará su radio.
5. Ante la petición, el niño increpa a los miembros del orden.
6. En respuesta, la policía también lo insultó.
7. La policía intenta ponerle una trampa al niño ofreciéndole helados.
8. El niño accede pero les da una dirección que estaba vacía.
9. Luego el niño les exige ocho helados para él y sus amigos.
10. Finalmente, después de cuatro horas no pudo ser localizado.
11. La investigación continuará para evitar que el niño vuelva con su fechoría.

Las proposiciones que se expresan en la noticia están funcionalmente relacionadas, con respecto al tema. Según, Van Dijk (1990):

[...] estos principios generales pueden aparecer en una forma especial en el discurso periodístico. A diferencia de los relatos cotidianos, la noticia no presenta, por lo general, sucesos en un orden cronológico. No siempre empieza por el principio ni finaliza con la última secuencia de sucesos o actos. La noticia, al menos globalmente, despliega la realización total de la información guiada por un esquema y dependiendo de la relevancia. Es decir, la información importante aparece primero.

A su vez los temas en el discurso periodístico no pueden expresarse siempre de manera continua. Esto significa que, debido a los cambios de tema, las proposiciones siguientes no siempre pueden relacionarse directamente. En otras palabras, de acuerdo con este panorama preliminar sobre lo que se puede esperar de la organización local de la noticia, el lector debe diferenciar par-

tes y fragmentos a lo largo del texto y situarlos en el interior de temas y categorías semánticas adecuadas (p.99).

A pesar de que en el caso de la noticia del ejemplo las proposiciones y los temas aparecen expresados de manera continua, en la evocación escrita que hace la niña, solo registra aquellos temas que de manera particular llamaron su atención, como la desconexión de la radio, la trampa y los helados, pero sin establecer relaciones jerárquicas y alterando el significado en la reconstrucción.

Van Dijk (1990) señala que, por lo general, los lectores recuerdan las macroestructuras de la noticia y, después de un cierto tiempo, incluso estas acaban incluyéndose en el interior de estructuras de conocimiento más generales. En realidad, lo que los lectores hacen no es tanto recordar las informaciones periodísticas, como construir modelos nuevos de la situación descrita por esas informaciones actualizando los viejos (pp. 257-258). Refiere, además, que algunos resultados experimentales confirman que los individuos recuerdan mejor aquello que ya conocen, es decir, la información que recupera viejos modelos, o que simplemente puede situarse en el interior de estos modelos. Así, la evocación se basa en la recuperación parcial de estos modelos. Los cambios más generales del conocimiento o de la actitud pueden explicarse en términos de la generalización y la descontextualización de estos modelos, que caracterizan todas las creencias y opiniones del lector, tanto las personales como las que están basadas en el grupo.

#### 4.2.2 Dificultades en la selección de la información relevante

La selección de la información relevante de los textos constituye una de las dificultades más frecuentes entre los estudiantes de educación básica. La omisión o confusión de la información relevante con la irrelevante es la causante de la no interiorización y aprendizaje significativo de los contenidos escolares.

Una de las dificultades que se puede producir está en las operaciones cognitivas que permiten la *identificación del tema* (Escoriza,

2009). Para ello es necesario que el lector comprenda y haga explícita la relación semántica global existente entre las diferentes ideas expresadas en el texto. Las ideas que comparten el mismo tema definen la coherencia global, aportan información a la progresión temática y por tanto deben ser consideradas como información relevante.

Otra dificultad que afecta la comprensión de textos escritos es la relacionada con la selección de la *información nueva y dada*. Según Escoriza (2006), durante la actividad de lectura es conveniente categorizar las ideas expresadas de forma adecuada (nuevas o dadas) con el fin de seleccionar la información nueva que se considere relevante y la información dada que ayude a comprender mejor las ideas que definen la progresión temática, es decir, las ideas que añaden información nueva al tema. Por tanto, se debe valorar como importante, tanto la información nueva que permite comprender, como el tema se va desarrollando, y la información dada o redundante que facilita entender mejor la información nueva, ya que son ideas que repiten la esencia de las ideas expresadas mediante la información nueva. La omisión no controlada de información nueva puede ser la causa de ciertas dificultades en el proceso de comprensión, ya que se prescinde de una serie de ideas que forman parte de la progresión temática, y que por tanto no son integradas posteriormente en el proceso de construcción de representaciones mentales personales.

Además, prescindir de información nueva relevante tiene dos consecuencias: una a nivel cuantitativo, ya que se interioriza solo una parte de la información importante, y por lo tanto resulta incompleto el proceso de aprendizaje, lo que se manifiesta en las evaluaciones de los estudiantes, pues el nivel de conocimiento, resultará insuficiente por haber omitido una serie de ideas necesarias para la comprensión global del texto y por tanto se afectan los objetivos educativos formulados. La otra consecuencia es de tipo cualitativo, ya que la omisión de ideas relevantes afecta la calidad de

las representaciones mentales elaboradas. La omisión arbitraria de información nueva aumenta la distancia semántica existente entre las ideas seleccionadas y, de este modo, las relaciones semánticas interproposicionales (información implícita) se tornan complejas y presentan una mayor dificultad. Por tanto, la información explícita actúa realmente como si fuera implícita, con la diferencia del que el que la ha omitido ha sido el lector y no el autor del texto escrito. Así pues, “el incremento de la información implícita puede explicar el hecho de que el proceso de comprensión como proceso constructivo, sufra interrupciones y se convierta necesariamente en un proceso memorístico” (Escoriza, 2006, p.49).

Con el fin de analizar algunos aspectos mencionados en el anterior apartado, se presenta un texto escrito por una estudiante de 4º, con la selección, de acuerdo a lo que comprendió, de las ideas relevantes de un texto expositivo, denominado “La primera sociedad”.

#### La Primera Sociedad

El hombre es un ser social. Por su forma de pensar, necesita vivir con otras personas. Desde hace miles de años, cuando aún se refugiaba en cuevas o cavernas, el hombre vivía en compañía de otros hombres, convivía, formando pequeñas sociedades.

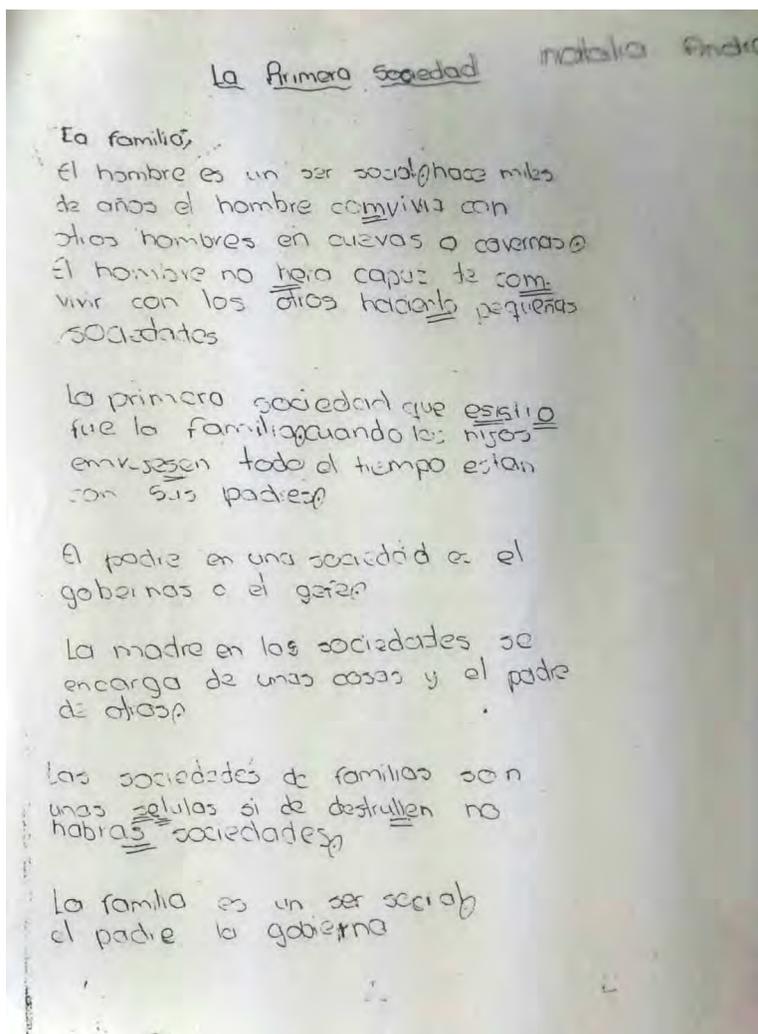
Seguramente la primera sociedad que existió fue la familia: el padre y la madre necesitaban vivir juntos para alimentar, proteger e instruir a sus hijos; éstos a su vez, cuando crecían, vivían junto a sus padres para ayudarles y protegerles en su vejez.

Desde esa primera sociedad familiar, que aún hoy persiste como la más importante de todas, surgió la necesidad de que una persona se encargara de dirigir y organizar a las otras.

Así apareció la necesidad de un gobierno en la familia.

A través de la historia, este gobierno de la sociedad familiar casi siempre ha sido ejercido por el padre, quien se constituiría en el jefe o gobernante de la familia. En la actualidad, en muchas familias, el padre y la madre comparten el gobierno: la madre se encarga de organizar y dirigir algunas cosas, y el padre de otras; cuando necesitan tomar una decisión importante, conversan y tratan de ponerse de acuerdo en lo que se va a hacer.

La familia es la célula básica de la sociedad. Si se acabaran las familias la sociedad desaparecería.



Transcripción del texto escrito por la niña:

La Familia

<p>El hombre es un ser social hace miles de años el hombre convivía con otros hombre en cuevas o cavernas. El hombre no era capaz de convivir con los otros haciendo pequeñas sociedades.</p>	<p>En este primer párrafo el tema fue identificado parcialmente: <i>La naturaleza social del hombre</i>. Lo cual se contradice con su <i>incapacidad para convivir con otros</i>.</p>
<p>La primera sociedad que existió fue la familia. Cuando los hijos envejecen todo el tiempo están con sus padres.</p>	<p>En este segundo párrafo, sucede algo parecido que en el anterior, en la identificación parcial del segundo tema: <i>la primera sociedad que existió fue la familia</i>, en este caso omitiendo el adverbio <i>seguramente</i>. Igual que en el caso anterior, confunde ideas: <i>el envejecimiento de los padres con la de los hijos</i>, y se presenta mayor omisión de información nueva: <i>la conformación de la familia con el padre, la madre y los hijos, el mutuo cuidado, de unos en la niñez y de los otros en la vejez</i>.</p>
<p>El padre en una sociedad es el gobernas o el jefe.</p>	<p>En esta idea aparece el contenido de los párrafos tres y cuatro, sin embargo, la síntesis no corresponde con la idea relevante: <i>la necesidad de un gobierno familiar</i>, el cual probablemente se explique por lo expresado en el siguiente párrafo donde se dice que el gobierno familiar casi siempre ha sido ejercido por el padre.</p>
<p>La madre en las sociedades se encarga de unas cosas y el padre de otras.</p>	<p>La síntesis de estas ideas, corresponden al quinto párrafo, en el cual el tema se refiere a <i>la distribución de las funciones del padre y la madre en la familia</i>, pero la niña lo asocia a la sociedad, omitiendo información que consideró no relevante como lo es <i>la toma de decisiones</i>.</p>
<p>Las sociedades de familias son una selulas si se destrullen no habras sociedades</p>	<p>En estos dos últimos párrafos la niña debió resolver la aparición de la palabra <i>célula</i>, y su analogía con <i>lo vital que resulta la familia para la permanencia de la sociedad</i>. Es evidente que no realiza la inferencia y por ello acude a un parafraseo impreciso con las palabras <i>célula y destrucción</i>.</p>
<p>La familia es un ser social el padre lo gobierna</p>	<p>Probablemente, al no poder establecer una relación jerárquica de la última idea del texto con la anterior, recurra a un cierre evocando la temática central del texto, aunque cambia la palabra ser por familia y enfatiza en el gobierno del padre.</p>

En la reescritura del texto se evidencia una disociación entre información nueva y la información dada cuyo significado sustancial se repite en otras palabras. Así se encuentra en la expresión: “Desde esa primera sociedad familiar, que aún hoy persiste como la más importante de todas, surgió la necesidad de que una persona se encargara de dirigir y organizar a las otras”. Y a continuación se repite la esencia de dicha idea, pero expresada en otros términos: “Así apareció la necesidad de un gobierno en la familia”. Esta segunda idea es información dada, ya que reitera la importancia de un gobierno para la persistencia de la familia.

#### 4.3 Enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas

En el aprendizaje de *estrategias cognitivas* es importante que el maestro sea explícito en su enseñanza en cuanto al propósito de estas, a cuándo y cuáles resultan más útiles. Así, por ejemplo, la enseñanza de estrategias para realizar un resumen no debe reducirse al uso de técnicas para llegar a establecer las ideas principales, sino a dotar de criterios a los alumnos para que sepan utilizar esas técnicas (Solé, 1996). Resulta más fácil enseñar que para encontrar la idea principal hay que omitir y seleccionar información del texto, que enseñar en función de qué hay que omitir y seleccionar esa información (en función del mismo texto, de los objetivos de aprendizaje, etc), pues eso es lo que guía sobre lo que es importante o no.

En relación con la enseñanza de las *estrategias de autocontrol*, es muy importante que los alumnos conozcan de antemano los objetivos de la lectura (Solé, 1999; Sánchez, 1993; Colomer, 1997), pues si no hay metas, no habrá planes ni necesidad de supervisar el proceso y verificar sus resultados. No es lo mismo leer para estudiar que para hacerse una idea global de lo que trata el texto o para aprender su contenido. Al representarse mentalmente la intención de la lectura, el lector puede coordinar su capacidad de saber leer con su capacidad de saber cómo ha de hacerlo para aquella finali-

dad concreta (de forma detenida y repetida para la memorización, selectiva y rápida para la comprobación, etc.) y, a la vez, esa representación mental le sirve también de patrón para decidir cuándo ha leído de forma satisfactoria para su intención.

En opinión de Baker (1994) es necesario enseñar la identificación de los diferentes obstáculos que pueden interferir en la comprensión de un texto, a partir de preguntas tales como: ¿qué palabras no comprendo?, ¿qué información no está de acuerdo con lo que yo sé del tema?, ¿qué ideas quedan sueltas y no se conectan?, ¿qué ideas hay compatibles y cuáles contradictorias?, ¿qué información falta o no está explícita?

Los anteriores planteamientos evidencian la necesidad de diseñar y orientar en el aula estrategias que permitan a los estudiantes poner en marcha los recursos y mecanismos básicos de aprendizaje mientras leen. La enseñanza explícita de estrategias permitirá que los estudiantes tomen conciencia de estas y las usen de forma espontánea, facilitando el análisis y la interpretación durante el proceso de comprensión de textos escritos.

#### 4.4 Estrategias para familiarizarse con las características del texto

El reconocimiento del género textual es una de las pistas más importantes que el propio texto le proporciona al lector, ya que determina los caminos a seguir para que acceda al significado, lo dote de sentido y lo reconstruya. El conocimiento de los diversos grupos de géneros discursivos debe centrarse en su reconstrucción e internalización (Escoriza, 2006); por tanto, las estrategias deberán estar dirigidas a describir las características del género discursivo, planificar las actividades necesarias para que los alumnos tomen conciencia de las particularidades lingüísticas del tipo de género a leer. Así, dado un determinado género discursivo, es necesario precisar: los elementos de la situación comunicativa (quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es la finalidad

de la interacción, cuál la esfera institucional en que tiene lugar, cuál el tema, etc), la estructura mediante la que se organizan los contenidos, las formas lingüísticas que reflejan en el texto los factores de la interacción.

Para que los estudiantes internalicen las características del texto en cuestión, es necesario que antes de leer reconozcan la *superestructura* de los textos, ya que al organizar la información según un esquema estructural básico, logran clasificar el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo). Igualmente, el reconocimiento de la *macroestructura* le permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados. Por ejemplo, al dar inicio a la lectura de una nota editorial de un periódico se puede caracterizar como un texto periodístico, usado para expresar opiniones y actitudes respecto de hechos que han estado sucediendo en la ciudad o el país, que está dirigido a los lectores de la publicación y, eventualmente y de forma indirecta, a los responsables del hecho o situación que se comenta.

Esta introducción o presentación de la estructura textual, por parte del profesor, permite que los estudiantes se preparen y generen expectativas para leer esa información (activación de conocimientos previos) y atiendan a las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, lo que le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje. Al respecto Solé (1996; pág 9) señala que:

[...] Hay estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos previos a la lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes. Diríamos que cuando estamos en esas estrategias, la pregunta que respondemos o que nos planteamos o que los alumnos deberían plantearse o que, como docentes, tenemos que ayudar a que los alumnos se planteen: ¿por qué tengo que leer? ¿para qué voy a leer? (...) Una vez que sabemos por qué tengo que leer, hay otras preguntas: ¿qué sé yo acerca del contenido de ese texto, acerca de este tipo de texto? ¿Qué me dice

el hecho de que sea una carta, o de que se trate de una entrada de un diccionario, o que se trate de un artículo de opinión o un informe de investigación? ¿Qué puedo esperar como lector de ese texto que tiene esa estructura?

Este tipo de preguntas permitirán que los estudiantes tomen conciencia sobre lo que saben o no del texto a leer, e indagar y profundizar acerca de sus características para enfrentarlo. El papel del maestro será el de ofrecer suficientes situaciones de lectura con objetivos claros para que estos se sitúen activamente ante la lectura y empiecen a tomar decisiones.

#### 4.5 Estrategias para seleccionar la información relevante de los textos

Como se planteó anteriormente, la dificultad de los estudiantes para decidir qué parte de la información leída es relevante, afecta la construcción de conocimientos de manera significativa. Su enseñanza, como lo señala Solé (1996), ha estado más encaminada hacia el uso de técnicas, que hacia los criterios de selección. En este sentido, para enseñar a identificar las ideas importantes de un texto, según Escoriza (2005), se debe iniciar con la *identificación de la idea principal*, ya que como operación cognitiva permite ubicar el contenido más general y global del discurso; así “la identificación de la idea principal, proporciona una información de gran utilidad y funcionalidad con respecto a la identificación posterior de las diferentes de las *ideas subordinadas*”(Escoriza, 2009. p. 64), que tienen como referente la idea principal y que son categorías informativas que permiten al lector establecer relaciones de coherencia entre un conjunto determinado de proposiciones del texto. Posteriormente, la representación gráfica de las jerarquías elaboradas (mapa conceptual), permitirá a los estudiantes organizar la información y representar las relaciones semánticas entre ellas, lo que resulta de gran utilidad para el aprendizaje de los contenidos escolares.

Bajo su aparente simplicidad, estas estrategias encierran un complejo entramado (Solé, 1996) y son fundamentales para el aprendizaje, pues no se puede aprender toda la información que llega cuando se quiere aprender; de hecho, lo que se aprende es una parte muy específica de esa información, a la que se llega por un proceso de selección y omisión.

Para el desarrollo de esta competencia estratégica es necesario orientar a los alumnos para hacer conscientes sus conflictos cognitivos (Escoriza, 1999), que son los que permiten detectar y subsanar errores de comprensión en el texto (Solé, 1996). Sin embargo, este aprendizaje independiente supone una mediatización por parte de un lector más experto para su efectiva superación. Para ello, Baker (1994) propone la formulación de preguntas que permitan evaluar y autoevaluar la actividad de comprensión, tales como: ¿hay palabras que no comprendo? (lexical), ¿hay información que no está de acuerdo con lo que yo sé desde antes? (coherencia externa), ¿hay ideas que son compatibles y otras que me parecen que son contradictorias? (coherencia interna), ¿hay información faltante? (suficiencia informativa).

Estas y otras preguntas constituyen una guía que permite controlar factores referidos, tanto al texto como al lector. La enseñanza de estrategias en este sentido plantea la necesidad de generar en el aula experiencias de lectura situadas en contextos de aprendizajes significativos, que favorezca la lectura exploratoria y autónoma, y menos programada y guiada.

## Referencias

- Baker, L. (1994) Metacognición. Lectura y educación científica. En Minnick, S. & Alverman, D. *Una didáctica de las ciencias procesos y aplicaciones*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, pp. 6-15.

- Enciclopedia de los niños. Tomo 11. Cómo vive la gente. Salvat Editores (1988) Barcelona.
- Escoriza N., J. (2005). Enseñanza de las estrategias de comprensión del lenguaje escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. 6-3 (2), pp. 1-32.
- Escoriza N., J. (2006). *Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención*. Barcelona, España: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Escoriza N., J. (2009). Categorización y análisis de las dificultades en la comprensión del discurso escrito. *Aula Abierta* 37(2), pp. 55-78.
- Gersten, Williams, Funchs & Baker, 1998. Improving Reading comprehension for children with disabilities: review of research. Final Report U.S Department of Education. Office of Education Research and Improvement.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Sánchez, M., E. (1999a) ¿Cuál es el problema? Leer y no comprender. En *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Sánchez, M., E. (1999b) ¿Qué significa comprender un texto? En *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Solé, I. (Julio, 1996). Estrategias de comprensión de lectura. En *Especialización en lectura y escritura*. Organizado por Lectura y vida, Buenos Aires.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid., España: Cátedra.
- Van Dijk, T.A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

## Capítulo 5

{ La lectura inferencial y el pensamiento  
crítico: un reto necesario }

Teresita María Gallego Betancur

## Introducción

Este capítulo presenta algunas reflexiones y preguntas sobre la comprensión lectora inferencial, el pensamiento crítico, sus implicaciones y aporta algunas estrategias para potenciarlos, en el marco de una educación cada vez más humana.

La inferencia y el desarrollo del pensamiento crítico favorecen el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo para un mundo cambiante, diverso y complejo, permitiendo a los estudiantes comprender con mayor profundidad la creciente información disponible en la sociedad, analizarla, descubrir su sentido, evaluar su precisión, pertinencia o validez, y elaborar juicios basados en criterios a partir de la lectura de los textos y contextos.

Cassany (2003; 2006; 2008; 2009) argumenta que en la globalización del mundo de hoy, ante las dinámicas de la diversidad cultural y los conflictos sociales y económicos, la única respuesta educativa posible es apostarle a la formación de una ciudadanía autónoma, democrática e incluyente, que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Por tanto, se requiere promover un acercamiento al texto y potenciar en los estudiantes procesos adecuados para la comprensión, que superen la lectura literal y avancen hacia lecturas más inferenciales y críticas a través de estrategias adecuadas de motivación y de autocontrol (Calderón & Quijano, 2010; Castañeda & Henao, 1995, 2001; Cisneros, 2006; Difabio, 2008; Gallego, 2008; Lu, 2007; Salazar & Peláez, 2005; Velásquez, Cornejo & Roco, 2008; Ugarriza, 2006).

La comprensión lectora se ve reflejada en el nivel de desarrollo argumentativo y del pensamiento crítico, lo que está fundamentado en Cassany (2003; 2006; 2008; 2009), quien a través de su discurso, argumenta que una adecuada comprensión lectora potencia habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Esto coincide con autores como Carlino, Olson; Freire y Macedo, e igualmente con Monroy y Gómez (2009 p. 37), quienes definen la

comprensión lectora como: “el entendimiento de textos leídos por una persona permitiéndole la reflexión, pudiendo indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído a partir del uso del conocimiento previo”. La lectura definida como el arte de comprender el mundo, de contextualizar la realidad a través de la escritura, pero también a través de la observación analítica y crítica de esa realidad.

Esta reflexión formativa busca brindar herramientas desde la comprensión, dentro de un marco de educación humanista, distanciada de un sistema educativo entrenado para repetir la información que se considera relevante y no para comprenderla y cuestionarla.

## 5.1 El camino hacia la comprensión inferencial

Adquirir la comprensión lectora desde el razonamiento inferencial y lógico y desarrollar un pensamiento crítico, es una necesidad de la contemporaneidad, en el que el mundo globalizado democratiza el conocimiento y se requiere seleccionar y comprender más profundamente la información.

Para comprender se necesita desarrollar varias destrezas mentales o usar diferentes estrategias cognitivas (Goodman, 1982) como: muestrear qué permite seleccionar información significativa y construir significado, predecir al anticipar lo que dirá el escrito, aportar conocimientos previos para hacer hipótesis y elaborar inferencias para comprender lo que se sugiere, deducir lo implícito, construir un significado, verificar y autocorregir para constatar si lo que se predijo e infirió es correcto, etc. Para esto, se requiere que los estudiantes metacognitivamente regulen el proceso lector, aprendan a aprender, desaprender y reaprender, usando su pensamiento y sentimientos para comprender no solo los textos, sino también el mundo a través de la correlación entre los contenidos y la realidad sociocultural.

De Vega (1984) citado por Escudero dice:

Se asume la comprensión como un proceso de alto nivel, que requiere de la intervención de todos los sistemas atencionales y

de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinnúmero de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y de sutiles factores contextuales (2010 p.6).

Esta argumentación es similar a las de Brown y Yule (1983) y León (2003), citados por Cassany (2005) para sustentar el universo de las inferencias en la comprensión lectora, donde leer es comprender y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente en el escrito a los que denomina inferencias.

En cuanto a la comprensión, Cassany (2009) señala la necesidad de desarrollar en el aula actividades que lleven al estudiante a la práctica del reconocimiento de la información, familiarizándose con las funciones gramaticales, semánticas y sintácticas del lenguaje; a la elaboración de inferencias a través de herramientas cognitivas para construir significados; y a la contextualización con el medio y el autor, haciendo de la lectura una práctica social. Al igual que Carlino (2002) este autor dice que los estudiantes se encuentran con prácticas letradas cada vez más exigentes y especializadas, lo que exige construir significados de modo específico y, por lo tanto, las prácticas cotidianas ayudan a familiarizarse con esta variedad textual que tienen sus particularidades (p. 113).

La comprensión lectora es un reto cognitivo que atraviesa los procesos de enseñanza – aprendizaje en la formación y redundante en la habilidad discursiva del estudiante, en la actitud frente a la vida y en la mirada frente al mundo. Dice Cassany: “Nuestra mirada sobre el mundo, lo que sabemos y lo que ignoramos, el modo como categorizamos y ordenamos la realidad, nuestras formas de vida, nuestros valores y actitudes, todo emerge en la prosa. Todo se proyecta en el discurso” (2006, p. 160). La lectura en la educación, busca, adquiere, elabora, y comunica conocimiento por lo que “leer es un proceso estratégico ya que está encaminado a recabar cierto conocimiento de un texto según el propósito de lectura que autorregula la actividad cognitiva del lector” (Carlino, 2005 p. 70).

El lector, para llegar a un nivel de independencia y autorregulación, tiene que conocer y vivenciar cómo es el procesamiento de la información: cómo su memoria, su atención y su percepción, a través del pensamiento y del lenguaje, procesan y analizan la información recibida. Además, dispone su metacognición para que llegue a mayores niveles de significación, a través de mecanismos conscientes de comunicación en la lectura y la escritura, en los que por medio de habilidades del pensamiento involucra, a su vez, intereses personales y académicos, como lo proponen Santiago, Castillo y Ruiz:

[...] esta búsqueda y construcción de significado/sentido implica que el lector efectúe, en determinadas circunstancias, una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación, asociación...) en las que pone en juego diversos conocimientos (lingüísticos, comunicativos, culturales, textuales, letrados, enciclopédicos...), en relación con las informaciones y demás elementos que proporciona un texto como tal, así como sus intereses particulares (2006, p. 21).

Retándolo a ser capaz de descifrar, comprender y evaluar un texto. Es decir, a enfrentarse como lector a construir un significado, leer los implícitos y comparar lo leído a luz de otros textos, de acuerdo al proceso sociocultural del contexto. Ese proceso lector ha sido clasificado de diversas formas, por ejemplo Correa, et al., (2007) citando a Pérez (1997) lo clasifica en niveles o tiempos; Casany (2006; 2008) lo divide en perspectivas, y ambos concluyen que son lecturas a partir de la literalidad, la inferencia y la analogía. La literalidad es el momento en que se decodifican los grafemas, donde se hace una lectura lingüística de los explícitos del discurso, porque se leen los valores semánticos de cada palabras o frase que lo componen: el lector se mete en el texto; desde la inferencia, es el momento en el que se presenta la actividad dialógica entre el lector y los contenidos del discurso textual, y se deducen los implícitos psicolingüísticos usando los conocimientos previos: el texto está metido en el cerebro del lector ; y desde la analogía, es el momento

en que el lector compara, analiza a partir de otros textos, olfatea los contornos sociales del texto y su autor, quién escribió, cuándo escribió, por qué escribió: es decir, el lector comprende las ideologías del discurso, hace el análisis crítico desde los contenidos sociolingüísticos, trae otros textos y los compara con los que tiene al frente.

La comprensión lectora es el resultado del dominio de las competencias literal, inferencial y analógica o crítica. Implica entender el texto leído, permitiéndole al lector la reflexión al indagar, entender, correlacionar los contenidos de la lectura, identificar los elementos necesarios para desarrollar hipótesis y obtener conclusiones.

Según Correa, et al. (2007) citando a Pérez (1997), al leer se realiza simultáneamente un análisis intratextual al descifrar e investigar el texto; una lectura intertextual cuando coteja o somete a discusión el texto; y extratextual cuando ubica uno o varios enunciados del texto como campo referencial. A esto se refería Lacan cuando enunció los tres tiempos de lectura: tiempo para ver, tiempo para comprender, tiempo para concluir.

Esos tres tiempos se corresponden con los tres tipos de interpretación: el 'instante para ver' con la lectura intratextual; el 'tiempo para comprender' con la lectura intertextual; y el 'momento para concluir' con la lectura extratextual. Cada tiempo va a dar origen a una operación mental, el instante para ver es el deletreo, el desciframiento, la literalidad; el tiempo para comprender es la inferencia, la deducción; y el tiempo para concluir es la analogía, la comparación, el pensamiento crítico y analítico (Correa, 2007, p. 22).

De acuerdo con lo anterior, Jurado et al. (1998), citados por Correa, et al. (2007; 2012), tienen una visión semiótica de los niveles de la lectura:

Nivel literal: es la primera llave para entrar al contenido del texto.

Nivel inferencial: se logra cuando se establecen relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas di-

námicas y tensas del pensamiento, como la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Nivel analógico: es el nivel crítico-intertextual y en él el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia de las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación (p. 22).

Las teorías y reflexiones sobre la comprensión lectora siempre se relacionan con la capacidad inferencial del lector; así, los conceptos sobre la inferencia, ya sea desde la escritura, la lectura, el habla o la escucha, tienen una connotación cognitiva y metacognitiva. Para Marciales “el pensamiento es inferencial en tanto va más allá de la información dada, [...] es la acción cognitiva en la que alguien extrae la conclusión de las premisas” (2003, p. 72). Dewey (1989), citado por esta autora, afirma que sin inferencias no hay pensamiento; entonces se podría conceptualizar que la inferencia, como habilidad del pensamiento aplicada a la comprensión lectora, es la capacidad de deducir lo que no está explícito en el texto, es el pensamiento deductivo buscando el conocimiento entre líneas, como dice Cassany.

Por lo tanto, para la comprensión del texto, el lector está en la obligación intelectual de ir a la caza, en el buen sentido de la palabra, de las intenciones del autor, escudriñando con lente cognitivo y reflexivo las deducciones que le permitan elaborar, a partir de lo leído, sus propias concepciones.

En la lectura se tiene otro reto: desarrollar la capacidad de transferir semejanzas de una idea a la otra, lo que constituye uno de los niveles más altos de la comprensión. Precisamente para comprender el lector utiliza la lectura analógica como lo plantean algu-

nos autores: para Correa, et al. (2007; 2012) es uno de los niveles de las competencias lectoras; es la lectura crítica en Cassany (2003; 2005; 2008) y en Peña y Pirela (2007); es el nivel analógico-crítico e interpretativo-crítico según Kabalen y Sánchez (1997); y es la etapa complementaria de acuerdo a Martínez (2001).

Lo cierto es que en este nivel el lector pone en juego su capacidad para controlar la consistencia de las diversas interpretaciones que el texto puede soportar, a través del razonamiento analógico, ya que para poder comprender de manera metacognitiva, el lector ejecuta previamente los niveles de lectura literal e inferencial y, en un ejercicio de habilidad del pensamiento, contextualiza los contenidos del texto en los hechos de su vida pasada, presente o futura, relacionándolos a su vez, con otros textos que haya leído previamente.

Es así como, en el contexto de la lingüística según Aristizabal, se conoce la analogía como “una modalidad de razonamiento que tiene que ver con la inferencia. En ella hay un mensaje semioculto, implícito, que debe ser deducido o inferido por el lector; se conocen tres términos y se ignora un cuarto” (2009, p. 76); a su vez, Sánchez (1991) dice que son una aplicación del razonamiento lógico, que demandan el uso de la imaginación, la expresión de ideas y sentimientos.

En este caso, desde el ámbito académico, es necesario potenciar en los estudiantes estrategias de lectura crítica para que, a través del pensamiento analógico deductivo, estén muy alertas en el análisis del discurso textual para diferenciar entre lo que puede ser válido a la luz de la ciencia y la academia, de lo que puede ser un mero sofisma de distracción.

Contextualizando lo anterior con las competencias lectoras, se podría decir que en el nivel analógico el lector está en la capacidad de poner a interactuar el texto presente con un texto anterior o futuro, para sacar así nuevas conclusiones. Se puede decir que en el nivel analógico de la lectura se construye el conocimiento, hay

nuevas ideas, nuevas percepciones, nuevos constructos, nuevos saberes, y esto se da por el pensamiento crítico al que llega el lector en su capacidad de interrogarse con respecto al texto, al autor, a la intención del autor, así como a sus saberes previos y a lo que él, como lector, quiere saber para el futuro.

## 5.2 El pensamiento crítico, buscando humanizar

El pensamiento crítico se ubica en la perspectiva de una racionalidad comunicativa y no instrumental, que es precisada por Jürgen Habermas (1987), quién distingue dos tipos de racionalidad en el ser humano: la racionalidad instrumental, que se circunscribe al cálculo de los medios que sirven para conseguir un fin, y la racionalidad comunicativa, que está abierta al diálogo con los demás para encontrar consensos y acuerdos, favoreciendo lógicamente la vida de la comunidad del diálogo y no solamente los intereses de unos cuantos.

Habermas insiste en esta distinción porque la racionalidad instrumental es fríamente calculadora: en ella no hay planteamientos éticos, sino análisis de costos y beneficios, tomando decisiones eficaces para alcanzar un objetivo. Su uso ha contribuido a construir la civilización desde el punto de vista tecnológico y económico; sin embargo, también ha propiciado las guerras, la desigualdad social, la pobreza y la devastación del planeta.

Por el contrario la racionalidad comunicativa se sostiene sobre la consideración del lenguaje como vehículo del entendimiento humano, donde el diálogo social busca lograr acuerdos entre los participantes de una sociedad.

Otros autores como Edgar Morin (2001), Nussbaum (2012) y Facione (2007), se unen a esta posición humanista al señalar las capacidades centrales para una vida humana digna, entre las que mencionan la razón práctica. Peter Facione (2007) va más allá y ofrece la definición de pensamiento crítico, consensada por la Asociación Filosófica Americana, como el juicio autorregulado y con un

propósito que da como resultado la interpretación, análisis, inferencias y evaluación a partir de evidencias conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales, en las cuales se basa ese juicio. Expone que el pensamiento crítico es un instrumento de investigación y, como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno, que es un fenómeno humano penetrante que permite autorrectificar (2007, p. 21). Además, señala algunos rasgos del pensamiento crítico: parte en primera instancia de examinar ideas, lo que implica identificar el papel que juegan las expresiones en el contexto de una argumentación, ser capaz de comparar y contrastar ideas, identificar puntos de controversia y determinar las partes que los componen, de determinar las relaciones de las partes con el todo de un argumento. En segundo lugar, identificar argumentos, implica descubrir la tesis central y, con ello, las razones que apoyan o contradicen ese punto de vista.

En tercer lugar, analizar argumentos, se trata de identificar y diferenciar: a) la conclusión principal, b) las premisas y razones que se presentan para apoyar la conclusión principal, c) las premisas y razones adicionales que se presentan como apoyo de aquellas premisas y razones, d) los elementos adicionales del razonamiento que no se presentan explícitamente, como conclusiones intermedias, suposiciones o presupuestos, e) la estructura general del argumento o hilo de razonamiento, f) los elementos que hacen parte de lo que se está examinando pero que no son parte del razonamiento: el contexto o el telón de fondo del mismo. Finalmente, evaluar los argumentos, actividad que generalmente se realiza a la par que se identifica el argumento. La evaluación es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que cuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona” (Facione, 2007, p. 5). Esta evaluación implica: a) reconocer los factores pertinentes para determinar el grado de credibilidad que se debe otorgar a una fuente de infor-

mación o a una opinión, b) determinar la pertinencia de cuestionamientos, información, principios, o procedimientos, c) determinar la aceptabilidad, el nivel de confianza, que se debe otorgar a la experiencia, situación, juicio u opinión, juzgar si la aceptabilidad de las premisas de un argumento justifica que se acepte la conclusión derivada como verdadera, e) desarrollar objeciones y determinar si apuntan a debilidades significativas en el argumento que se está evaluando, f) determinar si un argumento se apoya en suposiciones falsas o dudosas y determinar qué tanto debilitan el argumento, g) identificar en qué medida una información adicional pudiera fortalecer un argumento.

Cambers, Carter, Wells, Bagwell, Padgett y Thomson (2000), lo señalan como un proceso sofisticado que involucra habilidades cognitivas, entre ellas el análisis, la evaluación, las inferencias, la apertura a diversas afirmaciones o verdades universales. Fisher (2011) concibe al pensamiento crítico como la interpretación y evaluación, de manera hábil y activa, de observaciones y comunicaciones, información y argumentación, potenciando el pensamiento crítico desde la argumentación, donde se abordan problemas o se plantean objetivos que se intentan resolver o alcanzar.

Treffinger, Isaksen y Dorval (2006), lo plantean como la capacidad de afrontar cambios o problemas por medio de la organización y el análisis de posibilidades, la redefinición y el desarrollo de alternativas promisorias, la jerarquización y prioridad de opciones para luego seleccionarlas.

Por tanto, pensar críticamente implica saber utilizar la información disponible: buscarla, cuestionarse sobre ella, pero principalmente ser capaz de elaborar, poco a poco, una postura personal en diálogo constante con los datos y los autores. Es más una actitud de vida que una habilidad aislada, pues implica al sujeto integral, con razón y con emoción, con deseos y voluntad. Solo así se entiende la afirmación que el pensamiento crítico es un recurso poderoso para la vida personal y social.

El pensamiento crítico es en realidad una dinámica que afecta de manera integral; además de ser un ejercicio lógico racional, también promueve sentimientos como el compromiso para defender aquello que se considera éticamente correcto.

Ser crítico implica el hábito de la auto observación y de la auto corrección, clarificar los criterios desde los cuales se emiten los propios juicios y considerar los contextos en los cuales son formulados (Lipman, 1992), así como sus implicaciones. Para Pasmore (1986) se trata de un rasgo del carácter y, a la vez, una capacidad abierta cuya promoción es de extrema importancia en la educación, ya que es la condición de posibilidad para la formación de un sujeto autónomo, capaz de autorregularse, que puede dar razón de sus propios actos, lo cual va más allá de una simple justificación, pues implica la capacidad de defender su propia postura ante una situación, proporcionando argumentos pertinentes al contexto y exponiendo sus criterios.

Morin (2001) expresa que la verdadera racionalidad es abierta por naturaleza, examina permanentemente la relación entre los argumentos y los datos empíricos que los avalan; es humilde para reconocer sus propias limitaciones; mantiene una perspectiva global y es sensible a las cuestiones éticas. Es alterocéntrica y, por lo tanto, humanizante. Busca suscitar lo que Nussbaum (2012) llama la capacidad de los “sentidos, imaginación y el pensamiento” para ejercer la libertad de expresión política y artística, así como la capacidad de la “razón práctica” para “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida” (Nussbaum, 2012, pp. 53-54). De esta manera, la formación del pensamiento crítico se ubica en el centro mismo de la tarea educativa y formativa, como un compromiso social y humanista para un mundo cambiante.

Por su parte, Saiz y Rivas (2013, p. 371) sintetizan el pensamiento crítico en tres habilidades básicas: el razonamiento, la resolución

de problemas y la toma de decisiones, apoyadas en la motivación y la metacognición.

Se puede señalar entonces que el pensamiento crítico conlleva la reflexión, el análisis, la pregunta y la comprensión de la información, al encontrar los presupuestos subyacentes. Es un modo de pensar en el que se mejora la calidad del pensamiento, permitiendo observar más allá de lo aparente, se analiza y sintetiza, comprende, juzga y se decide de manera fundamentada.

El pensamiento crítico podrían conllevar a examinar permanentemente el pensar, sentir y actuar, al no quedarse con la primera impresión de las cosas y al observar un punto de vista relativo a él mismo y a su entorno social, donde el bagaje de conocimientos le permite modularse entre sus puntos de vista y los de los otros, para negociar las mejores decisiones.

La formación del pensamiento crítico debe orientarse a partir de sí mismo, para enfrentarse sin temor a la complejidad del mundo y sus problemáticas. Es necesario saber que hay pautas y procedimientos de observación, análisis y síntesis para la solución de problemas concretos; asimismo al contextualizarlos, se hace uso de la experiencia y de los argumentos para resolverlos. La persona con pensamiento crítico siempre tiene opciones y su mente está abierta a las posibilidades porque es profundamente reflexiva.

Según Robert Ennis (2013), el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir qué creer o qué hacer, implicando una actitud proactiva, dirigida a conformar un sistema de creencias propio, fundamentado y razonado.

Desde una mirada didáctica, el pensamiento crítico puede ser aprendido de manera individual o con el apoyo y guía de otras personas, al no ser la forma natural del pensar, sino algo que debe ser conformado y guiado, a través de un esfuerzo consciente y voluntario. Debe ser un trabajo autodirigido, autodisciplinado, automonitoreado y autocorrectivo y por estrategias.

Morin (1996, pp. 113-114) invita a conocer a los sujetos involucrados y sus problemáticas, realizando un acompañamiento individual de cada uno de los sujetos en su singularidad.

En este proceso formativo es necesario comprender que el pensamiento crítico está vinculado al desarrollo de habilidades básicamente inferenciales, para comprender la trama de relaciones que constituye la complejidad de una situación o problema. El pensar su acción desde la heterogeneidad, la incertidumbre y el azar, anticipando escenarios posibles pero no decidiendo previamente, sino prefigurando el tipo de acciones que podrán tomarse para enfrentar la realidad y sus correspondientes implicaciones, al realizar un balance de las fortalezas, las debilidades, los obstáculos y las oportunidades que se plantean con las diferentes decisiones a tomar.

### 5.3 Estrategias pedagógicas

El mundo globalizado de hoy, en plena era de la información y en el ámbito de la educación, debe buscar estrategias para formar personas creativas y autónomas, capacitadas para resolver conflictos, crear bienestar para sí mismos y para la sociedad; está en la obligación de potenciar el razonamiento inferencial y analógico o crítico, requerido para el análisis de los textos, los contextos y la comprensión de la información, pues esta es la manera como se llega al pensamiento crítico, que trae, como fin último, la formación de seres humanos que aporten de manera constructiva a este mundo contemporáneo, complejo y cambiante, lleno de nuevos desafíos.

Se plantean las estrategias como un conjunto organizado de acciones educativas que implica la utilización y ordenamiento de unos recursos materiales, y la realización de unas actividades determinadas (Larriba, 2001, p. 78). Se pueden considerar como técnicas o patrones para alcanzar metas específicas o como modelos o pautas de conducta, que se describen en secuencias de acción o actividad, que son siempre conscientes e intencionales, y dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Stenhouse (1998) entiende por

estrategia la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con base en ciertos principios y en el juicio de los profesores, de manera que implican un desarrollo y una dirección de la conducta. El diseñar estrategias permite movilizar procesos de manera intencionada y consciente para activar el pensamiento crítico e inferencial en la resolución de problemas, como un ejercicio humanizado.

En el aula o en los espacios educativos se pueden implementar algunas estrategias potenciadoras como el método de proyectos, que es una experiencia de macro que conjuga una variedad de propuestas reinas, donde el estudiante investiga, planifica y diseña sus procesos de trabajo activo, propiciando la movilización de sus mini teorías, dándose la confrontación entre pares y con la experiencia.

El estudio de casos igualmente es muy recomendado porque favorecer el pensamiento crítico, donde el profesor debe acompañar las formas de dirigir los debates y cuestionar oportunamente la argumentación de sus estudiantes. Lynch y Wolcott (2001) proponen varias recomendaciones para trabajar con los estudiantes: 1. Dada una situación, pedirles que identifiquen el problema, la información relevante y las incertidumbres. 2. Explorar la interpretación y las conexiones: implicando interpretar la información, identificar los aspectos relevantes y controlar los propios prejuicios y organizar los datos de manera significativa para buscar una solución. 3. Pedirles que prioricen las alternativas de posible solución y las comuniquen. 4. Solicitarles que integren, monitoreen y refinan las estrategias para abordar el problema. Analizar las limitaciones de la solución que ellos han propuesto. Se recomienda empezar por estructurar las tareas y las discusiones de clase para favorecer las habilidades de pensamiento crítico desde un nivel elemental y, paulatinamente, ir desarrollando habilidades de investigación hasta que los estudiantes sean capaces de proponer soluciones alternativas a los problemas.

Para Sternberg, Polyá, Pozo y Boisvert, citados por Laiton (2011, p.56), la solución de problemas es un proceso organizado mentalmente que requiere, a su vez, de una elevada complejidad y pro-

fundidad en las etapas que inducen a la respuesta; enseñar a resolver problemas implica dotar a los alumnos de destrezas y estrategias eficaces, así como la creación de hábitos y actitudes. Para Gillies y Khan (2009) la solución de problemas puede entenderse como un proceso que comienza con el planteamiento de un problema de carácter ambiguo; Choi y Lee (2009) agregan que se requiere de la generación de múltiples soluciones, una argumentación en favor de la solución más apropiada para tomar una decisión y, por último, de una evaluación para determinar el acierto en la elección o la necesidad de una corrección. Otros aspectos asociados a la solución de problemas son el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para que logren aprender a aprender.

Organizar la apuesta curricular en torno a problemas y temas importantes, sin separar los contenidos, organizando y abordando los procesos de enseñanza y de aprendizaje con múltiples conexiones significativas entre la experiencia y el conocimiento, poniendo en diálogo diversas disciplinas y saberes alrededor de problemas y preguntas sobre el mundo que nos rodea; en otras palabras, con una mirada interdisciplinaria de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas.

Propiciar el trabajo en grupo, donde los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración, buscando que se sientan más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás. Para ello se sugiere plantear ejercicios como: trabajar la lluvia de ideas para solucionar una situación particular, formular preguntas a un texto, generar proposiciones verdaderas y falsas frente a un concepto, evaluar la claridad, veracidad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica e importancia, completar la información faltante y analizar aspectos que cambiarían ante una situación o problema planteado.

Idear situaciones sociales del orden local, nacional e internacional, buscar su comprensión, su descripción en términos de causa

y efecto, y defender una tesis o postura a través del debate, propiciando los escenarios para el encuentro, el diálogo, la participación y la construcción colectiva, de modo tal que conviertan el aula en una comunidad de investigación.

Formar estudiantes capaces de descubrir, generar y aplicar nuevos conocimientos en situaciones cambiantes, de buscar soluciones novedosas y eficaces a los problemas y retos con los que se enfrentan, de actuar con confianza y decisión ante las exigencias del porvenir, creando ambientes de aprendizaje que favorezcan los procesos de reflexión y crítica, solución de problemas, análisis, síntesis, reorganización y evaluación de la información o de los hechos supuestos; para extraer conclusiones, transferir conocimientos, producirlos a nuevos contextos y explorar las implicaciones y las consecuencias de sus posibles decisiones.

Desarrollar en el aula espacios para cultivar el pensamiento divergente y la creatividad, a través de situaciones donde se requiera proponer ideas creativas, que exploren muchas soluciones posibles, de manera flexible, realizando por ejemplo juegos de simulación donde se escojan diferentes alternativas frente a una situación y luego se muestre el posible resultado de las decisiones que se tomaron.

Generar espacios para la argumentación, por medio de diversas actividades de lectura, observación, comparación y análisis de textos auténticos de prensa, obras de literatura, anuncios, escritos de los estudiantes, sin olvidar la importancia de la selección del material bajo los siguientes criterios: temáticas de interés para el grupo, de manera que sean motivantes, que el material sea aceptable desde el punto de vista ético, que posea recursos argumentativos y que se pueda intervenir didácticamente (Camps, & Dolz, 1995).

Es finalmente muy recomendado que se promueva en el aula de clase, como una estrategia, el uso de los dilemas éticos o morales, usando una narración breve a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad que provoca un conflicto cognitivo a nivel moral, para buscarle una solución

razonada o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Generalmente la situación presenta una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual existen dos opciones, siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles. El sujeto se reconoce, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva, pero lo interesante es propiciar un diálogo abierto y razonado, sugerente y creativo.

En conclusión, desarrollar la comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico dota a las personas de un sinnúmero de habilidades cognitivas útiles para enfrentarse a la realidad, siendo la mejor manera para dar solución a los problemas de la vida, tomar decisiones acertadamente, trascender la simple transmisión del saber a la construcción de conocimiento a partir de la lectura de la realidad en sus diferentes manifestaciones, promoviendo así una conciencia ética crítica en el educando.

La comprensión lectora inferencial y el pensamiento crítico siempre están precedidas por la lectura del mundo, con el objetivo de formar para pensar por sí mismo y, por tanto, de cuestionar la lectura literal para trascender hacia lo inferencial y al pensamiento crítico, poniendo a la persona a nivel de su tiempo, al leer el texto y sus contextos, preparándolo para la vida.

El espacio educativo debe propiciar la autonomía intelectual, la integralidad, la humildad intelectual, la imparcialidad, la perseverancia intelectual, la confianza en la razón, la entereza y la empatía dentro de un marco de educación humanista, donde el pensamiento crítico potencia el cuestionamiento permanente, la construcción y reconstrucción del saber, la mente abierta, el coraje intelectual, la autorregulación, el control emotivo y la valoración justa. Ayudando a llegar a conclusiones y a defender posiciones, desde una amplia variedad de puntos de vista, analizando conceptos, teorías y explicaciones, aclarando asuntos y resolviendo problemas, transfiriendo ideas nuevas a contextos diversos, examinando suposiciones, evaluando hechos, explorando implicaciones y consecuencias, y acep-

tando las contradicciones e inconsistencias de su propio pensar y de las experiencias del mundo de la vida, los textos y contextos.

El educador finalmente tienen en sus manos el cultivo de los talentos y dotes para vivenciar el conocimiento, trabajar la mente y la sensibilidad del individuo con una visión plural, con una mirada diversa para acoger en uno a todos, acoger los saberes, las creencias, las culturas y el conocimiento, enseñando a inferir y pensar críticamente para humanizar.

## Referencias

- Aristizabal, A. (2009). *Cómo leer mejor*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Calderón Ibáñez, A., & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), pp. 337-364. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=026f567f-567b-4fd6-85ea91a757b1dcc4%40sessionmgr115&vid=6&hid=108>
- Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío de la escuela actual. *Comunicación, cultura y lenguaje*, 25, pp. 5-8.
- Carlino, P. (2005). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6(20). Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de <http://www.terra.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-alfabetizacion-academica.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 32, pp. 113-132.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. En *Lectura y Vida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados : voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

- Castañeda Naranjo, L. S., & Henao, J. I. (1995). *La lectura en la universidad*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Castañeda Naranjo, L. S., & Henao, J. I. (2001). Experiencia de investigación en un taller de lectura y de escritura para maestros. En Martínez Solís, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Cali, Colombia: Cátedra Unesco Meceal. Lectura y Escritura.
- Choi, I. y Lee, K. (2009) Designing and implementing a casebased learning environment for enhancing ill-structured problem solving: *Classroom management problems for prospective teachers, Education Technology Research and Development*, 57, pp. 99-129.
- Cisneros Estupiñán, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica* (2 ed.). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Correa Ramírez, A., Montañó Ochoa, L., Ortega Alzate, A., & Villa Mejía, V. (2012). *Leo y escribo en la Universidad. Módulo de tecnologías lectoescriturales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (2007). *¿Cómo pensamos? Relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Difabio de Anglat, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (1), pp. 121-137. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art07.pdf>
- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), pp. 5-19.
- Escudero Dominguez, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Linguística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos\\_n7/articulo\\_referencia.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/articulos_n7/articulo_referencia.pdf)
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment: California Academic Press*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Gallego Mosquera, J. I. (2008). *Análisis y evaluación crítica del programa de inducción a la vida universitaria (PIVU) de la Universidad de Antioquia en las subregiones del departamento* [Tesis para optar el título de Magister

- en Educación: Línea Educación Formal e Informal]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Gillies, Robyn M., & Asaduzzaman, K. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39 (1), pp. 7-27.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de la Lectura: consideraciones a través de la lengua y del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Centro de América Latina.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, España: Taurus.
- Kabalen, D. M. & Sanchez, M. D. (1997). La lectura analítico crítica: un enfoque propositivo aplicado al análisis de la información. Mexico: Trillas.
- Laiton Poveda, I. (2011). ¿Es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la resolución de problemas en física mecánica? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), pp. 54-70.
- Larriba, F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza & Teaching*, 19, pp. 73-88.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F.S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Lu, L. (2007). In fluencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y Vida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28\\_03\\_Lu.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n3/28_03_Lu.pdf)
- Lynch, C. L. & Wolcott, S.K. (2001). Helping your students develop critical thinking skills. *Idea Paper*, p.37.
- Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Trabajo de grado para optar por el título de Doctor]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.
- Marciales Vivas, G.P. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. [Trabajo de grado para optar por el título de Doctor]. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Martínez Solís, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Cali, Colombia: Catedra Unesco Meceal: Lectura y Escritura.
- Monroy Romero, J. & Gómez López, B. E. (de 2009). Comprensión Lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008)

- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Passmore, J. (1986). *Filosofía de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Cultura y Sociedad*, 16 pp. 55-81. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Saiz, C. & Rivas, S.F. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), pp. 367-393.
- Salazar Salazar, D. & Peláez Cárdenas, A. (2005). Comprensión: eslabón fundamental para acercar las prácticas de estudio y las evaluativas en la educación superior. La aplicación como elemento fundante de la comprensión. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (1), pp. 7-14. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=119&sid=659b3e6f-171d-4a4fb75fcd64ed441bff%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=fua&AN=23405483>
- Sánchez, M. A. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: ITESM.
- Santiago Galvis, A. W., Castillo Perilla, M. C. & Ruiz Vega, J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá, Colombia: Alejandría.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Londres: Ediciones Morata.
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. & Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative Problem Solving: An introduction* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Treffinger, D. J. & Selby, E. C. (2008). Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una aproximación práctica. *Psicología*, 26 (1), pp.7-21.
- Ugarriza Chávez, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona* 9, pp. 31-75. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/1471/147112814002.pdf>

Velásquez Rivera, M., Cornejo Valderrama, C. & Roco Videla, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios pedagógicos*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100007&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100007&script=sci_arttext&tlng=e)

## Capítulo 6

Pensar la literatura y la enseñanza de  
las ciencias en la educación básica: a  
propósito de una experiencia estética con  
el cuento y la novela

Norberto de Jesús Caro Torres

En este sentido, está claro que la experiencia está anclada en el tiempo y en el espacio. En toda experiencia hay recuerdo del pasado. Y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de la finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación.

Si bien es cierto, creo, como ya he dicho, que siempre somos en un tiempo y en un espacio, en una tradición cultural y simbólica, no es menos cierto que podemos cambiar, podemos desear que el mundo sea diferente, podemos imaginar mundos alternativos. Hacemos o padecemos experiencias, aprendemos de las experiencias que padecemos, pero podemos establecer relaciones con las experiencias que en cada momento de nuestras vidas nos hacen ver diferentes de quienes éramos antes. Nunca hay experiencias idénticas, así como también hay identidad invariable.

Padecemos una experiencia, aprendemos de las experiencias y esperamos a menudo cambiar nuestras vidas. Pero en la medida en que hay expectativa también hay frustración y fracaso (Méllich, 2002, pp. 76-77).

Este capítulo da cuenta de un trabajo sistemático que se viene realizando desde hace varios años en las instituciones educativas del departamento de Antioquia<sup>1</sup> de los niveles básico, medio y superior, con el tema del lenguaje y la literatura. Dicho trabajo se centra en dos tópicos fundamentales que son, por un lado, el diálogo entre la literatura y la ciencia y, por el otro, el concepto de experiencia estética en cuyo centro está el lector o perceptor de la obra literaria que es, en última instancia, quien actualiza el texto y lo hace visible en el ámbito de la cultura y de lo íntimo, como posibilidad de potenciar la sensibilidad y de reconocer otras alternativas de vida, de existencia, de mundos posibles que, a su vez, redundará en la formación de seres más humanos y mejores ciudadanos del mundo.

Con este trabajo se busca brindar elementos teóricos y prácticos que permitan entender de forma distinta la literatura y la ciencia,

---

1 I.E. Chaparral (municipio de Guarne); I.E. El Hatillo (municipio de Barbosa); I.E. José Miguel de Restrepo y Puerta (municipio de Copacabana)

debido a los vínculos o relaciones que existen en su construcción y concepción de mundo.

Así mismo, se busca abordar el diálogo de saberes anclados en una perspectiva teórica y práctica desde la literatura, cuento y novela, para que docentes, niños y jóvenes comprendan que tanto las ciencias como la literatura se comunican a través del lenguaje.

Se comienza este texto con una cita de Mélich porque brinda una idea importante sobre el concepto de experiencia desde la finitud, es decir, desde todo aquello que tiene un fin, una finalidad y, sobre todo, un acabarse en la espacialidad y en la temporalidad, en tanto somos seres humanos inscritos en un tiempo y en un espacio determinados. Se puede decir que la formación no se sale de estas dos instancias.

Así, experiencia y formación están unidas, en tanto tiempo y espacio. De ahí que resulte de vital importancia la experiencia de los niños desde el vientre materno, al ser estimulados por sus padres como bienvenida a este mundo no exento de dificultades que se hacen presentes diariamente, que hacen parte de lo humano y frente a lo cual se hace necesario la fortaleza fundamentada en la formación de espíritus fuertes, capaces de afrontar de la mejor forma posible dichas dificultades.

Generalmente, un niño estimulado con música, sonidos, lectura, ternura, será un ser menos vulnerable a los obstáculos que se le van a presentar en su devenir. Así, se prepara su llegada al lecho de una familia, que se convierte en el lugar por excelencia para la formación de una persona que será posteriormente un ciudadano con unas adecuadas bases éticas, morales, políticas y estéticas; esto es, el ciudadano que toda sociedad reclama y necesita.

Cada vez se hace más necesaria la presencia de padres y madres en los procesos de formación de sus hijos. Padres y madres responsables de acompañar, mediante diferentes mecanismos de estimulación, los procesos afectivos, motrices, cognitivos y metacognitivos de sus hijos, para que se sepan desenvolver en el mundo

de la vida, lo que en términos de Husserl, citado por Acebes, es lo otro del mundo de la ciencia. “[...] el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia inquestionada, y toda la vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica” (2001, p.96).

Así, dice Acebes, el mundo de la ciencia se presenta como un mundo de objetos originados en una idealización del mundo sensible realmente experimentado, pero como impugnación teórica de este y de su relatividad subjetiva. Mientras que el mundo sensible, esto es, el mundo de la vida:

[...] representa la realidad en la forma básica y general en que algo es en una experiencia efectiva, y por ello no se halla configurado a base de conceptos objetivos. Es más, como mundo de vida, como entorno y medio del vivir en general, se comprende como mundo “extracientífico” o “precientífico” (Acebes, 2001, p. 96)

Además, cuando se habla de procesos de formación se entiende, en términos de Gadamer (2007, p. 40), no como algo que se incorpora y por eso es un medio, sino como algo que se alcanza, pero en lo cual nada se pierde y por lo tanto, todo se guarda; Gadamer se refiere a un concepto genuinamente histórico, con el carácter histórico de la “conservación”. Este concepto se hila con la concepción de “tacto” proferida por Helmholtz, citado por Gadamer (2007, p. 46) en tanto “incluye la formación y es una función de la formación tanto estética como histórica”.

Por eso dice Gadamer (2007) que si se quiere confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual- científico, se debe tener o haber formado un sentido de lo estético y de lo histórico, que no es fruto de una dotación natural sino que constituye una conciencia; pero esta conciencia se conduce con la inmediatez de los sentidos, por cuanto saben distinguir y valorar sin poder dar razón de ello:

El que tiene sentido estético sabe separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad, y el que tiene sentido histórico sabe lo que es posible y lo que no es en un determinado momento,

y tiene sensibilidad para tomar lo que distingue al pasado del presente (Gadamer, 2007, p. 46).

Conciencia estética, conciencia histórica, tacto y desarrollo de la sensibilidad son los elementos que son imprescindibles para el desarrollo del concepto de formación de los niños quienes, desde sus familias, sus padres y madres, pueden inculcar estos elementos en sus mentes y corazones.

Ahora bien, la escuela es otra instancia para la formación de los niños y adolescentes, en consonancia con los conceptos de mundo de la vida y mundo de la ciencia, formulados por Husserl, que resultan ser importantes en los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales* cuando dice:

El Mundo de la Vida es el mundo que todos compartimos: científicos y no científicos. Es el mundo de las calles con sus gentes, automóviles y buses; el mundo de los almacenes con sus mercancías, sus compradores y vendedores; el mundo de los barrios, las plazas de mercado, los parques, las veredas. El científico, cuando está en su laboratorio o en su estudio investigando acerca de diversos problemas que se relacionan con el Mundo de la Vida, está alejado de éste por la sofisticación de las preguntas que está tratando de responder; cuando está en el laboratorio, o en general en su sitio de trabajo, el científico vive más bien en el mundo de las ideas científicas acerca del Mundo de la Vida. Pero cuando sale de él y va a su casa, o pasea el domingo por el parque con su familia, vuelve al Mundo de la Vida y lo comparte con los transeúntes, con las demás personas que pasean en el parque o que compran en el almacén (1998, p. 6).

En este mismo sentido, en los *Lineamientos Curriculares de Humanidades, Lengua Castellana*, el profesor e investigador Fabio Jurado Valencia (1998) trae a colación a cuatro grandes escritores de las letras iberoamericanas: Alfonso Reyes, Ernesto Sábato, Juan José Arreola y José Ortega y Gasset, y muestra lo que significa tener la experiencia vital con los textos, con la vida y con la ciencia. Y es precisamente con el último autor con el que discute el tema de la

ciencia de los científicos y la ciencia de la escuela, lo que en términos de Husserl, sería el concepto de Mundo de la vida, donde se entiende por mundo de la vida la cotidianidad de un sujeto, en este caso, de estudiantes, adolescentes y profesores que se debaten en su mundo, en sus relaciones con los demás y consigo mismo.

En esta perspectiva se pretende llegar a la idea de un plan de acción con sujetos reales, niños, adolescentes, padres de familia y maestros, para quienes el conocimiento, la ciencia, el saber, están dentro de su haber, es decir, dentro de su deseo; porque como lo dice Jurado (1998) al citar a Ortega y Gasset:

Entre quien busca verdades definitivas, es decir, quien simplemente asimila lo que ya está ahí, y quien duda de esas verdades al preguntarse por su origen y su aplicabilidad a la vida práctica, hay una polaridad. El primero desempeña un rol pasivo, de espera de algo que ya está dado; el segundo desempeña un rol mucho más activo y “se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacia, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta como ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean la ciencia”. Esto no es propio del acto de estudiar del estudiante, nos dice Ortega y Gasset. Cuando el estudiante siente la necesidad de la ciencia, si acaso, se trata de una necesidad perezosa, morosa, que alguien le impone. “Al colocar al hombre en la situación de estudiante se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente.” ¿Es posible que no sea así? (1998. p.13).

Para Jurado, en términos del filósofo español Ortega y Gasset, desde principios del siglo XX se pensó en la necesidad de que en la escuela se viva de primera mano el conocimiento, la ciencia, el saber; de igual forma, Alfonso Reyes, citado por Jurado (1998, p.12), al darle importancia a las teorías fundantes de las ciencias, pensó la relación teoría y praxis como el complemento ideal para que los maestros y los estudiantes se relacionen a través de los referentes teóricos y conceptuales del saber que se enseña y se aprende.

En este mismo orden de ideas, el escritor Ernesto Sábato, citado por Jurado como científico, pintor, escultor, filósofo y literato, también le aporta a la reflexión sobre la enseñanza: “Considera que el conocimiento no es una suma de compartimientos o anaqueles sino esa gama dialéctica de preocupaciones y búsquedas permanentes que quedan luego de depurar la erudición” (1998, p.12). El conocimiento ha de vivirse y experimentarse, no memorizarse sin sentido, tal como lo plantea Arreola, citado por Jurado (1998, p. 10), ya que es la posibilidad de convertirse en autodidactas, en seres críticos y analíticos con capacidad de leer y vivir los textos y que estos ayuden a resolver los problemas de cotidianidad. De ahí que para Jurado:

Sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas, no es un imposible; es, al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar; porque no se trata, claro está, de dejar de estudiar sino de reconceptualizar lo que se da en llamar acto de estudiar (1998, p.13).

Con base en lo anterior, la propuesta que se presenta es la siguiente: formación en TIC, lectura, escritura, estética y ciencia: diálogos estética y enseñanza de las ciencias.

1. Formación de los niños y niñas desde los primeros grados.
2. Formación de los padres de familia.
3. Formación de los maestros.



Cada día se hace más evidente la relación existente entre la literatura y las ciencias básicas. Se entiende por literatura la creación y recreación de mundos posibles a través de la palabra y más concretamente de la función poética del lenguaje, en términos de Roman Jakobson.<sup>2</sup> Un interrogante que permite orientar el tratamiento del problema, es ¿cómo se ha evidenciado la relación literatura y enseñanza de las ciencias en los estudios literarios? A propósito Roland Barthes planteó el dilema de la relación ciencia y literatura, y mostró cómo, desde la institucionalidad, las facultades “determinan de manera directa la naturaleza del saber humano, en tanto imponen sus procedimientos de división y clasificación; de ahí que lo que define como ciencia (ciencias sociales y humanas) ya no es el contenido, el método, la moralidad, el método de comunicación: “sino únicamente su ‘estatuto’, es decir, su determinación social: cualquier materia que la sociedad considere digna de transmisión será objeto de una ciencia” (1994. p.13). Y concluye diciendo que “la ciencia es lo que se enseña”.

Para el escritor francés, la literatura posee todas las características secundarias de la ciencia, todos los atributos que no la definen. Por ejemplo, la literatura tiene los mismos contenidos que la ciencia y no hay una sola materia científica que no haya sido tratada por la literatura universal: “El mundo de la obra literaria es un mundo total en el que todo el saber (social, psicológico, histórico), ocupa un lugar, de manera que la literatura presenta ante nuestros ojos la misma gran unidad cosmogónica de que gozaron los griegos antiguos, y que nos está negando el estado parcelario de las ciencias de hoy” (Barthes, 1994, p. 14).

---

2 Para Aguiar E. Silva (1975) este autor de origen ruso planteó la existencia de las funciones del lenguaje como la referencial, emotiva, conativa, metalingüística, fática y poética. Si bien todas ellas se pueden observar en el texto literario, es la función poética la que identifica y justifica la literatura, dados sus elementos característicos, tales como su carácter autónomo, plurisignificativo, multisignificativo y connotativo.

Para Barthes, la literatura como la ciencia es metódica en tanto tiene sus propios programas de investigación que varían de acuerdo con las escuelas y las épocas, así como los de la ciencia, y tiene además sus reglas de investigación y “hasta sus pretensiones experimentales”.<sup>3</sup> Como la ciencia, la literatura tiene una moral, es decir, una determinada forma de extraer de su propia imagen las reglas de su actividad “y de someter, por tanto, sus proyectos a una determinada vocación de absoluto”.

Sin embargo, el crítico francés llegó al meollo del asunto al tocar uno de los rasgos que ciencia y literatura tienen en común y que al mismo tiempo las separa:

[...] ambas son discursos... pero el lenguaje que constituye a la una y a la otra no está asumido por la ciencia y la literatura de la misma manera, o si se prefiere, ciencia y literatura no lo profesan de la misma manera” (Barthes, 1994, p.14).

Para la ciencia, dice Barthes, el lenguaje no es más que un instrumento, que debe ser lo más transparente y lo más neutro posible al servicio de la materia científica (operaciones, hipótesis, resultados),

[...] que se supone que existe fuera de él y que le precede: por una parte, y en principio, están los contenidos del mensaje científico, que lo son todo, y, por otra parte, a continuación está la forma verbal que se encarga de expresar tales contenidos, y que no es nada” (Barthes, 1987, p.14).

Esta concepción sobre el lenguaje en la ciencia deviene desde el siglo XVI con el empirismo, el racionalismo y la evidencia religio-

---

3 Como en el caso del escritor argentino Julio Cortázar y su novela “Rayuela”, considerada por la crítica como una novela que entra dentro de este rango. Es así como Carmen Ortiz (2010, p. 32) muestra las distintas corrientes filosóficas que influyeron en este autor argentino: el existencialismo de Kierkegaard y el de Sartre, la concepción marxista de Teodoro W. Adorno (el gato como personaje presente en diferentes relatos, lo recuerda) y se interesó por la patafísica, considerada la ciencia de las excepciones y de las soluciones imaginarias, observable en personajes como los Cronopios.

sa, en la cual el desarrollo del espíritu científico sufrió una regresión respecto a la autonomía del lenguaje que desde ese momento quedó relegado al rango de instrumento o de “buen estilo”.

Si bien la ciencia necesita del lenguaje, dice Barthes “no está dentro del lenguaje”, como la literatura. Así, la ciencia se enseña, se enuncia y expone, la literatura se realiza. La ciencia se dice y va guiada por la voz; la literatura se escribe y va guiada por la mano.

En este mismo sentido, Calvino en 1967 y 1968, por la época de Barthes, planteó que el lenguaje para la literatura nunca es transparente, no es un instrumento puro para significar su contenido, la realidad, el pensamiento o una verdad; no significa algo distinto de sí mismo; para la ciencia, el lenguaje es un instrumento; concluye diciendo que el lenguaje científico tiende a un lenguaje formal, matemático, se basa en una lógica abstracta, indiferente a su propio contenido; mientras que el razonamiento literario construye un sistema de valores, en el que toda palabra, todo signo constituye un valor por el hecho de haber sido elegido y fijado en el papel. Para este crítico y creador literario no existe ninguna coincidencia entre ambos lenguajes, pero por su extrema diversidad, sí podría existir un desafío, una apuesta entre ellos, y culmina diciendo que: “En algunos casos la literatura puede servir indirectamente de muelle propulsor para el científico” (Calvino, 1995, p. 212).

Calvino piensa la relación ciencia y literatura desde un vínculo de combinaciones posibles, como en el caso de las matemáticas y del naciente mundo cibernético; planteó la idea de una máquina que pudiese sustituir al poeta y al escritor: máquinas lectoras, traductoras, capaces de realizar análisis lingüísticos de los textos literarios; pero también se preguntó por la posibilidad de construir máquinas capaces de idear y componer poesías y novelas (Calvino, 1995, p.192). No obstante, al preguntarse por el estilo de un autómatas literario, la respuesta sería el clasicismo y la producción de obras tradicionales; sin embargo, situado en los desarrollos de la cibernética, imagina aquellas máquinas pensantes, con capacidad

de aprender, de cambiar el programa, sensibles. Así, prevé una máquina literaria que en cierto momento sienta insatisfacción por su propio tradicionalismo y sea capaz de proponer nuevos métodos de entender la escritura y revolucione completamente sus propios códigos.

Por tanto, la literatura tiene la posibilidad de trabajar tanto en el sentido crítico, como en el sentido de confirmar lo ya establecido. La frontera, dice Calvino, no está aún delimitada; no obstante plantea que es la actitud del lector la que resultaría decisiva: “[...] pues es a éste a quien le corresponde hacer que la literatura despliegue su fuerza crítica, cosa que puede suceder independientemente de la intención del autor” (Calvino, 1995, pp. 202-203).

Se puede observar que la relación ciencia y literatura se evidencia no solo en la manera como se han estructurado la una y la otra. La primera cuenta con un reconocimiento histórico que la pone en un lugar privilegiado de primer orden, en tanto cuenta con unos sistemas, unos métodos, unos objetos de estudio y unos instrumentos que la validan y la demuestran a través de los datos empíricos y experimentales. En el segundo caso, los teóricos de la literatura desde la Retórica y la Poética, la han venido alimentando y posicionando como ciencia autónoma, principalmente en los albores del siglo XX con los formalistas rusos y posteriormente, el estructuralismo.

Desde esta perspectiva, la literatura se posiciona como una ciencia (¿una disciplina?) con un objeto y un método de trabajo, sustentado en el lenguaje, en el discurso. Lenguaje y discurso que la hacen diferente en tanto crean mundos posibles y que son recreados y vistos por el lector desde su posición como sujeto receptor de esos mundos que no necesitan ser demostrados sino vividos y transitados, y que su urgencia no es la búsqueda de la verdad como en las ciencias básicas, sino la búsqueda del sentido de su verosimilitud; la verdad se diluye en el discurso, en el discurrir de las vivencias a las que se asiste, sobre las cuales no existen límites, como no existen en los cuentos y novelas de autores de todos los tiempos,

quienes han establecido conexiones con la ciencia desde los griegos con Homero hasta la actualidad como H.G. Wells (1866-1946 ); Edgar Allan Poe (1809-1849); Isaac Asimov (1920-1992); Julio Cortázar (1914-1984); Jorge Luis Borges (1899-1986); Gabriel García Márquez (1928); Mario Vargas Llosa (1936); Carlos Fuentes (1928-2012); Laura Esquivel (1950); Patrick Suskind (1949), entre otros.

## Conclusiones

La ciencia y sus concepciones sobre el mundo, la Economía, la Política, las relaciones interpersonales, la psiquis, el inconsciente, las leyes de la Física y la Química se desarrollan y se dan a conocer en la literatura, a través de los cuentos y novelas; por ejemplo, Mary Shelley (1797 -1851) lo llevó a cabo en su obra: *Frankenstein*; asimismo, lo hizo Julio Cortázar con *El perseguidor* y con *Rayuela*; Borges con *El Aleph*, Poe con *Un descenso al Maelström*, *La carta robada*, entre otros. Pero también la ciencia se divulga a través de otras formas de escritura; a esta escritura Carlino (2006) la llama alfabetización académica, entendida como la escritura universitaria.

## Referencias

- Acebes Jiménez, R. (2001). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura* [trabado para optar al grado de doctor]. Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/4112/1/AH2009401.pdf>.
- Aguiar de Silva, V. M. (1975). *Teoría de la literatura*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Barthes, Roland. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Calvino, I. (1995a). *Cibernética y fantasmas* (Apuntes sobre la narrativa como proceso combinatorio). En *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Barcelona, España: Tusquets Editores.

- Calvino, I. (1995b). Dos entrevistas sobre ciencia y literatura. En *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Cortázar, J. (1985). *Rayuela*. Buenos Aires, Argentina: Círculo de Lectores.
- Eco, U. (1981). Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona, España: Editorial Lumen.
- Gadamer, H.G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Locke, D. (1997). *La ciencia como escritura*. Madrid, España: Frónesis.
- Mélich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Humanidades, Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf5.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf).
- Ortiz, Carmen (2010). Cortázar. El mago. Buenos Aires: Diada
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf5.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf).

## Capítulo 7

{ Trásfondo semiótico de los procesos  
de lectura y escritura en la infancia }

Bilian Alcides Jiménez Rendón

*“Un signo somos, indescifrado, sin sentir somos  
y en tierra extraña casi perdimos el habla”.*

Hölderlin, *Mnemosine*

Quizás el más devastador de los males de este tiempo sea el sin-sentido. Es una época signada por la incoherencia, la paradoja, la impertinencia, la insensatez, en la que contrastan multiplicidad de medios para acceder a la información y al conocimiento. Hoy abundan los recursos, las tecnologías, los canales y los medios; mas, en general, están plagados de vaciedad intelectual. ¿Cómo entender esta contradicción?

Tal vez no sea contradictorio: es lógico que la multiplicidad de canales de comunicación y el inconmensurable caudal de información no necesariamente conlleven ilustración, comprensión, desarrollo intelectual y espiritual para el grueso de las comunidades, y, por el contrario, tal maremágnum implique superficialidad, vaciedad e impotencia. El ser humano está inmerso en unas intrincadas semióticas, cuya significación reclama de emisores y receptores con condiciones cognitivas, cognoscitivas y comunicacionales muy exigentes, para el procesamiento y el tratamiento de la información; esto resulta fuertemente discriminatorio, ya lo señaló Roland Barthes: “el lenguaje no es excluyente; es brutal”( 1987). Puedes o no expresarte, puedes o no decir, puedes o no entender, puedes o no replicar, puedes o no pensar, puedes o no participar...

La tradicional idea de que el ser humano es el ser dotado de lenguaje, que posee el lenguaje, ha claudicado ante la evidencia contemporánea de que deambulamos perplejos tratando de orientarnos en sus oscuros laberintos. Gadamer lo ilustra perfectamente cuando afirma, citado por Larrosa: “Qué cosa sea leer y cómo tiene lugar la lectura me parece una de las cosas más misteriosas” (2007, p 25). Se hace evidente: las sociedades actuales son enredadas, sutiles, complejas, pletóricas de signos, lenguajes y textualidades.

Las personas tratan con estas semiosis, buscando hacerse a algo de sentido. En palabras de Ronald Barthes:

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 amásemos los neologismos podríamos definir la teoría del texto como una hifología -hifos: es el tejido y la tela de la araña- (1987, p. 104).

El texto, en sentido semiótico no se asume como una abstracción, sino como un acto, o mejor, como un trabajo construcción de sentido:

No es un producto estético, es una práctica significativa; no es una estructura, es una estructuración; no es un objeto, es un trabajo y un juego; no es un conjunto de signos cerrados, dotado de un sentido que se trataría de encontrar, es un volumen de huellas en trance de desplazamiento (Barthes, 1993, p. 13).

La cultura o las culturas, hoy se evidencia gracias a la semiótica, es o son, siempre lo han sido y lo serán, profusas urdimbres de signos, códigos y lenguajes, entramadas con lógicas estructurales, sociológicas e ideológicas, tejidas mediante “menudas filigranas”, como diría Foucault. Y los profesores, como cultores y cultivantes, tratan de desenredarse y de enredarse, en la brega diaria de la labor formativa en pro de la población infantil. En este sentido, es conocida la importancia de trabajar la significación en estos primeros estadios; pues de ello, de las representaciones primarias, fundantes desde la experiencia, derivan las posibilidades futuras de los sujetos. Bruno Bettheim afirma al respecto:

Saber leer tiene una importancia tan singular para la vida del niño en la escuela que su experiencia en el aprendizaje de la lectura con frecuencia sella el destino, de una vez por todas, de su carrera académica. [...] Si la lectura le parece una expe-

riencia interesante, valiosa y agradable, entonces el esfuerzo que supone el aprender a leer se verá compensado por las inmensas ventajas que brinda el poseer esta capacidad. [...] Pero cuando no aprende a leer como es debido las consecuencias suelen ser irremediables (1983, p.12).

Si se da crédito a tal afirmación, y los modernos estudios de la cognición y el desarrollo afectivo están en concordancia con ello, se presenta una labor trascendental, cuya responsabilidad rebasa lo meramente académico y se reviste de connotaciones sociológicas y políticas de gran trascendencia. Quienes comparten el trabajo de inducir en la comunicación y la significación escritas y, en general, quienes estudian los procesos de construcción de la lengua escrita, trátese de maestros en formación o en el ejercicio de la docencia, reconocen tal familiaridad en estos asertos que los consideran obvios. Es evidente que en las primeras experiencias se fundan las representaciones primarias.

Ahora, hablar de lo obvio es importante porque lo obvio, por ser obvio, tiende a obviarse. Y lo que se obvia puede llegar a olvidarse. Además una de las formas del aprendizaje significativo, según Ausubel, consiste en reconocer aquello que se sabe, ya sea desde el recuerdo en ausencia del objeto, ya desde el reconocimiento en su presencia.

Para el caso de los procesos iniciales de lectura y escritura parece redundante y tautológico insistir en la naturaleza constructiva de los aprendizajes, dado que desde hace ya bastante tiempo se ha teorizado en este sentido y se han producido excelentes materiales; no obstante, aún persisten prácticas centradas en el reconocimiento de los grafemas, en el deletreo, en la copia y el dictado, de espaldas a los conocimientos de los niños y a la búsqueda de sentido. Así, se justifica el esfuerzo de la búsqueda y la alegría del esfuerzo del Núcleo de Lectura y Escritura de la Universidad de Antioquia por seguir buscando caminos para iluminar estos procesos, y el regocijo del encuentro para compartir estas búsquedas, no con la complacencia de quien ha encontrado la verdad; sino con el palpito de quien, con entusiasmo, continúa buscando.

Prueba de ello, de esas nefastas persistencias de los modelos estructurales, es la reciente publicación (2015) por parte del Ministerio Nacional de Colombia de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Lectura. Allí se señalan, o mejor se designan o decretan, derechos de aprendizaje que podrían traducirse en ámbitos de aprendizaje o competencias, si se quiere, que representan retrocesos didácticos alarmantes. Para 1º, por ejemplo, se instituyen los siguientes:

- Identifica los sonidos que corresponden a las letras del alfabeto.
- Reconoce todas las letras del alfabeto en mayúsculas y minúsculas.
- Asocia palabras habladas con palabras escritas sin el apoyo de imágenes.
- Identifica letras, palabras y oraciones.
- Pronuncia cada sonido y escribe cada letra de palabras de dos y tres sílabas.
- Reconoce sonidos de grafías iniciales y finales de las palabras.
- Combina fonemas para formar palabras con y sin sentido.
- Clasifica palabras en categorías.
- Reconoce la dirección en que se presentan las palabras en un texto escrito (izquierda a derecha) y de arriba hacia abajo.
- Reconoce que las oraciones habladas y escritas están hechas de palabras separadas.

Vale la pena, pues, insistir en la revisión de los fundamentos semióticos de los procesos de iniciación en la lengua escrita, en los sustentos semiológicos de la lectura y la escritura iniciales como actos de significación. Visibilizar el trasfondo semiótico de los procesos de lectura y escritura en preescolar podría restituirle la función semiótica que se le asigna sin discusión al habla infantil a sus procesos de enseñanza. Es importante que maestras y los maestros de preescolar, en lugar de repeticiones y deletreos absurdos, trasciendan hacia unas experiencias de sentido, en las que la lengua escrita se revista de las facultades del lenguaje, en tanto que corre-

lación triádica, como lo propone Peirce, entre Signo (todo aquello que representa o está en lugar de otra cosa) – objeto (la realidad representada) – interpretante (alguien que aclara la representación).

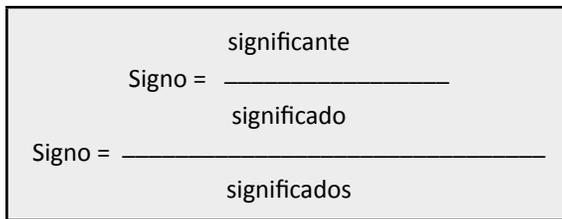
Un signo o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o, tal vez, un signo más desarrollado [...] El signo está en lugar de algo, su objeto [...] no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea, que [...] he llamado el fundamento del representamen (Peirce, 1986, p. 22).

Los signos conforman una cadena de significación en la cual cada signo se convierte, por tanto, en el interpretante de otro signo, de donde siempre establecerá un vínculo de significación y semiosis con otros signos o interpretantes; por lo que todo texto es un post-texto y, por tanto, un pre-texto. Para las primeras experiencias de escritura, establecer esta dialogicidad polifónica es fundamental por el reconocimiento de la trayectoria del niño en los entramados del lenguaje, ya desde la oralidad, ya de las formas primigenias de representación gráfica, como sujeto de saber semiológico y actor experimentado de la comunicación y la significación.



La comunicación está hecha de signos y sistemas de signos. Todos los sistemas de signos: las imágenes, los gestos, los sonidos, los objetos... constituyen sistemas de significación.

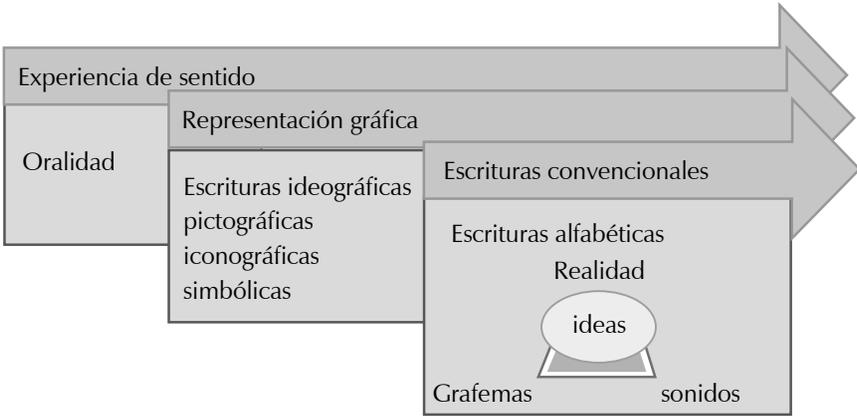
Todo fenómeno cultural es un fenómeno de significación y de comunicación. La comunicación (incluso si es un lector que lee un libro) no es un fenómeno meramente lingüístico, sino que incorpora siempre una actividad semiótica en la que confluyen varios sistemas de signos. Por eso se dice que el lenguaje es integral. pues todo signo alude a un significado y a otros más.



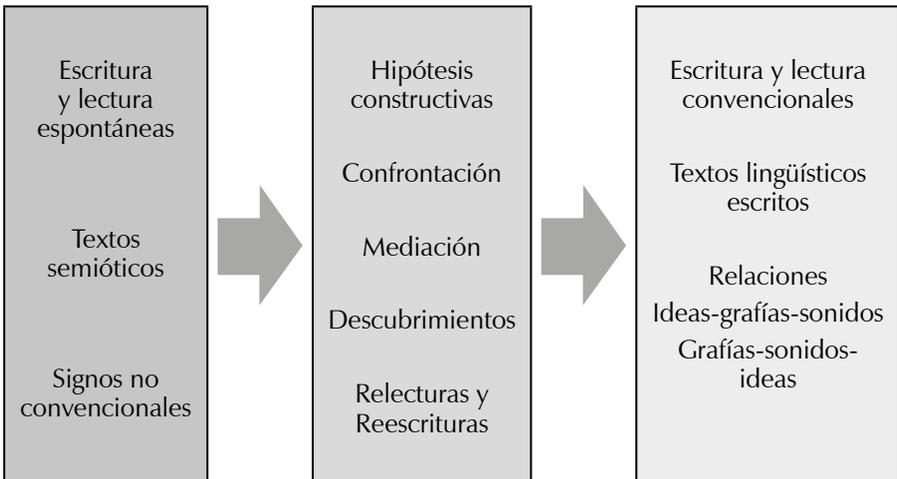
El texto es, entonces, la unidad básica de la comunicación y la significación y constituye siempre un entramado de signos diversos en diálogo, una construcción progresiva del sujeto cognoscente; todo texto es objeto de interpretación. La enciclopedia del receptor es la base de la interpretación. De ahí que en los procesos de iniciación en la lectura y la escritura resulte inminente contar con los saberes y experiencias semióticas del niño.

La escritura es un sistema gráfico de representación de una lengua, por medio de signos trazados, grabados o digitalizados; en tal sentido, ha de entenderse como un modo gráfico de comunicación, cuya base es la significación. El aprendizaje de la lengua escrita es una experiencia de sentido, una progresión que deviene de las formas de significación y representación primordiales del lenguaje infantil. La oralidad y las escrituras ideográficas, pictográficas, iconográficas y simbólicas constituyen los presupuestos de las escrituras convencionales. La escritura alfabética convencional no es, como lo conciben los métodos estructurales, un punto de partida, sino, como lo implica la función semiótica, un proceso de maduración

intelectual del lenguaje, en el que las ideas facultan relaciones de sentido entre la realidad, los grafemas y su correspondencia fonológica, en una triada semiótica.



El reconocimiento del trasfondo semiótico de la iniciación en la comunicación escrita tiene múltiples implicaciones didácticas. Al llegar al preescolar los niños vienen empoderados de dominios comunicativos y lingüísticos convencionales, y de sistemas de escritura semiológicos, que constituyen los fundamentos de la alfabetización y los cimientos de las mediaciones para la suscitación del proceso psicogenético de la lengua escrita.



## Implicaciones didácticas

Es de conocimiento general que las prácticas lingüísticas se desarrollan mediante el ejercicio real de la comunicación. La lengua materna se adquiere en su oralidad en forma natural, mediante la participación funcional en los procesos cotidianos de la verbalidad. Pareciera que así mismo el dominio de la comunicación escrita implica involucrarse en sus dinámicas, formas y convenciones de manera genuina. Desde esta mirada, el preescolar tendría que ser un escenario centrado en la comunicación con sentido donde se vive la relevancia del saber (Hernández, 1983). Habría que renunciar a la artificialidad en la comunicación y crear condiciones para que los encuentros del aula se traduzcan en eventos comunicativos verdaderos, en los que se compartan los significados, partiendo de las situaciones y lenguajes particulares, hasta llegar a los términos de contexto propios de los saberes convencionales de la escritura.

Estos procesos reclaman ambientes de confianza, de reconocimiento de los saberes de experiencia con función semiótica, conciencia que faculta la inminencia de debatir, argumentar y compartir las significaciones, confrontar los planteamientos de la conversación informal con las fuentes escritas y los saberes decantados universalmente, y tender puentes entre las elaboraciones logradas con el acontecer, para así, generar actitudes y miradas mayormente elaboradas y satisfactorias de la realidad.

Es una característica del lenguaje su desarrollo a partir del contexto social; no se concibe un lenguaje si no existen interlocutores y si no intervienen tanto elementos físicos como sociales. Para el campo educativo, sobre todo para la iniciación en la comunicación escrita, es innegable que el maestro, sus concepciones y metodologías influyen en la construcción y desarrollo del lenguaje escrito; pues, de alguna manera, la escuela se encarga de realizar la socialización de sus individuos y de insertarlos en la vida común, proyectándose a través de instituciones como la familia y los vecinos.

Mediante el lenguaje, se transmite la carga de cultura, creencia y valores de una generación a otra; el ingreso a la cultura escrita en el preescolar se relaciona directamente con la formación en la demás dimensiones, no es aislada de la vida social y sus convenciones.

Es el uso del lenguaje y de la escritura en la cotidianidad lo que hace al humano social, porque con él interactúa la gente y por él se entienden, se comprenden y se organizan los individuos de una comunidad. La lengua escrita, además, permite el conocimiento y la producción de aprendizajes.

A través de la historia se ha dado una mayor preocupación por estudiar la adquisición de la lengua que por el desarrollo de la misma y por la forma como estos desarrollos se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta connotación establece que el humano tiene incorporados ciertos mecanismos que le permiten interactuar desde el seno materno, y en sus primeros intentos de representación con los otros individuos de su especie, en la evolución que va teniendo por su condición social, le corresponde aprender su lengua materna para encajar los patrones que escucha con la estructura que ya posee, lo cual se traduce en que el niño debe comenzar a significar. Esta función semiótica constituye la base de la alfabetización inicial.

El niño codifica en el lenguaje su experiencia del mundo exterior, teniendo en cuenta las personas y las cosas que participan en ella, valiéndose de la expresión potencial de significados. El lenguaje tiene que interpretar las experiencias y la relación con el mundo en general; además, debe tener unas relaciones lógicas, de sentido, que permitan la expresión de los sentimientos y deseos particulares, vinculando lo que se dice en un contexto, con un discurso pertinente.

El sujeto se vincula con los objetos y las demás personas mediante actos de habla, como modos de habla o usos de la lengua, que tienen que ver con la relación social que se vincule a ellos, en la forma como los individuos se relacionen entre sí. Es así como la

escuela, en tanto espacio de socialización, constituye un escenario regido por la comunicación.

Cuando el preescolar traduce las experiencias de lenguaje en sustento simbólico del aprendizaje, el niño crea un espacio que permite la indagación y la relación con el entorno social. El lenguaje transmite, además de palabras expresadas, una serie de significados ocultos, de semantizaciones, una conciencia colectiva que constituye el vínculo social, lo que trae como consecuencia la construcción de significados universales por parte de los niños desde temprana edad.

Resulta insólito, entonces, que los trabajos sobre enseñanza de la lectura y la escritura, sobre todo en los niveles de la educación inicial, persistan en modelos estructurales, que centran su interés en desglosar los componentes del sistema, en separar las partes, y descuiden los usos vivenciales y las experiencias reales de los hablantes en sus intentos comunicativos de dotar de sentido la realidad. Es, precisamente, el anacronismo lingüístico y el desconocimiento de los fundamentos genéticos y semióticos lo que explica tal distorsión.

El uso del lenguaje no es un concepto simple, pero sí muy útil y sin el cual no se puede comprender la variación, ni la naturaleza propia de la comunicación. El lenguaje solo se experimenta en un escenario, con personas o en actos, que es lo que los teóricos llaman situación. En el lenguaje se tiene en cuenta el campo donde se desarrolla la actividad de los hablantes, la relación entre los participantes y el canal de comunicación adoptado o definido desde el sentido. En preescolar, dada la necesidad de acuerdos conceptuales, las relaciones imprimen una particular potencialidad a los consensos en relación con la disparidad de lenguajes; por lo que la confrontación dialéctica de las producciones e interpretaciones particulares, no convencionales, son confrontadas permanentemente con las convencionales, para suscitar los desequilibrios cognitivos y las reelaboraciones constructivas.

El lenguaje de los adultos se diferencia del de los niños, ya que los primeros emplean el lenguaje en contextos abstractos e indirectos. Para aprender una lengua se requiere de la superación del empleo de la visión inmediata o del contacto con los sujetos, porque de esta forma se puede utilizar el lenguaje de una manera determinada, como medio de expresión y participación personal necesarios para el desarrollo social como en la escuela, la familia y la comunidad en general; por eso se dice que el lenguaje funciona en contextos de situación y puede vincularse a ellos.

Garton y Pratt (1991) definen la alfabetización de las personas como la fusión del lenguaje hablado y escrito incluyendo la lectura; se entiende que los procesos de lo hablado y lo escrito tienen que ver con la comunicación y, además de ser simultánea su construcción, solo tienen diferencias concretas en la forma en que se utilizan y en las características físicas de los códigos. Pensar el desarrollo del lenguaje, incluyendo la alfabetización, equivale a indagar los mecanismos de la comunicación en la diversidad de enfoques cognitivos y lingüísticos.

La adquisición del lenguaje escrito debe ser un proceso interactivo, porque es motivado por la comunicación entre las personas; requiere que el niño desempeñe un papel activo porque es un evento complejo, donde intervienen diferentes estrategias de aprendizaje: es constructivo, triádico y bidireccional. El niño debe procesar la información e interactuar con los demás; cuando el lenguaje escrito es aprendido tiene fundamento en la experiencia y no solo se limita a la convalidación de reglas gramaticales, porque no se da de forma aislada. Son de naturaleza semiótica.

Los procesos de iniciación en la lengua escrita, si se aspira verdadera significación, deben constituir encuentros intersubjetivos. La puesta en escena de la textualización permite vínculos significativos, garantes de sentido y por ende de motivación. Las actividades más gratas son las que responden a la satisfacción del deseo; las elaboraciones de sentido obedecen a procesos y progresos cooperativos,

en cuyo compartir surge la pregunta, la búsqueda, la consulta... el ingreso al mundo de la alfabetización, de la cultura.

Las raíces socio-interactivas de desarrollo del lenguaje histórico son trabajadas por Vygotsky (1986), basado en que los procesos mentales individuales tienen orígenes socioculturales; el cambio social determinará los cambios individuales mediante la relación lenguaje-pensamiento, empleo de la memoria y la solución de problemas, en un desarrollo individual que implicaría el dominio del sistema de signos. En este sentido, el autor sustenta lo que se expresaba anteriormente en relación con las implicaciones sígnicas del lenguaje. Por el lenguaje el individuo refleja el medio social del cual se deriva. El uso de un sistema de signos como el lenguaje permite mayor organización, flexibilidad y creatividad en el uso de herramientas para relacionarse con el mundo. Cuando el niño es capaz de conseguir su desarrollo sociocultural, está mediado por la zona de desarrollo próximo, en la relación con los otros. Para Vygotsky (1986) la instrucción juega un papel muy importante, porque concibe la adquisición del conocimiento por la interacción social, donde se combinan la enseñanza con el aprendizaje. El niño llega al desarrollo de su potencial mediante la instrucción, con base en el lenguaje, de donde se desprendería paralelamente el desarrollo cognitivo.

En coherencia con lo anterior, Bruner (1988) postula que el lenguaje se desarrolla por la interacción social, donde el individuo es un actor, un creador, un aprendiz, concibiendo que todo aprendizaje necesariamente ha de ser adquirido por las diversas formas del lenguaje. Con el desarrollo de la mente el individuo logra una representación interna de la experiencia y la construcción activa de la realidad. El lenguaje, y la alfabetización en sentido semiótico, es el principal instrumento del desarrollo cognitivo, por él se puede representar el mundo, hace posible un pensamiento más flexible, propicia la planificación, la hipotetización y el pensamiento mediante abstracciones.

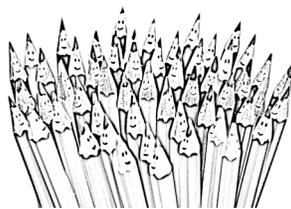
El desarrollo del lenguaje natural, tanto el hablado como el escrito, a través de la interacción del niño con las personas de la cultura en que crece, es una interpretación socio-interactiva. Con el lenguaje se transmite y se crea el pensamiento, de donde se dan simultáneamente el lenguaje y el pensamiento, lo social con lo individual, la palabra hablada con la escrita, dándole valor a la escritura pues es la que permite el registro histórico de la sociedad y la cultura con la cual el niño se va familiarizando paulatinamente. La escritura debe ser significativa, y para que lo sea, su iniciación ha de entenderse como un desarrollo de la facultad del lenguaje, como un proceso de significación, cuya esencia radica en las funciones comunicativa y representativa; es decir, en su función semiótica.

Finalmente, es importante tener conciencia que para quienes estamos en esta vorágine de la educación, de la pedagogía infantil y en la enseñanza del lenguaje escrito, es importante reconocer la naturaleza semiótica de la escritura y de sus procesos de iniciación, para, desde allí, mantener el espíritu de la búsqueda de sentido y fortalecer la fe en esa posibilidad.

## Referencias

- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Barthes, R. (1987). *El placer del texto*. México: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza, Editorial.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*, Barcelona, España: Anagrama
- Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Colombres, A. (1998). Oralidad y Literatura Oral. *Oralidad*, 9, p.p. 15-21.

- Garton, A. & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El Desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Hernández, C. A. et al. (1983) *Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación*. Congreso Pedagógico Nacional Bogotá, Colombia
- Hölderlin, F. Mnemosine. En: Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid, España: Editorial Trotta.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Manguel, A. (1998). *Historia de la Lectura*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez B., A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá, Colombia: Corprodic.
- 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. Colombiaaprende.
- 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.
- Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Buenos aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Saussure, F. (1975). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
- Smith, F. (1994). Leer como un escritor. En *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Vygotsky, L. Se. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pleyade.



*Enseñanza de la lectura y la escritura en la  
educación preescolar y primaria*

Se terminó de imprimir en los talleres gráficos  
de la Editorial L Vieco S.A.S.

Medellín

2016

El texto *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*, nos presenta diversas posibilidades didácticas de cómo se puede enseñar la lengua y la literatura con sentido, en él, a través de los siete capítulos y la voz de sus autores, se podrá comprender, por ejemplo, la importancia de la enseñanza de la argumentación desde la infancia, qué criterios utilizar para seleccionar materiales de lectura que promuevan la construcción de significados y sentidos, por qué es importante reconocer el trasfondo semiótico y discursivo en la formación de lectores y escritores en preescolar, entre otros tópicos. Todos estos cuestionamientos son abordados en este texto por los autores, deliberadamente, desde un enfoque socio-constructivista y sociocultural de la lengua y la literatura, contribuyendo a cualificar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia, en pro de un aprendizaje con sentido de las habilidades comunicativas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación  
Departamento de Educación Infantil