

LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA:

ALGUNOS ESCENARIOS
PEDAGÓGICOS Y
DIDÁCTICOS PARA LA
REFLEXIÓN



Libertad y Orden

Ministerio de Educación Nacional
República de Colombia



ICFES
LA EDUCACION SUPERIOR

MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL
Cecilia María Vélez White

DIRECTOR INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL
FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES
Daniel Bogoya Maldonado

SUBDIRECTORA DE ASEGURAMIENTO DE LA
CALIDAD
Magdalena Mantilla Cortés

AUTOR
Mauricio Pérez Abril

COORDINACIÓN ELABORACIÓN DEL
DOCUMENTO
Martha Yaneth Castillo Ballén
Norma Constanza Triana Restrepo
Claudia Lucia Sáenz Blanco

EDITOR: ICFES

PRIMERA EDICIÓN: 25.000 ejemplares

Diseño y Diagramación: Bianca Liliana Suárez

Impresión, pre prensa digital,
montaje y terminados: Grupo de Procesos Editoriales de la
Secretaría General del ICFES
Bogotá, Febrero 2003

2003 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación
Superior - ICFES

Se permite la reproducción parcial o total de este documento
siempre y cuando se haga con propósitos educativos y se otorguen
los respectivos créditos.

PRESENTACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

II. ¿QUÉ NOS DICE LA EVALUACIÓN MASIVA?

Problemática 1: No hay producción de textos, hay escritura oracional

Problemática 2: No se reconocen diferentes tipos de textos

Problemática 3: Falta cohesión en los escritos de los niños

Problemática 4: No se usan los signos de puntuación en los escritos

Problemática 5: No se reconocen las intenciones de la comunicación

Problemática 6: Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos

Problemática 7: Hay dificultades en la lectura crítica

III. ALGUNAS TENSIONES

Algunos imaginarios

Algunas razones escolares de la no lectura y la no escritura

IV. ALGUNOS ESCENARIOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Leer para escribir, escribir para ser leído

Leer y escribir implica tener razones para hacerlo: leer y escribir en el marco de un proyecto

Reconocerse lector y escritor en el nivel preescolar y en el Primer grado

La lectura gratuita, otro escenario posible



V. LA EVALUACIÓN MASIVA DE LA LECTURA

La lectura de tipo literal / comprensión localizada del texto
La lectura de tipo inferencial / comprensión global del texto
La lectura crítico - intertextual / lectura global del texto

VI. FINALMENTE...

BIBLIOGRAFÍA

La evaluación del estado de desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas ocupa un lugar prominente en el plan de desarrollo del actual gobierno, ya que se reconoce la necesidad inaplazable que tenemos todos los ciudadanos de informarnos sobre las fortalezas y debilidades de la formación de nuestros estudiantes en estas dos áreas.

Consecuentes con esta meta durante el año 2002, se aplicaron de manera censal en algunas zonas del país, las pruebas SABER en las áreas de matemáticas y lenguaje. Estos resultados, unidos a los obtenidos en aplicaciones anteriores y a los que se tendrán en este año, permitirán tener una línea de base nacional a partir de la cual será posible llevar a cabo acciones más focalizadas para la cualificación de la educación.

El presente documento es uno de los productos del análisis y estudio de los resultados encontrados a lo largo de las aplicaciones de las pruebas SABER. En éste, el autor a solicitud del ICFES, presenta algunos escenarios pedagógicos y didácticos sobre la lectura y la escritura, especialmente relacionados con los hallazgos encontrados, en procura de motivar la reflexión de los docentes del área de lenguaje, en torno a su acción educativa en el aula.

Esperamos que este documento cumpla con el propósito para el cual fue escrito y se constituya en fuente consulta entre los docentes del área, de tal manera que desencadene un intercambio enriquecedor, necesario para mejorar día a día en la labor realizada.

I. INTRODUCCIÓN

A continuación se presentan algunas ideas pedagógicas que pueden ser de utilidad para los docentes, de la educación básica, interesados en explorar alternativas frente al reto de ganar a los estudiantes como lectores y escritores efectivos.

La opción metodológica, en este breve texto, consiste en presentar a) unas reflexiones iniciales, a manera de introducción, sobre lo que significa leer; b) algunas problemáticas señaladas por la evaluación masiva en Colombia; c) unas tensiones de la cultura escolar en lectura y escritura, que darán pie para plantear, a manera de casos, d) unos escenarios pedagógicos que servirán de pretexto para reflexionar sobre las características de unas prácticas lectoras y escritoras, enmarcadas en un enfoque comunicativo y de fortalecimiento de las competencias básicas en el lenguaje. Como complemento de este trabajo, al final se presenta e) una síntesis de los modos de lectura que han orientado el trabajo curricular y la evaluación masiva en lectura en Colombia.

Leer y escribir distan mucho de ser conceptos simples. Por ejemplo, leer puede entenderse como el proceso de comprender lo que un texto dice y escribir puede interpretarse como el acto de codificar. Veamos algunas ideas referidas a lo que significa leer, como una apertura de este texto:

“Ante todo, leer es poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda del sentido. Cuando nos enfrentamos a un texto anticipamos posibles

un buen lector es
quien se ha logrado
formar un criterio
que le permite
seleccionar y filtrar
información para
estar en condiciones
de construir un punto
de vista propio.

interpretaciones y ponemos en juego saberes y operaciones de diversa índole: saberes del lector (su enciclopedia) y saberes del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados. Por esto, Umberto Eco habla de la lectura como una cooperación entre el texto y el lector. De este modo, podemos decir que en el proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias que tienen que ver, por ejemplo, con el reconocimiento del código comunicativo, la identificación de la temática global, la delimitación de unidades de significado, la asignación de sentido a proposiciones, el establecimiento de relaciones entre proposiciones, la identificación de unidades mayores de significado, la interpretación de la información respecto al contexto de su producción, el reconocimiento de las diferentes voces que hablan en el texto, la identificación de la finalidad o intencionalidad comunicativa del texto, la identificación del emisor, el establecimiento de relaciones con otros textos, entre otros aspectos.

En este sentido, en el trabajo curricular actual y en las evaluaciones masivas sobre comprensión de textos realizadas en Colombia¹, se ha insistido

1. Nos referimos a la evaluación de la comprensión lectora en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollado por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá.

desde hace varios años en centrar el trabajo en la noción de competencia, entendida como un “saber hacer en contexto”.² Esta noción implica que en los procesos evaluativos se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?”.³

De este modo, leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Pero, además, leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos.

Por otra parte, leer implica la construcción de un criterio propio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy, no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información. Leer también implica poner en relación lo que un texto dice, con información de otros textos. En síntesis, un buen lector es quien se ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.

2. Esta es la concepción de competencia que se ha trabajado en la discusión del SNP - ICFES en el proceso de reconceptualización de lenguaje y Matemáticas 1992 1994. Serie Publicaciones Para Maestros, MEN, 1997

3. Pérez Abril, Mauricio, Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Publicado en la revista Alegría de Enseñar # 40, Cali, 1999.

Este concepto de lectura ha servido como criterio orientador de la evaluación masiva que se realiza en Colombia.

Respecto del concepto de escritura, al igual que para el caso de la lectura, podemos decir que existen diferentes concepciones. Por ejemplo, un docente puede pensar que escribir es transcribir, es decir, estar en condiciones de reproducir información tomada de diferentes fuentes (tomar el dictado), este significado del acto de escribir resulta muy restringido, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo.

Veamos algunas problemáticas que la evaluación masiva en Colombia ha señalado, para luego visualizar alternativas pedagógicas y didácticas al respecto. Para plantear las problemáticas se han tenido en cuenta los resultados en comprensión lectora y producción de textos en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE (SABER) que se desarrolla desde 1992; la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización desarrollada por el MEN en 1997; y la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos realizada desde el año 1998 por la Secretaría de Educación de Bogotá.

II. ¿QUÉ NOS DICE LA EVALUACIÓN MASIVA?

PROBLEMÁTICA I: NO HAY PRODUCCIÓN DE TEXTOS, HAY ESCRITURA ORACIONAL

Hay una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos.

POSIBLES CAUSAS

Hay una causa que se debe buscar en los primeros grados de la escolaridad, concretamente en los métodos de acercamiento a la escritura inicial de los pequeños, en el primer grado de primaria o en el preescolar. Si la escuela utiliza métodos silábicos en los cuales la unidad de trabajo es la vocal, luego la sílaba, posteriormente la palabra y finalmente la frase, es esperable que la unidad de comunicación escrita que construye el niño esté referida a esas unidades. Otra causa se refiere a los ejercicios de análisis gramatical que son recurrentes, aún, en nuestra escuela: el análisis oracional (la palabra y sus funciones dentro de la frase, las categorías gramaticales...) y no el análisis textual (retomar el texto completo como base para el análisis).

PROBLEMÁTICA 2:

NO SE RECONOCEN DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

Cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial.

Al analizar los escritos producidos por los niños y los resultados en interpretación de textos, se encuentra que existen problemas para identificar (interpretar) y producir diferentes tipos de textos: informativos, narrativos, argumentativos, expositivos. Hay una tendencia a usar el cuento (texto narrativo) como la forma privilegiada a la hora de escribir, principalmente en la educación primaria.

POSIBLES CAUSAS

Hay una tendencia en la escuela hacia la lectura del cuento, el mito, la leyenda, la fábula, como punto de partida del trabajo pedagógico, en primaria. Todos estos textos son narrativos en el sentido de presentar unos personajes, unos escenarios y unos acontecimientos organizados en el tiempo. La lectura de estos textos, si bien tiene mucha importancia, deja de lado otros aspectos como por ejemplo, la argumentación, propia de otros tipos de texto como el ensayo o el texto científico, o la exposición de información propia del texto periodístico. Cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial. Por estas y muchas otras razones, necesitamos aulas en las que circulen diferentes tipos de textos.

PROBLEMÁTICA 3:

FALTA COHESIÓN EN LOS ESCRITOS DE LOS NIÑOS

Si bien los textos escritos que los niños producen, son coherentes, en el sentido de plantear unas ideas y organizarlas siguiendo alguna secuencia lógica, no se logran establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos, tal como se utilizan en el lenguaje escrito

Establecer conexiones lógicas entre ideas supone que el estudiante ha desarrollado un pensamiento relacional que le permite pensar los textos como redes de significados. Este proceso de pensamiento es complejo y supone que la escuela realice acciones que se encaminen a desarrollar este tipo de pensamiento. La tendencia, en muchos casos, en el trabajo escolar en el campo del lenguaje se encamina hacia el uso correcto del idioma, descuidando estos procesos de pensamiento.

PROBLEMÁTICA 4: NO SE USAN LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN EN LOS ESCRITOS

Un porcentaje muy bajo de estudiantes de la básica primaria y secundaria usa signos de puntuación que cumplen una funciones en el texto escrito. Se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos.

POSIBLES CAUSAS

Dentro del trabajo curricular de la escuela es usual enseñar a los estudiantes las definiciones de los signos de puntuación, las reglas de uso de dichos signos y los casos en los que estos se deben usar. La enseñanza de las reglas y definiciones sobre la puntuación es un contenido bastante repetitivo en los programas curriculares: en todos los grados de la educación básica primaria y secundaria, es un tema recurrente; es más, en muchas ocasiones se enseñan más de una vez en un mismo año escolar, como si a fuerza de repetir las reglas se lograra el aprendizaje.

Pero las evaluaciones de la producción escrita nos señalan que los estudiantes no utilizan la puntuación, ni en primaria, ni en secundaria. Parece que hay una distancia entre saber las reglas y utilizarlas.

El trabajo pedagógico sobre la puntuación tiene que ver más con ganar conciencia sobre el sentido y función de la puntuación, que con memorizar reglas. En los escenarios pedagógicos que se describen más adelante podremos ver algunas alternativas de trabajo frente a estas problemáticas.

PROBLEMÁTICA 5: NO SE RECONOCEN LAS INTENCIONES DE LA COMUNICACIÓN

Los resultados muestran que hay cierta dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación. Identificar si a través de un escrito o de un diálogo se pretende persuadir, convencer, informar, divertir... parece ser una actividad que presenta cierta dificultad. De este modo, resulta difícil que se pueda hacer una lectura crítica sin identificar estos elementos.

Pareciera que no se trabajara en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla?

POSIBLES CAUSAS

Se podría pensar en dos posibles razones de esta dificultad. Por una parte, la falta de trabajo sistemático sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos de uso, hacen que no se problematice el tema de las intenciones comunicativas. Pareciera que no se trabajara en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿para qué habla? Por otro lado, la poca escritura orientada hacia un interlocutor real en el espacio escolar hace que no se vea la importancia de construir el interlocutor del texto que se escribe, pues la mayoría de los escritos que se producen en la escuela están dirigidos al docente, principalmente con funciones más evaluativas

PROBLEMÁTICA 6: HAY DIFICULTAD PARA ESTABLECER RELACIONES ENTRE LOS CONTENIDOS DE DIFERENTES TEXTOS

Los resultados de la evaluación de la comprensión lectora muestran que se presentan dificultades para establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. La comprensión se facilita si se pide al estudiante dar cuenta de “lo que dice internamente el texto”, pero al explorar más allá del contenido del escrito y buscar relaciones con otros que desarrollen temáticas similares o que establezcan algún tipo de relación con el texto base, aparecen dificultades.

POSIBLES CAUSAS

Frecuentemente, en los ejercicios de comprensión se privilegia la lectura de verificación de datos e informaciones presentes en los textos. Preguntas como ¿quiénes son los personajes?, ¿en qué lugar ocurrieron los hechos?, ¿cuál era el nombre de...?, son usuales. De igual modo, la insistencia en la elaboración de resúmenes. Este tipo de lectura no permite explorar más allá de los límites del texto para avanzar hacia interpretaciones más complejas en las que se involucren otras informaciones y otros textos. Lo anterior no quiere decir que ese tipo de lectura de verificación o la elaboración de resúmenes sean tareas inútiles, la sugerencia es que no sean esas las prácticas exclusivas.

PROBLEMÁTICA 7: HAY DIFICULTADES EN LA LECTURA CRÍTICA

Las evaluaciones masivas en Colombia nos han mostrado que leer críticamente un texto implica procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto. De algún modo, la lectura crítica incluye los demás tipos de lectura (literal, inferencial,

POSIBLES CAUSAS

Al igual que en la problemática anterior, probablemente las prácticas pedagógicas estén privilegiando lecturas de tipo literal y de verificación. Por otra parte, las lecturas críticas en muchos casos se reducen a elaborar opiniones sobre los textos leídos, pero la lectura crítica supone un trabajo de argumentación que va más allá de la simple opinión.

III. ALGUNAS TENSIONES

Dado que la teorización, tanto sobre el enfoque comunicativo, como sobre el concepto de competencia, ha sido expuesta por el ICFES en otros documentos y en los lineamientos curriculares actuales del Ministerio de Educación Nacional, no haremos una exposición teórica. Más bien, trataremos de que dicha posición teórica y pedagógica se vea reflejada en unos escenarios pedagógicos analizados, para de este modo mostrar ideas que de algún modo señalen alternativas frente a las problemáticas expuestas.

Como puede verse, optamos por presentar casos: escenarios pedagógicos, para explorarlos en su opción didáctica, este camino permitirá al docente contrastar con sus propias ideas y rutas, igualmente válidas, para ir construyendo una opción, o unas opciones alternativas frente a los retos de la lectura y la escritura en el aula.

ALGUNOS IMAGINARIOS

En muchas ocasiones escuchamos afirmaciones como “a los estudiantes de la educación básica no les gusta leer”, “los medios masivos de comunicación le han ganado el terreno a la lectura y la escritura”, los intereses de los estudiantes no tienen nada que ver con la lectura y la escritura”, etcétera. Si bien estas afirmaciones pueden ser parcialmente ciertas, no lo son del todo. A los estudiantes sí les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, no les gusta leer ni escribir lo que la escuela les propone, y sobre todo, del modo, o los modos como se lo propone.

Hay varios estudios que señalan este hecho, es el caso de la investigación adelantada por un grupo de docentes de educación básica en un barrio económicamente deprivado de Bogotá⁴, cuyos docentes se dieron a la tarea de explorar qué tan cierto es eso de que a los estudiantes no les gusta leer y escribir. Luego de ganar la confianza de sus estudiantes, y poder acceder a los textos que ellos escriben y leen, se encontraron con una realidad muy dicente: los estudiantes leen, y leen bastante, escriben, y escriben bastante. Encontraron traductores, poetas, lectores de los astros, lectores del futuro, compositores... , pero los textos que estos estudiantes escriben o leen, no los desean mostrar a la escuela, por temor a que se de a sus lecturas y escrituras un tratamiento “escolarizado”, en el sentido restrictivo del término, y por tratarse de textos que cumplen funciones comunicativas que van más allá de la escuela.

Estudios como el descrito, o técnicas menos sofisticadas para verificar este hecho, como por ejemplo abrir el maletín de una estudiante adolescente, de cualquier ciudad, y ver los textos que son objeto de su interés, nos muestran que al parecer la escuela fracasa en el intento de atraer a los estudiantes como posibles lectores.

A los estudiantes sí les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, no les gusta leer ni escribir lo que la escuela les propone.

4. *La Escritura Debajo De Los Pupitres...* Este es el nombre de una experiencia presentada en el Foro Distrital de Pedagogías del Lenguaje organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá. 2001. Se encuentra publicado en las memorias del foro (2002).

ALGUNAS RAZONES ESCOLARES DE LA NO LECTURA Y LA NO ESCRITURA

Veamos dos situaciones didácticas posibles, ¿tal vez ya inexistentes?, pero que nos sirven como punto de reflexión:

Una rutina escolar de escritura: pedir a los estudiantes redactar, en clase, un texto que describa cierto lugar que previamente ha sido visitado. Los estudiantes escriben, individualmente, su texto. El docente recoge los escritos y dos días después los entrega corregidos.... Se inicia otra práctica de escritura...

Una rutina escolar de lectura: el docente selecciona un texto narrativo, lo entrega a sus estudiantes y les pide leerlo en clase. Luego entrega un “taller” que contiene una serie de preguntas sobre el contenido del texto leído. El estudiante debe responder las preguntas en casa. El siguiente día las respuestas son entregadas al docente para su revisión.

Aunque probablemente estas sean rutinas ya inexistentes en la mayoría de nuestras aulas, sabemos que hay prácticas actuales que comparten algunos elementos con estas rutinas. Veamos algún análisis posible.

En el primer caso, estamos frente a una situación que podríamos catalogar, de manera fuerte, como “escribir para ser evaluado”. Pareciera que el propósito central del acto de escribir fuese ser corregido por el docente: el texto es escrito para el docente, quien opera como el interlocutor del estudiante; el texto se escribe para que

el docente pueda corregirlo, esa sería su función comunicativa. En otras palabras, esta escritura se inscribe en una práctica escolar de evaluación.

La resultante de este tipo de práctica, a nivel del estudiante, consiste en comprender que en la escuela se escribe para el docente y para ser evaluado, reduciendo el espectro de funciones y contextos de la escritura.

La segunda situación es similar. Se lee para rendir cuentas, se lee para responder preguntas que el docente formula. Daniel Pennac⁵, un estudioso sobre la lectura, insiste en que al estudiante no se le debe cobrar por leer, pues esto genera aversión al texto.

Por otra parte, vale la pena señalar que en la educación básica se produce mucha escritura y mucha lectura inútil. Pensemos en la cantidad de escritos que van a parar a los cestos de la basura. Un primer escrito, una evaluación y calificación, el texto es recibido por el estudiante y al cesto de basura va a parar. Y se repite el ciclo. El reto en este punto consiste en lograr que la escritura genere interacción. Cuando hablamos de interacción, nos referimos a que el texto que se escribe o se lee, además de sufrir reelaboraciones en su forma y su estructura, permita establecer algún tipo de vínculo social.

Como puede verse, las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa en la vía de ganar potenciales lectores y escritores. Pero esta crítica no debe entenderse como que es necesario optar por un “dejar hacer” o como una falta de rigurosidad, al contrario, debe tomarse como un reto. Para el docente, este reto consiste en generar situaciones de lectura y escritura en las que el estudiante se vea atraído y vinculado, porque leer y escribir comprometen sus intereses y sus vivencias. Así, la función central de la pedagogía de la lectura y la escritura consiste en abrir esos escenarios.

las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa

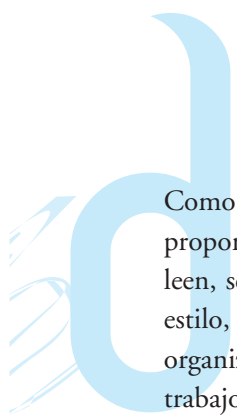
5. Pennac Daniel, Como una novela, Bogotá, Editorial Norma, 1993.

IV. ALGUNOS ESCENARIOS pedagógicos y didácticos

Con el ánimo de presentar alternativas, de una manera no dogmática ni instrumental, frente a las problemáticas y tensiones expuestas, optaremos por describir y comentar algunos ejemplos de escenarios pedagógicos posibles, algunos sólo enunciados y otros brevemente explicados. Estos escenarios se han seleccionado bajo el criterio de constituir alternativas en las que el enfoque comunicativo está presente y donde el criterio pedagógico funciona como el elemento organizador de la acción. Al presentar estas alternativas, no estamos pensando en que puedan ser replicadas de manera mecánica, su propósito es servir más bien como un referente para reflexionar sobre el trasfondo en que se sustenta una práctica pedagógica. Los ejemplos corresponden a experiencias concretas de docentes de educación básica, de escuelas oficiales, que hacen parte de la Red Pido la Palabra, un grupo permanente de reflexión sobre pedagogías del lenguaje, que funciona en el departamento del Tolima desde 1998 y al cual acompaño académicamente.

LEER PARA ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA SER LEÍDO

A continuación se describe un escenario de lectura y escritura propuesto por un docente de una vereda cercana al municipio de Espinal. El docente desarrolla el siguiente trabajo con estudiantes de grado quinto. Les propone la elaboración de un libro: una antología de cuentos escritos por los estudiantes del curso, con el fin de que el libro sea aportado, al final del año, a la biblioteca de la escuela.



Como preparación del trabajo de escritura, el docente propone para su lectura, unos textos narrativos. Los textos se leen, se analizan, se comparan, en cuanto a su estructura, su estilo, la caracterización de los personajes, las formas de organización de la secuencia de acontecimientos, etcétera. Este trabajo conlleva a construir algunos conceptos sobre el texto narrativo, en particular, el cuento, y sus características. Este trabajo puede durar unas cuantas semanas, pues dado que se trata de leer con el propósito de comprender las características y funcionamiento de los textos narrativos, la tarea es compleja. Nótese que este tipo de lectura, con sentido, está desvinculada de práctica evaluativa alguna y se constituye en escenario para la conceptualización, sin acudir a la instrucción unidireccional. Vale la pena mostrar que en ningún momento del proceso hay validación o invalidación de los modos como los estudiantes interpretan o analizan los textos, no se requiere la cuantificación ni la calificación. Se requiere el análisis, la puesta en común, la discusión, las lecturas de tipo literal, inferencial y crítico.

Luego de construir los conceptos básicos sobre el texto narrativo, particularmente el cuento, cada estudiante inicia una primera escritura. El punto de inicio de cada texto es diferente. Por ejemplo, algún estudiante puede desarrollar un cuento que había escrito anteriormente, otro puede iniciar su narración con base en una historia de tradición oral, etcétera. El docente selecciona uno de los escritos (borradores) e inicia la reescritura colectiva del mismo, atendiendo a las diferentes dimensiones: el control del tipo de texto (narrativo), la coherencia, la caracterización de los personajes y escenarios, la cohesión, la puntuación, el léxico, la ortografía.... Este trabajo de reescritura implica la participación efectiva de los estudiantes, quienes en interacción con el

en este caso la escritura y la lectura no se dirigen exclusivamente al docente, pues el libro será leído, al menos, por los estudiantes de otros grados

convertirlos en el referente teórico que guiará el trabajo posterior de escritura.

Cada estudiante, con base en el saber construido, reelabora su texto. De este modo se cuenta con una segunda versión. Posteriormente, en grupos pequeños de trabajo, se revisan los escritos y se realizan ajustes. Cuando un estudiante considera que el texto ya es “legible”, lo presenta a un comité editorial, conformado por estudiantes de los grados superiores. Este comité, con base en unos criterios consensuados, lee los textos y realiza recomendaciones a sus autores. Luego viene otra revisión... Finalmente, el texto definitivo es presentado de nuevo a un comité conformado por estudiantes y docentes para una última revisión.

Una vez que cada estudiante cuenta con su escrito, se preparan las ilustraciones para cada uno y se pasa al proceso de preparación editorial: edición, diagramación, preparación del prólogo.

El proceso dura todo el año escolar, para lo cual se destina una o dos horas a la semana. El estudiante puede cambiar su texto en el momento en que lo desee, lo importante es que cumpla con las condiciones y criterios de elaboración. Como puede notarse, este tipo de actividad, a pesar de que es propuesta por el docente, logra capturar el interés de los estudiantes, porque se trata de escritura y lectura públicas (escritura para ser leída) y porque su “prestigio” está en juego. De otro lado, este tipo de reto permite construir un imaginario distinto sobre las funciones y sentidos de la lectura y la escritura en la escuela.

Finalmente, vale la pena señalar que en este tipo de actividad no hay exclusión, pues todos los estudiantes aportan su escrito. No sobra insistir en que en este caso la escritura y la lectura no se dirigen exclusivamente al docente, pues el libro será leído, al

menos, por los estudiantes de otros grados de la institución. Dicho en otros términos, se trata de escritura con interlocutor real. Se trata de la generación de procesos de lectura con sentido. De este modo estaremos enfrentando un reto de cualquier escritor: que su texto tenga, al menos, un lector.

LEER Y ESCRIBIR IMPLICA TENER RAZONES PARA HACERLO: LEER Y ESCRIBIR EN EL MARCO DE UN PROYECTO

Sabemos que nadie desarrolla el gusto por la lectura por el hecho de que otro le diga que debe leer y dar cuenta de lo leído. Probablemente lo haga por razones de supervivencia escolar. Lo esperable en la escuela es que se logren configurar situaciones en las cuales los estudiantes tengan razones para leer, razones comunicativas, no razones evaluativas. En otras palabras, la lectura y la escritura en la escuela también deben tener sentido, sentido que puede consistir en establecer una relación social con otros sujetos (el caso del correo inter-aulas), cumplir una función académica, como en el caso de leer para buscar información, para efectos de interpretar o explicar un fenómeno. También puede tener sentido leer para ampliar el horizonte cultural.

La pedagogía de proyectos es otro buen escenario pedagógico en el que pueden ocurrir procesos de lectura con sentido. Nos referimos a la pedagogía de proyectos como la posibilidad de que docentes y estudiantes emprendan búsquedas y exploraciones en las cuales los intereses, tanto de unos como de otros, tienen lugar. Dentro del proyecto, el

La pedagogía de proyectos es otro buen escenario pedagógico en el que pueden ocurrir procesos de lectura con sentido

Un grupo de estudiantes de grado cuarto de básica primaria, del municipio de Gualanday, en compañía de su docente, luego de escuchar diversas ideas propuestas por los estudiantes y sus correspondientes argumentos en favor o en contra, deciden iniciar un proyecto que nombran como “el viaje a Maloka”. Maloka es el museo interactivo de ciencia ubicado en Bogotá.

Luego de esta primera decisión, docentes y estudiantes, además de redactar un objetivo del proyecto, postulan las diversas actividades que es necesario realizar, para cumplir con el mismo. Aparecen actividades como: conseguir dinero, investigar sobre Maloka, elaborar el mapa de la ruta que se deberá recorrer, elaborar maquetas, etcétera. Cada actividad implica la asignación de tiempos, roles y responsabilidades. De este modo, un grupo de estudiantes se encarga de una actividad y otro de otra y todos de alguna otra. El proyecto deberá contar con una actividad de cierre, en este caso, por ejemplo, luego del viaje, la organización de un museo elaborado con réplicas de los diferentes juegos interactivos de Maloka.

Hasta este punto de la descripción, deberíamos decir que el proyecto es una organización de actividades para cumplir con un propósito compartido. Pero desde el punto de vista pedagógico, concretamente, en lo referente a las prácticas de desarrollo del lenguaje, no se ha postulado nada. Así que debemos dar un paso más. Para cada actividad, o al menos para algunas de ellas, el docente deberá anticipar, o en otros términos, planificar, aquellas actividades de lenguaje que sean pertinentes: actividades referidas a la comprensión e interpretación de textos, otras referidas a la producción escrita, otra a la exposición y argumentación oral, otras relacionadas con los procesos de reflexión sistemática sobre el funcionamiento de la lengua.

Por ejemplo, para el caso de las actividades referidas a la consecución de dinero, habrá que realizar reuniones con los padres de familia, que serán organizadas por los estudiantes y en las cuales se elaborarán textos como el orden del día, la agenda de la reunión y el acta o protocolo. Estos textos, como puede notarse, son pertinentes respecto del contexto comunicativo al que corresponden, cumplen una función comunicativa en el marco del proyecto, tienen un interlocutor auténtico y no están orientados hacia la evaluación. Pero es importante agregar que es al docente a quien le corresponde anticipar y proponer este tipo de actividades de lectura y escritura, de lo contrario, el proyecto no será más que una sumatoria de actividades para cumplir un objetivo.

Por otra parte, este tipo de textos servirán de escenario didáctico para elaborar las herramientas y conceptos lingüísticos y textuales básicos, en atención a la pertinencia del texto. Permitirán, construir elementos para realizar análisis comparados de los tipos textuales.

Respecto de otra actividad, para efectos de conseguir información sobre el costo de alquiler de un autobús, es necesario, por ejemplo, preparar una carta. Dado que se trata de un texto cuyo emisor es el colectivo - curso, la situación permitirá que el grupo reflexione sobre los tipos de carta, las características textuales como coherencia, cohesión y puntuación. Se preparará una primera versión de la carta que se irá reescribiendo en colectivo, hasta contar con un producto de buenas condiciones comunicativas. De este modo, los estudiantes comprenderán que un texto debe ser impecable en sus aspectos lingüísticos cuando va a ser leído por alguien. Se pondrá en cuestión la idea de que todo texto, en todo momento, debe contar con el mismo nivel

Lo anterior no significa que en el marco de un proyecto se escriba de modo descuidado. Al contrario, se trata de construir la idea de que los textos ganan su nivel de formalidad y cuidado, en atención a su propósito comunicativo y su contexto. De este modo, un texto que se elabora como resultado de la toma de apuntes, derivados de una visita de campo, deberá ser considerado como un borrador que servirá para extraer, posteriormente, algunas ideas. De tal modo, que a este tipo de escrito no le cabe una corrección formal, o algo así.

Al igual que en el caso de la escritura, en un proyecto se lee en función de necesidades específicas dictadas por la dinámica misma del proyecto. Por ejemplo, en las actividades referidas a la consecución de información sobre Maloka, se requiere consultar libros, la página web del museo o entrevistar a alguien que ya lo haya visitado. En estos casos, la lectura tendrá un propósito específico, como por ejemplo, leer para sintetizar información y presentarla a los compañeros. También puede ocurrir que se lea para elaborar fichas temáticas sobre los diferentes juegos interactivos, que acompañarán las maquetas que serán expuestas a la escuela en general y a los padres de familia.

Como puede verse, leer y escribir en el marco de un proyecto dista mucho de la escritura orientada a la evaluación y al docente. De otra parte, las prácticas de lectura y escritura al interior de un proyecto permiten poner en terreno el concepto de competencia que se viene discutiendo en Colombia, entendido como un saber hacer en contexto, pues leer y escribir en un proyecto implica usar los saberes que el estudiante tiene sobre el lenguaje, para efectos de lograr propósitos comunicativos: coordinar una reunión, solicitar información, buscar información, exponer un contenido a los padres de familia o a los compañeros...

RECONOCERSE LECTOR Y ESCRITOR EN EL NIVEL PREESCOLAR Y EN EL PRIMER GRADO

La profesora del grado preescolar de una escuela pública del municipio de Flandes, Tolima, utiliza un objeto de comunicación cotidiana entre la escuela y la familia: el cuaderno de notas, como escenario de exploración de la escritura inicial.

El cuaderno de notas es el medio a través del cual la profesora envía mensajes a la familia sobre asuntos referidos a la cotidianidad de la vida escolar: notas solicitando algún material para el siguiente día, notas recordando la fecha de una reunión, indicando la fecha de vacunación, etcétera. Esas notas tradicionalmente son escritas por la docente y deben ser leídas y firmadas por el padre o madre de familia, como una forma de verificación de que el circuito comunicativo se ha cumplido. El cuaderno va y viene de la escuela a la casa y el rol del niño es

Para el caso que se describe a continuación, el uso que la docente da a este cuaderno lo podemos catalogar como “uso pedagógico” por lo siguiente: la docente involucra al niño como sujeto de comunicación y asigna funciones a los padres de familia, que van más allá de la simple información. Se propone como meta que el niño se sienta sujeto del lenguaje escrito (productor de textos) y que comprenda la función de este tipo de escritura: “las notas”. El cuaderno opera del siguiente modo:

En un primer momento, la docente escribe la nota que va dirigida al padre o madre de familia y la acompaña de la firma. De igual modo, la nota debe ser respondida y firmada. Un primer reto que la docente se plantea es que el niño reconozca la función comunicativa de la nota, es decir que logre relacionar el contenido del mensaje escrito con una acción concreta que se deriva de su lectura: la madre o el padre de familia envía un material, la madre o el padre envía otro mensaje, etcétera. Para lograr dicha identificación la docente pregunta al niño qué ocurrió al llevar la nota a la casa, qué dijo la madre, qué hizo la madre. El niño comienza a reconocer que los textos conllevan a acciones y que las notas se responden con otras notas.

En un momento posterior, se trabaja sobre la identificación y ubicación de la firma de la nota, tanto de la firma de la docente como de la madre o padre de familia. Este reto conlleva a asociar el contenido del mensaje con quien lo emite, de tal modo que el niño va comprendiendo que los mensajes escritos son generados por alguien y que ese alguien se identifica al final del mensaje. Por esta vía se va construyendo la complejidad del circuito comunicativo asociado al cuaderno de notas.

En un momento posterior, la docente dicta el mensaje al niño, de tal modo que él lo escriba, lo codifique, en su código escrito personal, utilizando grafías convencionales, mezcladas con números, garabatos abstractos u otros símbolos que ha apropiado de su entorno cultural letrado. Así, el niño organiza secuencias de grafías aún no controladas en su cantidad ni variedad. Hasta el momento, esa es su apropiación del código escrito (es el primer año que va a la escuela). Luego de que el niño, a su modo, ha escrito la nota, la docente escribe el mismo mensaje debajo de la escritura del niño, de tal modo que él pueda contrastar las dos formas de escribir: el modo como los adultos escriben versus el modo como el niño escribe.

Al enviar el cuaderno a casa, la docente pide al niño que lea su mensaje a la madre o padre de familia. Dado que los mensajes que la docente envía a los padres, así como aquellos que los padres envían a la docente, van firmados, el reto siguiente es que el niño sea consciente de que debe firmar su texto, así se pide al niño que firme su nota. En este punto tenemos un niño que al comprender el sentido y funcionamiento de las notas, se involucra en la comunicación y comprende una función de la escritura.

Por supuesto que el proceso no es tan simple como está descrito, implica un pacto de trabajo pedagógico con los padres de familia, y supone un trabajo didáctico complejo previo con los niños, tanto a la escritura del mensaje, como a la escritura del nombre. Por ejemplo, hay que trabajar bastante para que el niño se sienta usuario de los códigos abstractos y que comprenda que su propio código es, o al menos quiere ser, comunicativo, pero que no coincide con el de los adultos, y que es necesario avanzar en la apropiación de ese código de los adultos para insertarse en la comunicación que se basa en ese código.

En este camino, de algún modo, dominar la escritura se convierte para el niño en el problema de vincularse a una forma efectiva de comunicación social que lo compromete afectivamente, en la medida que sus padres y su maestra están implicados. No sobra decir que para los niños les resulta muy motivante el reto de firmar sus textos, dado que esto se relaciona con la construcción de su identidad, este hecho coincide con los hallazgos investigativos de Emilia Ferreiro,

En este camino dominar la escritura se convierte para el niño en el problema de vincularse a una forma efectiva de comunicación social que lo compromete afectivamente

como el primer prototipo de toda escritura posterior⁶. Como vemos, en este momento el niño se encuentra construyendo las primeras hipótesis sobre el funcionamiento de la comunicación y del código escrito convencional, el que los adultos emplean para comunicarse, el que la docente y sus padres utilizan efectivamente y de algún modo se reconoce como sujeto productor de textos.

Vale la pena notar, en este punto, la distancia que hay entre este tipo de trabajo de acercamiento a la escritura convencional, de aquel basado en la mecanización de la relación fonética sonido/grafía. En los métodos de orientación fonética, el reto consiste en que los niños aprendan las letras y sus sonidos para avanzar a las sílabas y luego a las palabras. Por esa vía, generalmente el máximo logro es llegar a la mecanización de frases, a tomar el dictado o transcribir del tablero o del libro. Pero por este camino, difícilmente los niños comprenden la complejidad de la comunicación y los sentidos de la escritura, tampoco se logran reconocer como sujetos de la escritura, ni pueden construir las hipótesis de funcionamiento del sistema lingüístico.

Con este análisis no estoy afirmando que la relación sonido/grafía no sea un asunto prioritario en la construcción de la escritura de los niños, es un problema que aparecerá al final de la construcción de las hipótesis de funcionamiento del sistema. La pregunta por la relación entre el sonido y su correspondiente grafía es un punto

6. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo Veintiuno Editores, 1980.

de llegada, luego de la exploración de hipótesis sobre la diferencia entre el dibujo, como forma de representación, y las grafías abstractas; la conciencia sobre el hecho que la variedad y la cantidad de grafías son aspectos asociados al significado.

Como puede notarse, en este escenario la docente antepone la comprensión del sentido comunicativo y social de la escritura a los asuntos técnicos, como la motricidad fina, la caligrafía, o el dominio de la relación sonido / letra. Estos aspectos “técnicos” son considerados en este caso, como soportes de la comunicación pero no son el objeto central del trabajo pedagógico. Dicho en otras palabras, en este momento inicial de acercamiento del niño a la escritura, interesa más la comprensión del funcionamiento del circuito comunicativo, y dentro de él la función de la escritura, e interesa la construcción sucesiva de hipótesis sobre el funcionamiento del sistema, que los aspectos técnicos. Pero esto de ningún modo debe comprenderse como que los aspectos técnicos no son importantes, al contrario, son tan importantes que deben trabajarse en función de los requerimientos comunicativos.

Como complemento a este tipo de trabajo, veamos brevemente otra forma posible para que el niño se sienta productor de sus propios textos, en el grado primero de primaria.

Que los niños que aún no dominan la escritura convencional se sientan productores de texto es, como hemos visto, uno de los retos pedagógicos fundamentales. Para esto, en la escuela rural mixta Gualanday y en otras escuelas de la Red, se hacen cosas como la siguiente. La docente genera espacios pedagógicos para que los niños pequeños creen sus propias narraciones o explicaciones de fenómenos y las expongan, en forma oral, a sus compañeros. El hecho que no sean usuarios de la escritura convencional, aún, no significa que no estén en condiciones de producir textos. La docente de preescolar y primer grado con esa claridad, propone a la docente de cuarto grado de primaria que sus niños cumplan la función de “escribas”, una práctica que nos remite a los inicios de la escritura en las culturas antiguas.

Así, los textos que los pequeños narran en forma oral, previamente preparados, son transcritos por los estudiantes de cuarto grado. Cada estudiante de cuarto se hace cargo de uno de primero, durante todo el año, de tal modo que pueda acompañar el proceso y conocerlo con cierta profundidad. De este modo, los niños de cuarto entregan a los de primero sus producciones, se las leen, les hacen comentarios, las valoran, les explican la importancia de aprender la escritura convencional como una forma de registrar sus propias producciones. Pero lo cierto es que los pequeños son conscientes que esos textos son sus propias producciones. A medida que el proceso avanza, los pequeños van avanzando en la construcción de la escritura convencional, para poder liberarse

del “escriba”. Por supuesto que en este lapso hay mucho trabajo pedagógico de elaboración de las hipótesis sobre cómo funciona la escritura.

En este tipo de trabajo, no sólo avanzan los pequeños en la construcción de la escritura convencional y en convertirse en productores de sus propios textos, también los estudiantes de cuarto están en continuo aprendizaje, en la medida que se encuentran reflexionando permanentemente sobre las características lingüísticas del texto escrito. Se ven obligados a presentar en buena forma los textos a los pequeños, están en permanente reescritura de los textos de los pequeños. A su vez, asumen responsabilidad en la tutoría, proceso que los hace más autónomos.

Como puede notarse, desde los primeros grados de la educación básica, existen formas alternativas de construcción de la escritura convencional y de que los niños se sientan productores y lectores de textos.

LA LECTURA GRATUITA, OTRO ESCENARIO POSIBLE

Es importante insistir en que no todo lo que se lee en el espacio educativo es objeto de trabajo sistemático de interpretación y análisis. Puede darse el caso de contar con espacios para la “lectura gratuita”, que no genera actividad curricular alguna.

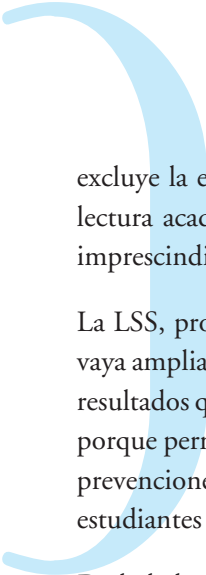
En este sentido, Daniel Pennac plantea unos derechos del lector: el derecho a saltar páginas, el derecho a comenzar por el final, el derecho a abandonar el libro, la posibilidad de retomarlo luego... En fin, si estamos interesados en lograr que los estudiantes desarrollen placer y gusto por leer, y por los textos, no todo puede ser objeto de trabajo académico.

Como ya hemos señalado en el análisis de los escenarios pedagógicos, hay textos que permiten iniciar procesos de reescritura y reflexión de manera sistemática, por estar inscritos en situaciones comunicativas que implican un alto nivel de formalización, por su carácter funcional, como es el caso de escribir para ser leído, para que el texto sea publicado, o como es el caso de la lectura pública.

Pero es claro que si lo que nos interesa es ganar al estudiante como lector de literatura, tal vez no sea un buen camino comenzar con análisis formales o indagaciones rígidas, como si este fuese el fin último de la lectura, pues si tenemos que hablar de una finalidad del acercamiento a la literatura, tal vez tendremos que hablar de cosas como el goce estético o la posibilidad de ampliar el universo

cultural y de sentidos, propósitos que no necesariamente pasan por el tamiz del trabajo “lingüístico” sobre los textos. Dicho en otras palabras, parece que no es conveniente tomar la literatura como pretexto para estudiar gramática. Hay otros escenarios más adecuados a estos fines, tal como lo hemos señalado en los escenarios descritos. Este es uno de los planteamientos críticos sobre el tratamiento de la literatura en la educación básica, plateado en los lineamientos curriculares vigentes para el área de lenguaje del Ministerio de Educación.

En este punto se pueden pensar escenarios como la Lectura Silenciosa Sostenida (LSS), que consiste en abrir en la institución escolar un tiempo destinado a la lectura “libre”. En este tiempo, que inicialmente puede ser de 10 minutos, toda la institución, simultáneamente, se encontrará leyendo: cada quien tendrá derecho a leer lo que desee. Cada quien podrá llevar libros o revistas, o se les podrá ofrecer un espectro de textos cercanos a sus intereses. Todos los actores de la institución escolar: el director, el personal administrativo, el personal de aseo y vigilancia, docentes y estudiantes, tendrán la posibilidad de leer en este tiempo, sin rendir cuentas por lo leído, a no ser que alguien lo desee. Pero digamos que el propósito de este tipo de escenario consiste en crear una alternativa frente a la lectura canónica y rígida que circula en la escuela. O en otras palabras, es una posibilidad de flexibilizar la visión de la escuela sobre las funciones de la



excluye la existencia de los escenarios formales de lectura académica, que de hecho son necesarios e imprescindibles en la escuela.

La LSS, propone que el tiempo de lectura libre se vaya ampliando, a medida que se vea necesario. Los resultados que se encuentran son muy importantes, porque permiten desmontar gradualmente algunas prevenciones existentes entre docentes directivos y estudiantes sobre lo que significa leer.

Dada la brevedad intencional de este documento, dejaremos en este punto el análisis de escenarios pedagógicos que tienen el propósito de invitar a la reflexión sobre las ideas y orientaciones que subyacen a la práctica pedagógica.

V. LA EVALUACIÓN MASIVA DE LA LECTURA

Las ideas pedagógicas planteadas en este documento se refieren a la labor que docentes y estudiantes adelantan respecto de la comprensión y la producción de textos. Tal como se ha insistido, lo más importante es ganar al estudiante como un lector o un escritor. Pero hay una dimensión que es necesario analizar: la evaluación masiva. Como es de conocimiento de los docentes del país, en Colombia se realizan evaluaciones cuyo propósito es contar con una idea sobre el estado de la lectura y la escritura en el país, pero que no necesariamente corresponde con el trabajo que se adelanta en las aulas, pues los propósitos de las actividades pedagógicas van mucho más allá de los propósitos limitados de la evaluación a través de pruebas masivas de lápiz y papel.

A continuación se presenta una síntesis de los aspectos que se evalúan en este tipo de pruebas, como un referente más para tener en cuenta en la organización del trabajo pedagógico, y como criterio que puede ser de utilidad en la orientación de ciertas didácticas de la lectura. La evaluación se ha orientado a la exploración, fundamentalmente, de tres modos de lectura, o tipos de lectura. Esta orientación de la evaluación masiva tiene un sustento en las teorías discursivas y lingüísticas, así como en las investigaciones sobre psicología y cognición de la lectura y en las teorías semióticas y de la recepción del texto. Veamos

Los propósitos de las actividades pedagógicas van mucho más allá de los propósitos limitados de la evaluación a través de pruebas masivas de lápiz y papel.

LA LECTURA DE TIPO LITERAL / COMPRENSIÓN LOCALIZADA DEL TEXTO

En este tipo de lectura se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, entendido esto como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Este modo de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo.

En este modo de lectura se indagan, básicamente, tres aspectos básicos:

- a) Identificación / Transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción.
- b) Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.

c) Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración.

LA LECTURA DE TIPO INFERENCIAL / COMPRENSIÓN GLOBAL DEL TEXTO

En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son centrales en este tipo de lectura.

En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: texto narrativo, texto argumentativo, texto explicativo, etcétera, y la explicación del funcionamiento del fenómeno lingüístico (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se

De acuerdo con lo anterior, en este modo de lectura se exploran tres aspectos básicos:

Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macroestructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias.

LA LECTURA CRÍTICO-INTERTEXTUAL / LECTURA GLOBAL DEL TEXTO

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. También es necesario reconocer características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este modo de lectura se indaga por la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Este tipo de lectura explora los siguientes tres aspectos básicos:

Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.

Contexto e intertexto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.

Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto en respuesta a la intención de



VI. FINALMENTE...

Esperamos que este breve texto logre suscitar reflexiones y análisis entre los docentes de la educación básica, en la vía de ir construyendo un criterio pedagógico y disciplinar sólido, que sirva de orientación para las acciones educativas en el aula.

Tanto las ideas como los escenarios descritos son también una invitación a avanzar en la sistematización de las experiencias, en el entendido que la sistematización de la experiencia permite hacer una pausa para profundizar en el análisis de la pertinencia de nuestra labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

Bustamante, Guillermo; Jurado, Fabio y Pérez, Mauricio, *Juguemos a Interpretar, Evaluación de Competencias en Comprensión y Producción de Textos*, Bogotá, Plaza y Janés, 1998.

Ciaspuscio, Elena, *Tipos Textuales*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1994.

Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE. *Evaluación de Logros Areas de Lenguaje y Matemáticas 1992 1994*. Serie Publicaciones Para Maestros, Bogotá, MEN, 1997

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los Sistemas De Escritura en el Desarrollo del Niño*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1980.

Ferreiro, Emilia (compiladora), *Relaciones de In-dependencia entre Oralidad y Escritura*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Fontanille, Jacques, *Semiótica del Discurso*, Lima, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Jurado, Fabio, *Investigación, Escritura y Educación*, Bogotá, Universidad Nacional, 1997.

Ministerio de Educación Nacional, *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

Pennac Daniel, *Como una Novela*, Bogotá, Editorial Norma, 1993.

Pérez Abril, Mauricio, *Evaluación de la producción de textos: ¿Qué Evalúan la Pruebas Masivas en Colombia?*