

RM

Ruta Maestra

Edición 14

El valor educativo de **leer y escribir**

De la pantalla al significado

Tres tiempos para pensar la lectura

Leer para escribir, escribir para ser leídas (y leídas)

De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales

Alternancia de actividades orales y escritas en el aula

El valor educativo de la literatura

ESPECIAL

Evaluación educativa

 **SANTILLANA**

Visítanos 

www.santillana.com.co/rutamaestra

 /santillana.colombia

 /Santillana_Col



EL VALOR EDUCATIVO DE LEER Y ESCRIBIR

INVITADO ESPECIAL

El valor educativo de la literatura 2
Arturo Pérez-Reverte

CENTRAL INTERNACIONAL

Aportes para la enseñanza de la lectura y de la escritura 6
Atilio Pizarro

CONTEXTO NACIONAL

Leer y escribir hoy 10
Diana Rey

CENTRAL INTERNACIONAL

De la pantalla al significado 12
Daniel Cassany

Tres tiempos para pensar la lectura 15
Gustavo Bombini

Alternancia de actividades orales y escritas en el aula 19
Christine Deprez

Escribir en la escuela y el papel de los profesores 24
Marcelo Cárdenas S.

De la lectura de imágenes hacia la lectura-escritura de textos verbales 27
Fabio Jurado

CENTRAL NACIONAL

La formación de lectores y la integración de las TIC en las aulas 33
Gloria Rincón Bonilla

Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas) 40
Carlos Lomas

EXPERIENCIA INTERNACIONAL

¿Por qué cuando hay luz hay sombras? 46
Pilar Valencia

EXPERIENCIA NACIONAL

Lectura y escritura en Escuela Nueva 53
Guillermo Bustamante

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL

¡Pásate a la Biblioteca Escolar! 56
Una apuesta por la calidad y la igualdad de oportunidades
Sandra Morales

EXPERIENCIA

EVALUACIÓN

APLICACIONES

REFLEXIÓN

TENDENCIAS

RECOMENDADO

Magos y caballos 59
María Teresa Andrueto

Dimensiones clave de la escritura para su enseñanza y evaluación en la escuela 61
Carmen Sotomayor E.

¿Se debe enseñar a leer y escribir en Preescolar? 64
Carlos Andrés Peñas

Lecciones de poesía para maestras inquietas (y alguno que otro maestro) 70
Amparo Tusón Valls

La poesía en la infancia 75
Piedad Bonnett

Periódicos, los textos más actuales en las aulas 77
Ángela C. Jerez
Julio C. Guzmán

Del olor del papel al goce de leer en dispositivos tecnológicos 80
Carlos Hurtado

Roald Dahl: el gigante impertinente 84
Jorge Eslava

A propósito de "Matilde en el estrecho sendero" 88
Francisco Leal

Soy loqueleo 89
Loqueleo

ESPECIAL EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evolución de la evaluación como un proceso disruptivo 92
Harvey Spencer

Supérate con el Saber 2.0 96
medir para mejorar
Ana Bolena Escobar

Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? 101
Paolo Raciti

El índice sintético de calidad educativa y los derechos básicos de aprendizaje 110
Francisco Jiménez

La Carrera contra el hambre:
construyendo una sociedad más comprometida

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

EDITORIA

Isabel Hernández

CONSEJO EDITORIAL

Mariano Jabonero

Andrea Muñoz

Carolina Lezaca

Hilda Marina Mosquera

FOTOGRAFÍAS

Shutterstock

ICONOGRAFÍA

www.freepik.com

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Luis Felipe Jáuregui

PRODUCCIÓN WEB

Fabián Estupiñán

EDITORIAL

Santillana S.A.S

Carrera 11A No 98-50

Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: 705-7777

www.santillana.com.co

marketingco@santillana.com

ISSN

2322-7036

Impreso en

Colombia por

Colombo Andina de Impresos S.A.

Febrero de 2016

¿Tienes una experiencia interesante que otros docentes puedan replicar en el aula y te gustaría publicarla en Ruta Maestra?
Envíanosla a: marketingco@santillana.com



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/rutamaestra/
edicion-14/editorial-soy-lo-que-
leo](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/editorial-soy-lo-que-leo)

La importancia de leer, el valor de educar

Mariano Jabonero Blanco

Director de Educación de la Fundación Santillana



EDITORIAL

“Uno no es por lo que escribe, sino por lo que ha leído”.

Jorge Luis Borges.

Sería difícil encontrar una frase que pudiera describir con mayor precisión la importancia de la lectura: leer educa y, gracias a ello, desarrolla la personalidad y ayuda a construir el carácter.

Porque la lectura trasciende cualquier valor instrumental, como se concluyó en el *Congreso Internacional sobre formación de lectores desde la primera infancia*, que organizó tiempo atrás la Fundación Santillana en Bogotá, debemos considerar que su aprendizaje y uso van más allá de la simple decodificación alfabética, puesto que es el recurso necesario para operar con símbolos, para encontrarnos con los que están lejos y cerca; para pensar, organizar y planear; para saber lo que sentimos y aprender en igualdad de condiciones durante el resto de la vida; para saber quiénes somos, quiénes son los otros, para inventar historias, en fin, para crear y cambiar el mundo.

Porque leer, además de ser una actividad íntima que conduce a la satisfacción y enriquecimiento personal, hace posible, en palabras del gran pedagogo brasileño Paulo Freire, poder entender el mundo, interpretar la realidad y, gracias a ello, contribuir a su transformación y cambio.

En un artículo que el lector encontrará en el presente número de *Ruta Maestra*, el renombrado escritor y académico, Arturo Pérez Reverte considera a la lectura como factor educativo y como trampolín de vida e inteligencia, y ensalza a los que califica como hombres buenos, es decir, los profesores y los maestros: esas personas que, con libros y lecturas, pueden hacer a los ciudadanos más cultos y, en consecuencia, más libres. A continuación, el creador del

capitán Alatríste, nos dice que *“... para esos hombres y mujeres buenos, para esos maestros, la mejor herramienta, el mejor argumento, es un libro. Un libro que sepa, gracias a ellos, captar la atención del niño, fascinar al joven, forjar al adulto”*.

El valor de la educación está directamente asociado con una expectativa vital mejor. Como han puesto de manifiesto recientes estudios de la OCDE, las grandes ventajas que produce una mejor educación en las personas no son solamente económicas, sino también de tipo social. Estudios que, a su vez, demuestran que el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes es el predictor más fiable para prever su éxito escolar y bienestar en la edad adulta, más que la simple acumulación de años de escolaridad.

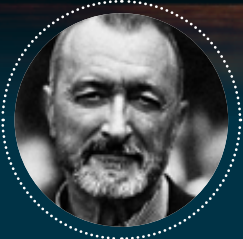
Lo que acabamos de exponer no son meras declaraciones de principios, son evidencias que también se reflejan en la evaluación externa estandarizada de competencias de estudiantes con mayor reconocimiento, el famoso Informe PISA, en el cual se define la competencia lectora como: *“La capacidad para comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento y potenciarlo y para participar en la sociedad”*. Un enfoque orientado a leer para aprender más que aprender a leer, que reivindica la interpretación y reflexión a partir del texto y que invita a servirnos de la lectura para lograr objetivos vitales.

Aun cuando la enseñanza de la lectura y la literatura ha sido abordada de una manera explícita o implícita en numerosas ocasiones en *Ruta Maestra*, hemos con-

siderado necesario dedicarle una edición en exclusiva y hacerlo con el tratamiento y relieve que este tema requiere: por su importancia vital y educativa, como ya se ha expuesto, por considerarlo muy pertinente en momentos en los que se han producido notables cambios tecnológicos, así como en los hábitos comunicativos, que inciden muy directamente en el aprendizaje y uso de la lectura y también por la enorme dimensión global que ha alcanzado el español, la lengua común en la que leemos, escribimos y aprendemos más de 500 millones de personas.

Los educadores somos conscientes de que leer y escribir bien abre la gran ventana que da acceso al conocimiento, al desarrollo de la personalidad y a la socialización de nuestros estudiantes; así como que un buen nivel de competencia lectora es de las pocas cosas que realmente pueden hacer cambiar la vida de las personas y ofrecer muchas y más variadas oportunidades para todos. Como ejemplo de ello, podemos recordar lo que dice el premio Nobel iberoamericano Mario Vargas Llosa cuando afirma que lo más importante que le pasó en la vida fue aprender a leer y escribir, afirmación a la que añade una hermosa evocación: *“... recuerdo con nitidez como esa magia de traducir palabras de los libros en imágenes, enriqueció mi vida, rompiendo las barreras del tiempo y del espacio; la lectura convertiría el sueño en vida y la vida en sueño, y ponía al alcance del pedacito de hombre que era yo, el universo de la literatura”*.

En conclusión, para lograr la mejora de la educación y conseguir el desarrollo integral de nuestros estudiantes, convirtamos a nuestras escuelas en activas comunidades de lectores. **RM**



Arturo Pérez-Reverte

El escritor se dedica exclusivamente a la literatura tras veintinueve años como periodista de prensa, radio y televisión. Ha sido autor de varias novelas, entre las que destacan *El húsar*, *El maestro de esgrima*, *La tabla de Flandes*, *El club Dumas*, *Territorio Comanche*, *La piel del tambor*, *La carta esférica*, *La reina del Sur* y *Cabo Trafalgar*. Escribió, además, la serie histórica *Las aventuras del capitán Alatriste*. Es miembro de la Real Academia Española



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/valor-
educativo-de-la-literatura](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/valor-educativo-de-la-literatura)

El valor educativo de la literatura

“Van a permitirme que no les coloque a ustedes un ladrillo de literatura y teoría educativa, sino que les hable de lo que realmente conozco. De la experiencia de vida y libros que sostiene lo que escribo, lo que digo, lo que pienso. Y de cómo unas cosas me llevaron a otras, del mismo modo que a cualquier muchacho con un libro cerca éste le abre puertas que, de otro modo, permanecerían cerradas mucho tiempo, o tal vez para siempre. De la literatura como mecanismo, como arma, de educación y de vida”.

“Durante veintinueve años, como reportero, trabajé en países en guerra. Y desde hace ahora treinta años escribo novelas. Sin los libros que me acompaña-

ron desde el principio, explorando delante de mí el camino, tal vez me habría perdido mil veces en esa vasta geografía de las guerras y las catástrofes que empecé a recorrer muy joven. Los libros me ayudaron a empezar el juego con ventaja. En el principio, por tanto, fueron los libros. La biblioteca. Yo tuve la suerte de empezar a leer muy pronto. Vengo de una de esas familias con bibliotecas grandes, y eso facilitó las cosas”.

“Esa memoria literaria es mi verdadera patria como lector. Y como escritor. La matriz de la que parte todo. Hace algún tiempo, un buen amigo mío me propuso, a modo de juego, que elaborase la lista de los 100 libros que, de una u otra forma, más habían

influido en mi vida, como lector, como escritor, y como individuo. Me puse a ello por curiosidad y, para mi sorpresa, descubrí que de esos cien libros la mayor parte los había leído ante de los veinte años. Y, siguiendo con la sorpresa, a la hora de reflexionar sobre ello y establecer relaciones, caí en la cuenta de que, en realidad, el resto de mi vida, lo que he hecho ha sido buscar en los viajes, en los amigos, en todo lo demás, la huella que esos libros me dejaron. Y a reescribirlos, como novelista, una y otra vez, bajo luces diferentes”.

“En realidad, igual que, dicen, el hombre intenta volver inconscientemente al claustro materno, yo, tras haber vivido, deprisa y con intensidad, el mundo real, intento ahora, con mis novelas, tal vez, volver a mis libros de juventud. Reescribir aquellos libros, pero a mi manera. Proyectar en mi propia vida aquellos años de lecturas ininterrumpidas, cuando todo estaba aún por descubrir y cuando todo cuanto podía haber en una vida aún por vivir era posible. Si fue la literatura la que me empujó a llevar esa vida, una vez vivido todo eso, el camino lógico, natural, era un retorno a las fuentes. Un regreso a ese origen. A la literatura”.

“Que alguien que se inició como lector apasionado y se hizo reportero a causa de la literatura regrese allí de donde vino, no solo no es una paradoja, sino que es lógico. Incluso como aventura. Recuerden que, según los cánones del género, por aventura entendemos un viaje lleno de peligros o descubrimientos, a cuyo término el protagonista encuentra la felicidad o la decepción pero que, en cualquier caso, ha progresado en el conocimiento de sí mismo y del mundo en el que ha vivido. Y todo eso lo sé, lo sabemos, lo saben ustedes, gracias a la literatura. A los libros que en primer lugar nos muestran el camino por donde irnos y en segundo lugar, al regreso, nos permite ordenar lo que de tan largo viaje traemos en la mochila”

“La lectura como factor educativo. Como trampolín de vida e inteligencia. De vida y futuro para un joven lector. El ser humano suele llamar nuevo a lo que, en realidad, ha olvidado. Sin embargo, todo está ahí. En esos tres mil años de memoria cultural: las repuestas a los desafíos, las grandes soluciones, los grandes desastres, el ser humano en su miseria y su gloria. Los libros, la lectura, no sólo dan el conocimiento de una lengua y su uso correcto, o transmiten conocimientos. Son también puertas al pasado, viajes del tiempo que permiten a un joven pelear junto a los tlaxcaltecas, construir las pirámides, navegar por el mar tenebroso, vivir la Italia del Renacimiento, las independencias americanas, gritar su miedo y su valor en campos de batalla o vivir la intensa emoción de la soledad y el descubrimiento en un laboratorio, en un gabinete científico. Pasear junto a filósofos griegos, luchar en las Cruzadas o ser amigo de George Washington o de Beethoven”.

“La literatura da herramientas prácticas de vida, se adelanta a lo que esos jóvenes tendrán que vivir en el futuro. Les proporciona analgésicos para soportar el dolor, armas para combatir, mecanismos para comprender. Pone a su disposición esos tres mil años de cultura, de ciencia, de experiencia y de memoria”.



“Mi última novela se titula ‘Hombres buenos’, y se refiere a quienes, en el siglo XVIII, creyeron que era posible cambiar el mundo con libros. Hacer a sus conciudadanos, con libros y lectura, más cultos y en consecuencia más libres. En este último año, en las entrevistas de prensa, muchas veces me han preguntado quiénes son hoy los hombres buenos. A quiénes podemos llamar así. Y en todos los casos he respondido lo mismos: los hombres buenos, hoy, son los profesores. Los maestros. Esos hombres y mujeres con frecuencia mal pagados, maltratados a menudo tanto por el sistema como por la incompreensión de los propios padres de sus alumnos, que sin embargo siguen fieles a su vocación y a su oficio, intentan salvar a la mayor parte de los chicos que se les encomiendan. Esos maestros capaces de dejar huella, de abrir caminos, de merecer que, pasado el tiempo, algunos de esos alumnos los recuerden con afecto y respeto. Héroes anónimos que saben que de los veinte o treinta chicos que tiene en clase no se salvarán más que algunos, pero que esos pocos ya habrán justificado sus esfuerzos. Su trabajo. Y para esos hombres y mujeres buenos, para esos maestros, la mejor herramienta, el mejor argumento, es un libro. Un libro que sepa, gracias a ellos, captar la atención del niño, fascinar al joven, forjar al adulto”.

“Estoy convencido, quizá porque tengo biblioteca y he leído lo suficiente para proyectarlo en la vida, de que viene un mundo duro. Complejo y difícil. Un territorio hostil donde de nuevo, como en otros momentos de la Historia, el ser humano va a necesitar enormes recursos intelectuales para mantener la serenidad y la lucidez. Y también estoy convencido de que para afrontar los desafíos de ese mundo que ya nos llama a la puerta no basta el buenismo estúpido que los adultos hemos organizado, llevamos mucho tiempo organizando, como mecanismo de diversión y de educación de nuestros hijos. Todo eso se irá al diablo al primer embate de realidad. Una realidad que siempre ha estado ahí, en las fronteras del horror, y que desde hace más de medio siglo el ser humano occidental se ha empeñado en olvidar y en negar”.

“En ese mundo que viene, que está ahí, que siempre estuvo pero que ahora en los confortables hogares occidentales se percibe más, quienes hoy son niños necesitarán armas defensivas, recursos intelectuales y consuelo analgésico. Con maestros, hombres buenos, que los guíen por un territorio de libros, de literatura que los conduzca al territorio de la vida.

Con libros como, por ejemplo, el Quijote. Ese libro complejo, difícil de leer cuando se es joven y se está a solas, pero que en manos de un buen guía, de un hombre bueno que sepa utilizarlo, ofrece una panoplia extraordinaria de material con el que se puede trabajar en el aula, pues todo está ahí: literatura, aventura, dignidad, fracaso, ética, heroísmo, cobardía, amor, infamia, bondad, lucidez.... Con solo un Quijote como libro de texto, un buen maestro podría trabajar todo un curso con sus alumnos de una forma eficacísima y fascinante, extrayendo de sus páginas un temario tan completo como la vida misma. Un libro, recordémoslo, que habría sido imposible sin un autor, Cervantes, asendereado de lecturas y de vida. Con la mirada lúcida, triste y bondadosa del hombre noble que ha leído, ha viajado, y a la luz de todo eso escribe su obra inmortal”.

“El Quijote es la bandera de nuestra patria: esa patria de 500 millones de hispanohablantes. La única que nadie discute. La de la lengua española que nos hace hermanos en Puerto rico y en España, conscientes que si cada cual tiene la lengua que merece, nosotros tenemos la lengua magnífica que merecemos tener. La lengua más hermosa del mundo. Y a mí, que no soy muy de banderas y fanfarrias patrioterías, pues a menudo he visto cuánto canalla se esconde entre sus pliegues y sus notas musicales, debo confesar que me enorgullece decir esto aquí, en español de la vieja Castilla mestizado, enriquecido por siglos de historia, de sangres diversas, de lenguas, pueblos y lugares. Y hacerlo a miles de kilómetros del lugar donde por azar nació. Hablar en español hallándome en la misma patria, en la mía, al cabo de X horas de vuelo en avión. Con la certeza de que aquí no soy extranjero y que ustedes no lo son cuando viajan allí, y que en la sede de la Real Academia Española, junto al Museo del Prado, ustedes tienen su casa del mismo modo que yo tengo aquí la mía”.

“Por todo eso necesitamos hombres buenos, hombres y mujeres con el patriotismo cultural al que acabo de referirme. Un patriotismo que nada tiene que ver con fronteras o razas. Un patriotismo noble que busca hacer mejores a nuestros hijos y nietos, en el que la literatura, la lectura, siguen siendo herramientas educativas eficaces e imprescindibles. La lectura, los libros, que permitirán a nuestros hijos y nuestros nietos, en tiempos revueltos de mudanza, a ambos lados del Atlántico, seguir pensando como griegos, pelear como troyanos y, cuando llegue el momento, morir como romanos”. **RM**





SANTILLANA.COMPARTIR

La solución educativa integral que une contenidos, servicios y tecnología dirigidos a mejorar las prácticas de aula, los ambientes de aprendizaje y la innovación en la cultura digital.

LO NUEVO DE SANTILLANA COMPARTIR EN EL 2016



Pleno online

Plataforma de evaluación **SANTILLANA**

La plataforma de evaluación online que valora los procesos de aprendizaje y ofrece una visión panorámica del desempeño del curso y de cada estudiante.



LÍDERES COMPARTIR

Un portal que ayuda a los directivos escolares a reforzar las habilidades y destrezas necesarias para afrontar los nuevos retos educativos.



eBOOK



Un libro digital que permite leer, observar, escribir, editar, crear, interactuar...



VIDEOJUEGOS

Que estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.



COMPARTIR EN FAMILIA

Un canal de información dirigido a las familias, que les ayuda a conocer mejor el desarrollo físico, emocional y cognitivo de sus hijos.

CONTIGO HASTA ALCANZAR TUS SUEÑOS

www.santillanacompartir.com.co



@santillana_Col



/santillana.colombia



santillanacolombia

Contact center 018000978 978 - coordinacionplataforma@santillana.com

Aportes para la enseñanza de la lectura y de la escritura

UNESCO



Atilio Pizarro

Es Jefe de la Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación, en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago).

Introducción

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ha llevado a cabo el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que aplicó pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura) y matemática en tercer y sexto grado de primaria y, además, ciencias naturales en sexto grado.

El marco referencial de las pruebas lo constituyen los currículos de los quince (15) países participantes. Para elaborar este marco, se hizo una actualización del trabajo de análisis curricular del

Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), y se establecieron los enfoques de enseñanza de las cuatro áreas evaluadas en los países participantes y la definición de ejes temáticos y procesos cognitivos que sirvieron de base para delimitar las especificaciones de las pruebas en cada área evaluada.

Para el LLECE evaluar el lenguaje es fundamental, dado que esta es una herramienta decisiva para el desarrollo humano y profesional en el siglo XXI, y, por tanto, es también reflejo de la calidad de la educación que reciben los niños y niñas de



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
aportes-para-la-ensenanza](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/aportes-para-la-ensenanza)

la región. Es por eso que destaca la evaluación de la lectura, dado que las competencias lectoras adquiridas en primaria son un elemento clave para garantizar una adecuada trayectoria escolar de los estudiantes y para el desarrollo de las habilidades necesarias que les permitan desarrollarse plenamente, para la vida productiva y aportar al desarrollo de sus sociedades. Por otra parte, una de las innovaciones que ha implementado el Laboratorio desde la aplicación del SERCE ha sido la evaluación de habilidades de Escritura, es decir, la capacidad de organizar y expresar coherentemente ideas mediante un texto escrito.

Resultados en Lectura

A continuación se presentan los resultados para esta área por niveles de desempeño. Estos constituyen un aporte relevante a la mejor comprensión de los aprendizajes. Toda vez que ponen el foco en aquellos logros que los estudiantes demuestran en cada nivel, ubicando como deseable el aprendizaje de los estudiantes en los niveles superiores, y entregando así información a los docentes y a las escuelas para movilizar a todos hacia la consecución de esas metas de aprendizaje. Así se establecieron tres puntos de corte en cada prueba que dan origen a cuatro niveles de desempeño, desde un nivel de conocimientos más bajo a uno más avanzado desde I hasta el IV.

En el caso de **lectura**, la prueba evalúa dos ejes temáticos:

Comprensión de textos: lectura de textos continuos y discontinuos, a partir de los cuales se realiza un trabajo intratextual o intertextual.

Metalingüístico y teórico: dominio de conceptos de lengua y literatura, lo que implica centrarse en el lenguaje mediante el conocimiento de sus términos, para reconocer y designar propiedades o características de los textos y sus unidades.

A nivel de procesos cognitivos, las pruebas de lectura se construyeron tres niveles de interpretación textual:

Comprensión literal: habilidades vinculadas al reconocer, es decir, a la identificación de elementos explícitos del texto y localización de información en segmentos específicos de este.

Comprensión inferencial: habilidades vinculadas, por una parte, al comprender, es decir, a relacionar la información presente en las distintas secuencias del texto; y por otra parte, habilidades vinculadas al analizar, es decir, a dividir la información en sus partes constitutivas y establecer cómo se vinculan entre sí y con el propósito y la estructura del texto.

Comprensión crítica: habilidades vinculadas a la evaluación, es decir, a valorar o juzgar el punto de vista del emisor del texto y distinguirlo o contrastarlo con otros y con el propio.

En este contexto, los resultados de lectura en tercer grado muestran que el 61% de los estudiantes en el nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos familiares y cercanos, en la cual la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente; por lo tanto, el principal desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y en los cuales el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados.

1 UNESCO-OREALC, 2015. Flotts et al. (2015). "Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (TERCE). Resumen Ejecutivo. Logros de Aprendizaje".





2 Extracto del libro "Aportes para la Enseñanza de Lectura", editado por la OREALC/UNESCO Santiago y de autoría del equipo MIDE UC liderado por María Paulina Flotts.

3 UNESCO-OREALC, 2015. Flotts et al. (2015). "Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (TERCE). Resumen Ejecutivo. Logros de Aprendizaje".

4 Extracto del libro "Aportes para la Enseñanza de Escritura", editado por la OREALC/UNESCO Santiago y de autoría del equipo MIDE UC liderado por María Paulina Flotts.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del TERCE, 2013.

Los resultados de lectura en sexto grado muestran que el 70% de los estudiantes en el nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos en base a claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias acerca del sentido de los textos y sus propósitos comunicativos. Como desafío aparece la necesidad de favorecer en los niños y las niñas la capacidad de interpretar expresiones de lenguaje figurado y fortalecer el conocimiento de los componentes del lenguaje y sus funciones.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de los resultados según niveles de desempeño en cada prueba y grado.

PRUEBA		PORCENTAJE DE ESTUDIANTES SEGÚN NIVEL DE DESEMPEÑO			
ÁREAS	GRADOS	I	II	III	IV
Lectura	3°	39.5	21.7	26.2	12.7
Lectura	6°	18.4	51.5	16.5	13.7

Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar los principales problemas de aprendizaje detectados en Lectura: cómo hacer que los estudiantes alcancen los niveles de desempeño **2 más altos.**

Acorde al enfoque de enseñanza en el que se enmarca la prueba TERCE para esta área, se espera un desarrollo de la lectura para la región que enfatice las múltiples y variadas funciones que este proceso pone en juego, en especial, aquellas que se relacionan con la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico. La falta de dominio del lenguaje constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, e impide acceder a múltiples fuentes de información y de conocimiento; he ahí la relevancia que adquiere la formación de lectores reflexivos y críticos en la actualidad.

Para el trabajo de la competencia lectora, esperada por el enfoque de enseñanza en que se enmarcan los currículos de los países que componen este estudio, se propone ayudar a los estudiantes a que se enfoquen en las ideas esenciales, a establecer las conexiones entre estas ideas y a desarrollar la capacidad de explicitar lo que se ha aprendido. Se sugiere utilizar y promover habilidades de pensamiento crítico: combinar ideas para sintetizar, evaluar, generalizar, comparar, solucionar problemas, construir nuevos conocimientos, contrastar el contenido leído con el punto de vista personal. Se propone a los docentes que inciten a sus estudiantes a apoyar la expresión de pensamiento con la evidencia que entrega el texto. Como la comprensión lectora es un trabajo global y contextualizado, no parcelado, más que actividades remediales frente a los dominios que se observan más débiles, lo que se propone es una sugerencia metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora, en busca de un lector autorregulado que experimente diversas estrategias, para que posteriormente utilice las que para él sean eficaces.

Si se tienen estas ideas y se concibe la lectura como una “práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector” (Condemarín y Medina, 2004, p.45) se propone como sugerencia metodológica:

- * el trabajo de la lectura siempre en textos auténticos, apropiados al nivel de los estudiantes, y
- * el trabajo de la lectura siempre con base en las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de sus propósitos y de sus procesos de metacognición.

Resultados de Escritura

La prueba de escritura tiene características distintas a las de lectura. Primero, porque consiste en una tarea en la que el estudiante debe elaborar un texto (una carta a un amigo en tercer grado y una carta a un directivo de la escuela en sexto grado); y también porque para corregir este texto se utilizó una rúbrica analítica que permitió asignar niveles de desempeño a cada uno de los aspectos evaluados. Esta rúbrica de evaluación se estructura en tres dimensiones y cada una considera tres dominios específicos:

1. Dominio discursivo: incluye género y propósito, secuencia y adecuación a la consigna. En el caso de sexto grado se agrega adecuación al registro.
2. Dominio textual; coherencia global concordancia y cohesión.
3. Convenciones de legibilidad: ortografía literal inicial, segmentación de palabras y puntuación.

El desempeño más alto en este ámbito, tanto en tercer como en sexto grado, se vincula con el dominio textual, es decir, con elementos de la estructura interna del texto. En general, los textos producidos por los niños y las niñas son coherentes (se aprecia continuidad temática), con concordancia intraoracional y cohesión (se aprecia orden gramática). Sin embargo, el principal desafío que surge a partir de los resultados es fortalecer el aprendizaje de los aspectos que componen la dimensión discursiva del texto, en otras palabras, la capacidad de producir textos que sean adecuados al propósito comunicativo y al género mismo.

Propuestas de prácticas pedagógicas para abordar las principales dificultades detectadas en la evaluación de escritura **TERCE**

1. Tiempo destinado al ejercicio de la escritura en el aula: No es efectivo impulsar a las y los estudiantes a escribir en momentos aislados y lejanos entre sí. Se debiesen

establecer entre tres y cuatro horas semanales a su enseñanza, lo que contrasta con la tendencia de muchas escuelas que consideran la escritura exclusivamente en los momentos de evaluación, por ejemplo (incorporando, incluso, solo una o dos preguntas de desarrollo).

2. Secuencias didácticas para la práctica de la escritura en el aula. La habilidad de escritura es un proceso y, por ende, con etapas de trabajo. Debe ser un trabajo secuenciado, por fases o por tareas. Esto permitirá, además, administrar el tiempo destinado a escribir según el momento en que se encuentra el curso.
3. Estrategia de modelamiento: Los niños y las niñas de enseñanza primaria se encuentran en una etapa de escritores novatos y, según esto, requieren de una guía que les permita acceder a modelos de planificación, textualización y revisión de sus producciones escritas
4. Generación de un ambiente propicio para el trabajo de escritura, individual y cooperativo: Muchas investigaciones plantean una directa relación entre la motivación de los estudiantes y el éxito en los desafíos de aprendizaje que se les propone.
5. Promoción de la escritura de diversos textos: Es importante que las y los estudiantes practiquen esta habilidad a partir del abordaje de diferentes secuencias textuales (narrar, describir, normar, argumentar, etc.) en su proceso de producción escrita.
6. Proyecto de escritura en el aula: Considerando que escribir es una actividad situada, se deben proponer situaciones comunicativas específicas y acotadas que propicien el desarrollo de un proyecto de escritura. Se sugiere organizar el período de enseñanza (trimestral, semestral o anual) de acuerdo a una secuencia didáctica que permita abordar la producción de un texto a lo largo de dicho tiempo. Esto facilitará definir fases en el proceso de escritura y trabajar por ciclos las estrategias adecuadas para cada fase. **RM**

Leer y escribir hoy



Diana Rey

Diana Rey es comunicadora social de la Pontificia Universidad Javeriana y especialista en gerencia de proyectos culturales de la Universidad del Rosario. Desde la Cámara Colombiana del Libro, Diana Rey dirigió la Feria Internacional del Libro de Bogotá durante los últimos seis años en los cuales la feria se posicionó como una de las más importantes de América latina y el evento editorial más significativo del país. Anteriormente trabajó con la Secretaría de Cultura como asesora de literatura, acompañando el proyecto Bogotá Capital Mundial del Libro en 2007 y en la coordinación editorial de "Libro al Viento".

Fundalectura, la Fundación para el Fomento de la Lectura en Colombia es una entidad privada sin ánimo de lucro, creada en 1990 por la Asociación Colombiana de la Industria de la Comunicación Gráfica, Andigraf, La Cámara Colombiana del Libro, Carvajal Pulpa y Papel y Smurfit Cartón de Colombia. Fundalectura lleva 25 años dedicada a hacer de Colombia, un país de lectores. Para conocer más sobre nuestros proyectos, visita la página web: www.fundalectura.org



"Nunca como ahora el libro gozó de tan buena salud. Nunca se publicaron tantos títulos nuevos en la región y a nivel global. Nunca en la historia de la humanidad ingresaron anualmente tantos miembros nuevos a las poblaciones lectoras, entre ellos, significativos segmentos de los sectores más desfavorecidos de los países de la región, que ven en el libro un camino seguro para una plena integración cultural, social y económica. Nunca la lectura recibió tantos elogios como factor determinante para un desarrollo humano integrador. Nunca antes el sistema de premiación y reconocimiento alrededor del libro y de las prácticas de lectura alcanzó el encanto que tiene ahora. Las ferias nunca fueron tan visitadas y el libro nunca fue, tanto como ahora, objeto de exposición". (Igarza, 2013, p.15)

Partamos de desmentir el presupuesto que tanto se escucha en los medios: no es cierto que hoy las personas no leen, todo lo contrario, la lectura y la

escritura se han convertido en formas de comunicación con el entorno, imprescindibles para el desenvolvimiento en una era digital y multimedial:



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/leer-y-escribir-hoy

“Leer y escribir no es ese acto personal, intransferible, placentero o al revés el medio instrumental, sino que es el componente clave de la comunicación ‘social’” (Martín Barbero, 2005). Jesús Martín Barbero menciona en Los modos de leer (2005) que la lectura en la época colonial estaba instrumentalizada con fines religiosos y políticos. El paso del tiempo llevó a que lectura y escritura se confinaran a una élite poderosa y con disponibilidad de tiempo para el ocio y la cultura en la era Industrial. Apenas recientemente se habla de la democratización de ambas prácticas, ahora disponibles para todos y necesarias para ejercer una ciudadanía efectiva.

¿Pero entonces por qué los índices de lectura arrojan valores tan bajos? Leer no se puede restringir a la lectura de libros impresos, hoy en día la lectura se da en distintos formatos y maneras. El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc, identificó en este divorcio entre el ejercicio extendido de la lectura y la escritura y las mediciones obtenidas, “una carencia (en las evaluaciones) para dar cuenta de los fenómenos y prácticas de lectura en escenarios en los que se ha acentuado el impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación” (Igarza & Monnak, 2014, pp. 11-12), razón por la cual el año pasado publicaron una propuesta metodológica que busca mejorar la precisión de las mediciones y la exactitud de sus resultados.

Leer no se restringe a textos impresos, se leen imágenes, videos, territorios, entornos, situaciones. Y se lee en multiplicidad de formatos, muchas veces saltando de uno a otro, lo que dificulta su medición como ejercicio fragmentado pero en constante desarrollo en la sociedad actual.

¿Por qué promover la lectura y la escritura?

Hoy en día lectura y escritura se han convertido en prácticas cotidianas y necesarias, por eso la importancia de su enseñanza a toda la población. Pero también son

instrumentos de inclusión social, construcción de ciudadanía, empoderamiento personal y desarrollo identitario, por esto vale la pena ir más allá de su enseñanza y entrar en el ámbito de su promoción.

Somos muchas las entidades que en Colombia hemos concentrado nuestras acciones en torno a la promoción de la lectura tanto en ámbitos tradicionales como lo son la escuela y las bibliotecas, como en espacios no convencionales: parques, medios de transporte, plazas de mercado, hospitales, cárceles, etc. Hoy en día no es importante solamente saber leer y escribir para fines instrumentales, es decir simplemente conseguir la decodificación del lenguaje, sino promover su práctica para dar pie a todos los beneficios adicionales que supone la lectura.


La medición de las bondades de la lectura ya existe

Los beneficios de la lectura y la escritura pueden presentar dificultades para su medición cuando se abarca un ámbito cultural y cualitativo, pero se han generado metodologías que atienden a la necesidad de cifras. Tal es el caso del instrumento retorno social de la inversión (RSI) desarrollado por Bookstart en el Reino Unido para medir el alcance de su inversión en libros para primera infancia (Guarín, 2015).

Recientemente publicamos junto con el Ministerio de Cultura los resultados de una investigación (Guarín, 2015) que evalúa los efectos de la inversión en libros para primera infancia llevada a cabo por el Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento desde el 2012. Esta inversión constó de compras masivas para conformar la colección, formación de bibliotecarios y adecuación de espacios dentro de las bibliotecas públicas para recibir a niños de 0 a 8 años y a sus familias. Los resultados hablan por sí mismos, el retorno social de la inversión (RSI) del programa “Leer es mi Cuento” es de 4,8. Es decir que por cada peso invertido en el programa, se producen 4,8 pesos de beneficios monetarios para la sociedad.

Los beneficios son de variada índole, el mayor es la reducción de 14.6% de la recurrencia a mecanismos violentos a la hora de corregir o reprender a los niños y las niñas. Otros son que, aun cuando el programa esté enfocado en primera infancia, este modifica y mejora patrones de lectura en los adultos, tiene un impacto positivo en las habilidades psicosociales de los niños y a largo plazo, genera ahorros en programas de asistencia social, educación remedial, deserción y repitencia escolar; muestra un incremento de 4,6% en la integración familiar de hogares cuyos miembros comparten su tiempo libre. Se estima también que los niños y niñas que participaron, tendrán en el futuro un salario 1% mayor que los que no hicieron parte del programa.

Los efectos del Programa “Leer es mi Cuento” no dejan dudas sobre la importancia de leer y escribir hoy y trazan a su vez la posibilidad de esbozar estrategias que involucren promoción de lectura y talleres de escritura para responder a distintas necesidades de la sociedad actual. Por ejemplo incluir la lectura y la escritura en los programas que atienden y buscan contrarrestar la violencia intrafamiliar en el país.

Leer y escribir hoy hacen parte de una necesidad que va más allá de lo práctico para el día a día en una era digital y atañen a la construcción de identidad, el carácter eminentemente social y comunicativo de cada quien y el disfrute de los derechos y de la cultura de todo ciudadano. Leer y escribir deben entenderse por tanto como actos participativos y creativos con infinitas posibilidades que permiten mejorar las condiciones de vida de nuestra sociedad. Son derechos fundamentales que históricamente han sido presentados como exclusivos de unos pocos, estamos convencidos de que el desarrollo integral de los seres humanos pasa por la posibilidad de expresarse, de acceder y de construir conocimiento. La lectura evidentemente nos hace más libres, la escritura permite que además construyamos esa libertad. 

De la pantalla al significado



Daniel Cassany

Investigador en alfabetización y cultura escrita en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Ha publicado más de 15 libros y 100 artículos sobre este ámbito.



[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/de-la-
pantalla-al-significado](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/de-la-pantalla-al-significado)

Internet ha causado cambios relevantes en la lectura. Hoy leemos de otra manera, documentos multimodales con ordenadores, en la nube, en varias lenguas. Más allá de algunas diferencias superficiales, es más fácil acceder a la información pero más difícil construir significado.

La eclosión de las pantallas

Un colega explicaba así cómo leían sus hijos según el aparato que tuvieran enfrente. El pequeño, nacido en la época de las pantallas táctiles, movía el dedo de izquierda a derecha de la pantalla para pasar página. En cambio, el mayor buscaba las teclas de "abrir" y "cerrar", porque estaba acostumbrado a la computadora grande. Por supuesto, todo ello está muy lejos de aquellos libros de texto que subrayábamos, de los cuadernos de ejercicios o de la novela juvenil que leíamos en la biblioteca.

Con Internet todo cambia. La sustitución del soporte (del papel a los bites digitales) provoca la renovación total de la práctica lectora. Cambian los artefactos para leer (del libro a la pantalla) y

escribir (del lápiz y la goma al teclado), la textualidad (de la linealidad al hipertexto; de la grafía a la multimodalidad), los géneros (de la carta al *chat* o el *blog*) y los procesos de producción, recepción y distribución de textos. Hoy participamos en foros, posteamos en *blogs*, publicamos en Facebook de manera sencilla, rápida y barata, para miles de personas, mientras cierran editoriales y librerías y nacen tiendas virtuales, repositorios digitales y redes sociales de amigos, colegas y VIP para compartir las novedades.

En definitiva, con las pantallas y la red la lectura ha cambiado. Es una auténtica revolución social, económica y cultural. Leer en la pantalla es otra manera de leer; tiene poco que ver con lo que hacíamos antes.

Más acceso pero... ¿más significado?

Leer en la pantalla —o sea, en línea, conectado a Internet— es más difícil que hacerlo en un papel. Sobre todo si entendemos por “leer” actividades como “construir sentido” o “integrar lo leído en el conocimiento previo”. Lo que facilita la red es acceder a muchos datos de manera inmediata, solo pulsando un icono. Pero no nos engañemos: tener datos no es igual a “comprenderlos”. La usabilidad y la simplicidad de muchas interfaces permite obtener miles de documentos con pocos segundos, pero no ahorra el trabajo de procesarlos mentalmente e interpretarlos; de hecho, probablemente la complica, porque en Internet:

- a. hay cantidades ingentes de información (de todos los tiempos, de todos los lugares y para todo el mundo —y la mayoría no se dirige a nosotros);
- b. publican personas de todo el mundo, de culturas, lenguas y puntos de vista que ignoramos, de manera que es más complejo recuperar los implícitos, las intenciones o el sentido con que usan el lenguaje;
- c. hay menos controles de calidad y, por tanto, más basura (mentiras, errores, exageraciones, engaños, publicidad, especulación, etc.);
- d. todo “flota” en una nube virtual y se pierde el contexto particular de cada escrito (momento, lugar, autor, interlocutores, motivación);

En resumen, lo que ganamos por un lado (acceso a datos, inmediatez) lo perdemos por otro (descontextualización, globalización, pertinencia para nuestra vida). Si leer implica varias tareas (buscar información, procesar el escrito, relacionar los datos con el conocimiento previo, construir hipótesis de significado, aplicar estos datos en la vida personal), Internet facilita solo algunos. Comprender es más difícil en la red, aunque no lo parezca.

Tecnologías

La red ayuda a los internautas a comprender. Muchas webs tienen barras de navegación, una sección de Preguntas Más Frecuentes, videos de presentación, itinerarios diversos, niveles variados de dificultad (principiantes y expertos), comunidades de usuarios para neófitos, etc. Los artefactos digitales son bastante más sofisticados que un libro, lo

que favorece que los internautas aprendan de manera más autónoma, sin docentes, solo con la ayuda de amigos, colegas o desconocidos con quien se comparten afinidades e intereses. Esto explica que muchos niños y jóvenes aprendan mucho en la red, al margen de la escuela y de las familias, en situaciones de educación no formal.

La red ofrece recursos potentes y gratuitos para facilitar la comprensión: diccionarios en línea (DRAE, Wordreference), traductores automáticos (Google, periódicos), programas de análisis lingüístico (silabeadores, verificadores ortográficos, conjugadores verbales; ver *Molino de Ideas*) o enciclopedias (Wikipedia). Con pocos clics podemos encontrar un dato cultural, la traducción de una palabra, la forma ortográfica de una palabra, una fotografía de un autor, desde cualquier lugar y en cualquier momento —si sabemos hacerlo, claro.

La llegada de todos estos recursos tiene —tendrá— un impacto importante en la educación. Carece de sentido memorizar datos que están a unos pocos clics, que se actualizan en todo momento. En cambio, gana trascendencia la destreza de conocer y saber usar todos estos recursos lingüísticos de la red. Por ejemplo, ¿para qué sirven las reglas tradicionales de ortografía, si escribimos con pantallas que incorporan verificadores?, pero cobra relevancia saber cómo funciona un verificador, qué aspectos ortográficos puede revisar y cuáles no y cómo podemos aprovecharlo al máximo.

En los próximos años tendremos que revisar a fondo el contenido y las formas de enseñar gramática, discurso o reflexión lingüística. Tendremos que incorporar al aula estos recursos digitales que ya usamos en el día a día, casi sin darnos cuenta.

Culturas digitales

Los efectos que provoca Internet van más allá de la escuela. Los chicos se conectan desde pequeños, muchas horas al día, y aprenden contenidos que no figuran en el currículo escolar y que tampoco pertenecen a nuestro entorno: el manga japonés, la música rasta o la NBA. A través de redes sociales, blogs y foros esos chicos acumulan una cultura muy diferente a la comunidad en que nacieron y viven. La podríamos denominar:

- a. *digital*, porque se construye en línea, conectado a Internet;

- b. *participativa*, porque implica a internautas de cualquier parte del planeta;
- c. *heterogénea*, porque incluye elementos muy variados;
- d. *deslocalizada*, porque prescinde en parte de contexto temporal o espacial, y
- e. *volátil*, porque se vincula con las modas.

Al mismo tiempo pueden ignorar elementos básicos de la cultura popular, como la diferencia entre una construcción precolombina y una de colonial, la distinción entre dos fechas históricas relevantes de nuestra comunidad o la denominación de algún plato típico de la gastronomía local. En conjunto, su cultura es más heterogénea y variada, terriblemente diferente de la que tenemos los docentes —y también muy diferente de la que teníamos nosotros a su edad. Nunca en la historia de la humanidad habíamos vivido una situación en la que los alumnos fueran culturalmente tan diferentes del profesorado.

Este hecho plantea preguntas nuevas, inquietantes y urgentes, para las que no tenemos todavía respuestas sólidas: ¿debemos enseñar solo nuestra cultura local?, ¿debemos abrirnos al mundo e incorporar elementos de otras culturas y lenguas?, ¿hay que hacer las dos cosas a la vez?, ¿en qué proporción? Es fácil afirmar que la educación debe preparar para el mundo, pero resulta más enigmático concretar cómo se hace.

Alfin y criticidad

Para enfrentarnos a estos retos han surgido dos propuestas sugerentes. Los bibliotecarios proponen hablar de *alfabetización en información* (ALFIN) o de *competencias en información*, que supera el viejo concepto de *alfabetismo funcional*, centrado solo en el componente cognitivo. Hoy además de comprender y saber usar la información para la vida, el lector tiene que saber buscarla, encontrarla y valorarla, de manera autónoma y dinámica, en formatos verbales y no verbales (foto, video, audio, etc.).

Otro concepto que apunta en la misma línea, precedente del *Análisis crítico del discurso*, es el concepto de *criticidad*, que subraya la necesidad de enseñar a los estudiantes a leer y comprender la ideología de los textos. Según esta perspectiva, cualquier texto tiene ideología, puesto que hay un autor de carne y hueso que vive en algún lugar y en algún momento. A modo de ejemplo, algunas propuestas prácticas derivadas de este concepto son:

- a. Trabajar con textos plurales o con varias fuentes, comparando lo que dice el libro de texto con Wikipedia, una web o un libro de la biblioteca escolar; también se pueden contrastar diversas perspectivas (científica, humanista, política, religiosa) de un mismo tema.
- b. Buscar errores (mentiras, exageraciones, puntos de vista diferentes) en Internet, para mostrar al estudiante que no todo lo que está escrito tiene suficiente calidad.
- c. Contribuir a mejorar Internet, corrigiendo los errores detectados o proponiendo mejoras en textos (en Wikipedia, en foros de colaboración, en blogs).

Estas propuestas son respuestas sencillas al cambio profundo que ha experimentado la lectura, con la llegada de Internet. Como decía una vieja colega, cuando hemos superado “el miedo escénico” a la red y las máquinas, hay muchas similitudes entre enseñar a leer con ordenadores y con libros y papel: todo es enseñar a comprender. Esperemos que poco a poco avancemos en este proceso irreversible y fascinante —y que lo hagamos con alegría y provecho. **RM**



Tres tiempos para pensar la lectura



Gustavo Bombini

Profesor, licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura en la UBA y en las Universidades Nacionales de La Plata y San Martín. Ha sido Coordinador del Postítulo en Literatura infantil y juvenil en la Ciudad de Buenos Aires (2002-2010) y Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación



DISPONIBLE EN PDF

<http://santiilana.com.co/rutamaestra/edicion-14/mejores-docentes-y-rectores-mas-competentes>

Quizá sea este el mejor momento para asumir el carácter cambiante de la lectura en la escuela. Y especialmente de la lectura de textos literarios. Me detengo en ellos porque, de hecho, en la última década los lineamientos curriculares de los niveles inicial, primario y secundario, en varios países de habla hispana, han dado una relevancia mayor al lugar de la literatura como objeto de enseñanza en consonancia con la amplia expansión que ha tenido la literatura infantil y juvenil como objeto cultural y del mercado editorial así como también en el marco de políticas de lectura, de bibliotecas escolares y de aula que han incluido a la literatura de manera central en la dotación de acervos bibliográficos.

Primer tiempo

Frente a la presencia efectiva este objeto cultural en aulas y en bibliotecas y a su relevancia en las prescripciones curriculares, poco sentido tendría el esfuerzo, o en algunos casos el empecinamiento, por defender un único modelo de lectura, aquel cristalizado donde primaba la atribución unívoca

de sentido, pues cada texto literario admitía una única interpretación y nuestros alumnos y alumnas demostraban ser “buenos” estudiantes si lograban “descubrir” en cada texto ese sentido preestablecido. Por mucho tiempo, y según la teoría de la enseñanza y/o del aprendizaje dominante, enseñar literatura consistía más o menos (con las variantes propias de cada nivel) en propiciar que el alumno se comportara como un hábil escrutador de pistas en la lectura que lo llevarán directamente y sin ambigüedades ni contradicciones hacia el pleno y único sentido acordado por la comunidad escolar, seguramente inscripto en el texto del manual y avalado por la voz del maestro.

Los argumentos a favor de este modo de leer se han presentado como inapelables en dos sentidos. Por un lado, la lectura correcta es el resultado de una cierta literalidad esencial que el texto posee, eso que “está dicho en el texto” y que seguramente es claro, es transparente y no debería ser objeto de polémica; sí de alguna discusión preliminar de interpretaciones pero que por fin, será zanjada en el ámbito del aula a favor del establecimiento defi-

nitivo del sentido correcto del texto leído. Por otro lado, la lectura considerada “correcta” es la que se produce gracias a los mecanismos de funcionamiento de la mente del lector, a un modo de comprender que se explica a partir de investigaciones del campo cognitivo y que postula una determinada idea de lo que es el lector, considerado como un sujeto cognitivo que lleva adelante operaciones que son universales, propias del género humano.

bajamos en escuelas distintas y que no podemos trabajar en cada una de ellas de la misma manera, que nuestros alumnos y alumnas son diferentes en cada aula, como lo son sus familias y sus entornos sociales. También solemos decir los maestros que no estamos preparados para trabajar en semejante diversidad, que no nos dieron herramientas en nuestra formación para hacerlo.

Sin embargo, se trata de entender esta diversidad que genera controversias en clave rica pues en ella podremos reconocer los distintos modos de atravesar la experiencia de la lectura de los distintos sujetos y comunidades, donde los maestros también debemos comprendernos a nosotros mismos como parte de esa diversidad. Son esos modos de ejercer la lectura (de maestros, de alumnos, de familias, de instituciones, de comunidades) los que habrán de tener efectos concretos en las posibles construcciones de sentidos atribuidos a los textos en el ámbito del aula.

No hay duda de que aquello que venimos sosteniendo aquí de manera teórica reconoce un correlato observable en la práctica de aula, en los modos en los que el maestro o la maestra llevan adelante la clase, en las tareas y actividades propuestas y, por fin, en los materiales didácticos y en los textos que se seleccionan. De un modo acaso esquemático —sobre el que es necesario poner en discusión infinidad de matices—, podríamos decir que en el primer caso ese lector escolar reconocible por sus características cognitivas se verá obligado a resolver con eficacia cuestionarios que proponen respuestas unívocas para dilucidar el sentido de un texto a partir de tareas que, en sus versiones más extremas, asumen el formato del “multiple choice” o la prueba “close”: Hasta llegar a la resolución de esas tareas —que en muchos casos se utilizan como evaluaciones—, el maestro o la maestra habrán propuesto seguir una serie de pasos tendientes a la máxima clarificación de lo leído: desde despejar el vocabulario desconocido a hacer un resumen del texto, pasando por la fijación de un tema que condensa sentido e intencionalidad, ésta última, casi siempre atribuida a la voluntad de significación del autor. Entre la máxima subjetividad ligada a la voluntad del autor y la máxima objetividad garantizada por el reconocimiento de cierta autonomía del texto, como máquina productora de significación, el lector escolar parece desplegar las garantías que ofrece su propia cognición, la otra máquina, que realizará los procesos de inferencia

Segundo tiempo

Nuevas miradas sobre la lectura y sobre los procesos de su enseñanza y de su aprendizaje, nos invitan, desde la última década, a pensar que esa práctica no se da en el vacío sino que ocurre en un determinado contexto. En principio en el contexto de la escuela, que a su vez está inserto en una comunidad social y cultural singular; y más aún, esa comunidad está conformada por sujetos diversos quienes seguramente han venido estableciendo diferentes relaciones con la cultura escrita a lo largo de sus vidas y en —y también por fuera de— sus experiencias de escolarización. Esto se manifiesta cuando los maestros decimos que tra-



Ver video

La felicidad de leer y el impacto de la tecnología en lectura y la escritura”

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/mejores-docentes-y-rectores-mas-competentes>





previstos en el texto y que su mente es capaz de acompañar. En el marco del aula, entonces, el alumno atravesará los pasos correspondientes —seguramente pautados en una secuencia didáctica— para realizar la interpretación correcta del texto lo que quedará efectiva e institucionalmente avalado en el marco de la correspondiente evaluación que dará cuenta de la buena realización de las inferencias o de la respuesta esperada al cuestionario.

De otra índole sería la segunda escena donde se postula la idea de que un texto literario es necesariamente plurisignificativo y que la actividad del lector literario, y en definitiva, la del lector escolar, irá en el mismo sentido.

Se trata de reivindicar la actividad del lector como un sujeto capaz de desplegar sus propias hipótesis de sentido, a las que llega a partir de su propia visión del mundo, de sus experiencias culturales y de vida y es desde esas matrices que los lectores disputan sentidos en los textos. Se trata de una lucha por el significado donde cada lector, cada grupo social de lectores, cada comunidades

Las dos escenas de aula que he descrito arriba acaso convivan en una misma aula, en la práctica de un mismo maestro o maestra. No existe el purismo teórico en la escuela sino tradiciones de prácticas que se van acumulando. En algunos casos el docente considerará pertinente evaluar con selección múltiple y otros alentará un

debate plural en torno a los diversos sentidos que se le pueden atribuir a un texto. Lo que para el ámbito de la investigación y de la academia sería una contradicción inaceptable se explica en la escuela desde la lógica práctica, desde la lógica del hacer y desde la experiencia acumulada de maestros y maestras

El paso de un modelo cognitivo que estaría propiciando sentidos únicos en el proceso de lectura de textos literarios a un modelo sociocultural que invita a reconocer y a integrar las diversas interpretaciones que realizan sujetos culturales en diferentes contextos no se produce de manera automático ni por el solo hecho de que las investigaciones avancen; la escuela se toma su tiempo y, en algún sentido, adapta, reacomoda, reinterpreta y también busca conciliar, tiende a una especie de eclecticismo en lo teórico y en lo práctico producto de la necesidad de dar respuestas a los que son los más importantes desafíos cotidianos; iniciar a niños y a jóvenes en un contacto posible con la literatura, incentivar a los adultos a apropiarse de un bien cultural significativo de nuestras sociedades modernas y además brindar las herramientas necesarias para afrontar los desafíos de lectura que los textos literarios proponen.

En este sentido, podríamos decir que el maestro o la maestra debe construir su práctica asumiendo la libertad que le da su experiencia y el conocimiento del o de los grupos con los que trabaja. Esto que

digo es relevante en tanto en muchas ocasiones ese saber hacer del docente no ha sido reconocido o ha sido menoscabado a favor de un supuesto saber de mayor reconocimiento como sería el saber de los especialistas en contenidos o de los didactas o el de los formadores de docentes. Es más, hay otro saber del docente que es el que se construye a partir de su propia experiencia como lector. Es decir, como cualquier lector, y seguramente de una manera muy especial, el docente encuentra en su experiencia de lector una fuente de conocimiento que no se presenta formalizado como conocimiento teórico, que no se asume como parte del conocimiento escolar pero que es un conocimiento social acerca de la literatura que muchos compartimos en tanto lectores. En este sentido, cuando recomendamos a alguien la lectura de una novela que acabamos de leer y resaltamos algún aspecto del modo en que se desarrolla la trama, o reparamos en la construcción psicológica del personaje o en el modo en que un ilustrador resolvió la propuesta gráfica de un libro álbum, estamos poniendo en juego “saberes” sobre la literatura que surgen de la experiencia de lectura y que un maestro-lector habrá de poner en juego en el momento de planificar su clase de literatura, en el momento de seleccionar el material que dará a leer, en el momento de compartir la lectura de textos con sus grupos de alumnos.

Si no todos los textos (sería motivo de otro artículo ver que pasa con los textos

▶ Leer entrevista con
Gustavo Bombini

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/mejores-docentes-y-rectores-mas-competentes>



informativos o de otro tipo), al menos los textos literarios, parecen invitar en el momento de su lectura compartida a intercambios de interpretaciones en los que se ponen en juego los distintos modos en que los sujetos y grupos construyen significados subjetivos, sociales, ideológicos, políticos, idiosincráticos; y no cabe ninguna duda de que en cualquier intercambio entre lectores de literatura, y sobre todo si ocurre en un aula donde el docente propicia la conversación entre sus alumnos, se pondrá en evidencia la riqueza que asume este dispositivo de lectura compartida.

Acaso se podría objetar que este intercambio entre lectores en el aula, al no tener como meta un significado único, no es viable en el aula, pues a la hora de evaluar el docente no podría determinar cuál es la lectura “correcta” y así calificar el desempeño de sus alumnos. Pero debemos saber que asumir un posicionamiento sociocultural frente a la lectura habrá de tener efectos no solo en el modo de trabajar con los textos literarios en la clase, sino también con la forma en que evaluaremos la práctica de lectura escolar. Si muchas veces se ha dicho que evaluar supone no tener en cuenta solo un resultado final sino atender al desarrollo de un proceso, este postulado se presenta como insoslayable en el momento del intercambio entre lectores de literatura en el aula. Las intervenciones de cara al texto leído que hacen los estudiantes en el aula, el modo en que se fundamentan las hipótesis, los refuerzos de los argumentos iniciales en el avance de las discusiones frente a los pares, se presentan como situaciones propicias para que el docente disponga de elementos significativos para construir la evaluación. Se trata de una evaluación en el terreno de lo oral pero que también podría traducirse en tarea escrita si imaginamos algún tipo de tarea a la manera de notas de lector, o aquello que Barthes (1994) denominaría “escribir la lectura” que sintetizaría el trabajo de la crítica literaria pero que llevado al campo de la pedagogía de la lectura recupera su sentido y muestra su efectividad. En muchas consignas presentes en materiales didácticos se ha propuesto, por ejemplo, la escritura de imaginarias contratapas de libros que, con mejor o peor resultado, respecto de su adecuación a ese género de paratexto editorial, muestran algo del modo en que los lectores alumnos han leído los textos indicados. También se viene trabajando con “recomendaciones entre lectores” que serían textos en los que los lectores dan cuenta de sus preferencias y de los motivos de estas en textos dirigidos

a sus pares. Pero podríamos ir más allá y evitar la simulación que supone esto de escribir un paratexto de editor como es la contratapa de libro o una recomendación y proponen géneros de escritura más genuinamente escolares como serían las notas de lector, algo así como lo que surgiría del rastro de un subrayado que hemos hecho sobre un libro que nos interesa. Estas “notas” permitirán a los lectores volver sobre sus propios procesos y volver sobre ellos, pues una lectura de largo aliento, como la de una novela que se extiende en el tiempo, o una relectura de un mismo texto realizada de modo diferido, sorprenderá al propio lector en las transformaciones que él mismo encuentre en sus modos de interpretar los textos. Estos itinerarios individuales registrados en estos textos a la vez podrían ser motivos de intercambio en esos foros en los que por fin se convertirían nuestras aulas.

Tercer tiempo

Por fin, propongo la posibilidad de imaginar un tercer tiempo que es leer en el contexto de la multimodalidad, a partir de la presencia en aulas y escuelas de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las que se conjugan diversos “modos” o códigos que incluyen la palabra escrita (Bombini, 2015), distintas manifestaciones de los audiovisual, la posibilidad de la navegación en Internet y la diversidad de materiales a nuestro alcance. Aún queda mucho por recorrer respecto del uso de las todavía llamadas “nuevas tecnologías” en las aulas pero sin duda su presencia propone un cambio potente en la cultura escolar y en los modos en que alumnos y docentes nos ponemos en relación con la cultura escrita. Autores como David Buckingham (2008) o Carey Jewitt (2005) nos alertan sobre estas nuevos “modos” de circulación del conocimiento y sus posibles impactos en las prácticas efectivas en las aulas. La lectura como práctica multimodal, en palabras de Jewitt, nos remite a una multimodalidad que seguramente ya reconocía su tradición en la escuela, en la presencia de ilustraciones en los libros de texto o de láminas en las paredes de las aulas, en el uso de materiales o en las audiciones de música en discos de pasta o casetes. Hoy, la visita frecuente a una *netbook* o por una tableta que acaso forme parte de los recursos del aula, nos desafía a transitar por esos diversos modos de decir el conocimiento que tarde o temprano formará parte de la vida cotidiana de la escuela.

Alternancia de **actividades orales y escritas** en el aula ¹

CENTRAL
INTERNACIONAL



Christine Deprez

Lingüista y profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de París Descartes.

Tras algunas reflexiones de orden histórico sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito, originadas en las prácticas llevadas a cabo en clase de lengua, nos interesan las actividades escolares que se sitúan entre lo oral y lo escrito, pues utilizan de manera conjunta o alternativa las dos modalidades de expresión. Nuestro análisis se realizará a partir de tres casos. El primero de ellos se ocupa de la lectura oralizada (LO), que consiste en el paso de lo escrito a lo oral. El segundo, analiza el uso del tablero por parte del profesor. Estas dos actividades se realizaron en clases de “primaria” con niños entre 7 y 11 años de edad, durante la clase de francés (lengua materna). El tercer caso toma en cuenta

alumnos más grandes. Nuestras reflexiones y análisis provienen de observaciones de clase y se han inspirado en los estudios previos de tres colegas: Martine Dreyfus, Dominique Bucheton (Universidad de Montpellier) y Elisabeth Nonnon (Universidad de Lille).

Breves apuntes históricos

Los primeros estudios descriptivos y prescriptivos de las lenguas europeas que reconocemos como nuestras, se refieren explícitamente a la lengua escrita. Lo oral no tenía espacio en el silencio de los

1 Traducción del francés de Raquel Pinilla, con el visto bueno de la autora.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
alternancia-de-actividades-
orales](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/alternancia-de-actividades-orales)

monasterios de la Edad Media, donde trabajaban los monjes copistas. Estos monjes, inclinados sobre sus escritorios (antes de la invención de la imprenta), no copiaban siempre, perfectamente, sus textos. En el célebre *Appendix Probi* se encuentran 227 errores en sus escritos, la mayor parte ligados a una pronunciación errónea de palabras latinas (por ejemplo, *calda* para cálida, o *colomna* para columna). Estas formas incorrectas son de gran utilidad para aprehender la evolución del latín tardío porque es de estas formas orales que provienen las lenguas románicas que hablamos hoy en día.

Fuera de su uso cotidiano, lo oral podía también estar representado en las artes menores (canciones, comedias, poesías), transmitidas oralmente y cuyas huellas han sido guardadas, gracias a la escritura. En la Edad Media, los juglares recitaban o cantaban sus versos (no olvidemos que la forma de los versos ayuda a memorizar los textos). Así pues, es en estas huellas escritas, re-transcripciones más o menos fieles de enunciados efectivos de oradores, que se construye nuestro conocimiento de esas hablas vivas, hoy desaparecidas. La historia de la escritura en sus relaciones con lo oral pone en evidencia prácticas mixtas muy antiguas en los campos religiosos y administrativos, especialmente en la Edad Media. Efectivamente, los escritos oralizados predominaban en una época donde la mayoría de la población era analfabeta y debía conocer textos que, a pesar de ser inaccesibles (por vía escrita), les concernían estrechamente.

Alberto Manguel, en su *Historia de la lectura*, subraya la importancia de la lectura en voz alta. Las palabras escritas, desde los tiempos de nuestros antepasados milenarios, estaban destinadas a pronunciarse en voz alta. Para ayudar a los menos dotados para la lectura, los monjes dividían el texto en líneas que tuvieran sentido, una forma primitiva de puntuación que ayudaba al lector inseguro a bajar o subir la voz al final de un pensamiento. También recuerda que la ventera, en Don Quijote, cuenta cómo, en época de siega, algún labrador que sabía leer lo hacía en voz alta para los segadores “escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas”.

Es necesario esperar hasta finales del siglo XVIII para que las producciones orales se vuelvan objeto de interés patrimonial y científico. Esto se producirá gracias al movimiento de los folkloristas que se

habían impuesto como tarea recoger hablas (cuentos, leyendas) y músicas populares. Sin embargo, no fueron los primeros. Ellos estuvieron precedidos en este camino por los misioneros católicos, enviados al continente americano para evangelizar a los indígenas. En sus relatos de viajes, estos misioneros anotaban las palabras que escuchaban en una especie de glosario, indicando sus significados y algunas veces también su pronunciación.

Hasta entonces, nuestro conocimiento de lo oral pasaba por lo escrito. Solo hasta el siglo XX se transforma la relación entre lo oral y lo escrito, con la invención de magnetófonos que grababan la voz y la música. Esto permitió la constitución de archivos de lo oral, que debido a su carácter efímero, podía por fin ser fijado, reproducido y contextualizado. Esta revolución pronto acompañaría otra invención todavía más importante, la del cine y el video, amplificado por Internet.

Los estudios que nos ofrecen los historiadores, antropólogos y sociólogos sobre los usos de lo oral y de lo escrito en el tiempo y en el espacio (Goody, Ong, Manguel), nos muestran que las sociedades basadas en la escritura construyen la relación entre lo oral y lo escrito y sus usos respectivos, sobre un modelo profundamente desigual, creando una situación “diglósica” donde lo escrito corresponde a la variedad alta o culta de la lengua, y lo oral es considerado como variedad de base o baja. En una situación de este tipo, el escrito es reservado a las élites escolarizadas y deviene de un poder marcador de clase que distingue, aún hoy día, a los letrados de los iletrados, a los alfabetizados de los analfabetos.

2 Este ejercicio es presentado por Martine Dreyfus y tomado de Dreyfus M. et al.

3 Se inscribe en una perspectiva colaborativa sobre la co-construcción del sentido



En los estados democráticos, la escuela se traza como objetivo ofrecer a todos los niños igualdad de oportunidades para acceder a lo escrito (lectura y escritura). La mayoría de nuestros conocimientos pasan por la lectura de libros o de pantallas. Por tanto, en las clases que se observan hoy en día, la alternancia de la lectura, la escritura y el habla, constituye los tres polos de los intercambios en el aula, a los cuales se agrega el de la escucha. La organización y la temporalidad del aula están marcadas por el paso de la una a la otra. Se habla, se escribe, se lee. Se escribe, se lee, se habla. Se lee, se habla, se escucha...

La observación de clases permite describir las secuencias donde el docente y los alumnos van y vienen entre lo escrito y lo oral. Esta observación se inscribe en el campo del análisis de las interacciones en el aula, interacciones que constituyen actualmente un dominio importante de la didáctica. La atención se dirige también a los gestos profesionales del maestro o de la maestra, y se extiende al análisis de las miradas y los desplazamientos en el aula. Estas observaciones permitirán una percepción fina de los elementos no verbales que se articulan con lo que se dice.

Nuestro objetivo es identificar los usos de lo oral y de lo escrito y explorar su relación y su emergencia en el aula. ¿Cuáles son las situaciones, cuáles son los ejercicios y las consignas que producen un uso

simultáneo o alternativo de las dos modalidades de expresión? ¿Cómo se realiza esta articulación? ¿Qué le aportan a la didáctica?, ¿Cómo enseñar mejor esta práctica?

Primer ejemplo: a partir de la lectura oralizada del maestro. ▣

Estamos en una clase de francés, en una escuela pública corriente. Los estudiantes están en el segundo año y ya saben leer (en principio), el aprendizaje de la lectura se realiza en el primer año. La maestra lee a los alumnos un cuento de animales, tal como lo hace a menudo y luego les pide que lo reconstruyan oralmente: los estudiantes están acostumbrados a esta actividad, pero hoy el cuento es más difícil: es más largo y complejo que los otros. Los niños se organizan en pequeños grupos para poner en común lo que comprendieron y memorizaron. Se escogerá un portavoz para que reconstruya la historia de su grupo...

El análisis “cronogenético”, es decir, la organización temporal de los textos escritos y orales reflexivos en relación con la acción didáctica, nos permite distinguir tres momentos:

- * lectura oralizada del maestro para los estudiantes

- * diálogo tematizado entre los alumnos
- * reseña del relato por parte de un alumno delante de los otros, dirigido a la maestra.

El primer punto es el que nos interesa. ¿Cómo se realiza la lectura del cuento por parte de la maestra? Ella está de pie y lee frente a los alumnos con una voz fuerte y bien articulada. Emplea un doble registro (una especie de autotraducción) entre lo escrito y lo oral. Lee el texto con la mirada puesta sobre el libro, luego levanta sus ojos y dirige la mirada hacia los alumnos para verificar si están atentos y han comprendido. Según las reacciones que ella percibe e interpreta, vuelve a leer el texto o lo parafrasea acercándose más a la expresión oral, agregando conectores temporales o explicativos, etc. El texto leído a los niños puede reconstruir fielmente el original pero, a menudo, la maestra interroga a los niños para que hagan predicciones sobre la continuidad de la historia **B** o encuentren el sentido de una palabra. Ella también puede dar explicaciones, hacer comentarios, preguntas o intercambios de voz, según las características de los personajes (el lobo, el ratón). También puede establecer la relación con aquello que Jenny Brumme propone sobre la expresión “oralidad fingida”. El texto de base será leído con una reinterpretación de las marcas culturales de la oralidad propia de cada lengua: suspiro, cólera, risa, fatiga...



¿Cuáles son las operaciones cognitivas que favorecen el paso de lo escrito a lo oral en la práctica de la lectura oralizada (LO)? Como «oralidad», la lectura oralizada pasa por el cuerpo, no solamente los gestos, los movimientos, sino toda la respiración: agrupación de respiraciones, pausas, entonaciones, ritmo, “tono”.

Para que todo este trabajo funcione con alegría, es necesario un conocimiento previo del texto. Cada uno ha experimentado la dificultad que implica leer en voz alta un texto que no se conoce suficientemente: las dudas son numerosas, la respiración, cuando es muy corta o demasiado controlada, no anticipa suficientemente la extensión de la frase, etc. Las pausas obedecen a restricciones que no son necesariamente las que requiere la organización semántica del texto.

A nivel de la comunicación, él o ella, quien lee el texto, no es el autor, sino el mediador. Ahora bien, la mediación no es neutra, ella impone (propone) una interpretación por parte del “recitador”, quien puede, dentro de ciertos límites, influir en la recepción y favorecer en el auditorio algunas reacciones, más que otras. La lectura en voz alta anticipa los efectos del texto sobre quienes lo escuchan (por ejemplo, el uso de una palabra que los niños no conocen). Pero no es el texto el que anticipa sus efectos, pues el texto escrito es estable e “inmutable”. Es la oralización (la trasposición de lo escrito a lo oral), la que va a encargarse de la escucha responsiva (Bakhtin) del auditorio.

Como lo escribe E. Nonnon, “en lo oral, la voz es portadora de incesantes procedimientos de modalización, de variación sobre la distancia y los grados de acercamiento de un texto del cual uno no es el autor (2002, p. 85). Un mismo texto leído por una misma persona, presentará variaciones en el ritmo, la cadencia y el distanciamiento frente al contenido. ¿Cuál es el grado de adhesión del lector con lo que él lee? ¿Cómo va a marcar su postura enunciativa, su relación con el texto? En lo oral, la voz es portadora de incesan-

tes procedimientos de modalización, de variación sobre la distancia y el acercamiento hacia un texto, del cual no se es autor. La oralización de un texto es una forma de apropiación, donde quien lee (mediador) deja sus propias marcas. Él debe al mismo tiempo tener en cuenta su auditorio: captar su atención y asegurarse de su comprensión. Inmediatamente se ve la relación entre el trabajo del actor y el del maestro. Todo esto es puesto en juego durante la presentación del relato en la lectura oralizada.

Segundo ejemplo: el tablero o la pizarra. ▣

Escribir en el tablero es una acción profesional cotidiana para el docente. Como objeto material y simbólico de la clase, el tablero es el soporte de gestos, rutinas, esquema de acciones que apoyan el trabajo del docente y de los alumnos; se presta para un análisis ergonómico y antropológico. Como mediador de la trasmisión y de la apropiación de los conocimientos, el tablero está en el corazón de la dialéctica: tareas propuestas por el profesor y actividades desarrolladas por los estudiantes. Como modo específico de escritura pública, anclada en los discursos orales de la clase, está en el centro de interacciones complejas entre lo escrito y lo oral (Nonnon).

Miremos el uso del tablero que hace el maestro o la maestra, cuando construye un saber con sus estudiantes, partiendo de las intervenciones infantiles solicitadas mediante preguntas orales. El diálogo establecido es interrumpido por pausas, en el curso de las cuales el maestro recoge y escribe en el tablero lo que él mismo dice, o lo que sus alumnos han dicho. Estas huellas de lo escrito en la interacción tienen diversas funciones discursivas. Pueden ser releídas o servir de apoyo y de orientación eventual para intercambios futuros. Los escritos de carácter colectivo (leídos o legibles para todos), pueden ser redundantes en relación con lo oral expresado anteriormente o complementarios cuando son tematizados explícitamente, permitiendo un desarrollo,

por ejemplo. Ellos introducen, en la polifonía de los intercambios, una nueva “voz”, que no es exactamente la del maestro ni la de los estudiantes. El maestro y los alumnos no le dan tampoco el mismo estatus a estos escritos. Mientras que, para los alumnos, constituyen una puesta en común y una herramienta de almacenamiento de información, para el docente pueden tener también una función hermenéutica de elaboración colectiva de conocimientos o de intercambio de puntos de vista sobre un tema.

En lo que concierne al cuerpo y a los gestos del docente, estos son propios de esta actividad y contrastan con los de la actividad oral en curso. En efecto, ellos introducen una pausa en el diálogo establecido (silencio o ausencia de compromiso), los gestos son controlados por la dimensión del tablero y los espacios libres dejados por los escritos anteriores que, en parte, van a condicionar el alcance de los movimientos de la escritura. Pero es, sobre todo, la mirada la que va a distinguirse de los intercambios de miradas solicitadas en un diálogo cara a cara. El maestro da la espalda a la clase y no puede mirar más a sus alumnos (¡lo cual es aprovechado por los indisciplinados!). Se obtiene una configuración triangular: la presencia de un escrito común en desarrollo, que se supone debe focalizar las miradas que realizan maestro y alumnos, cada uno de una manera diferente **5**. A menudo el maestro habla mientras escribe (actividad bastante compleja), ya sea que él lea lo que está tratando de escribir, o ya sea que parafrasee, etc.

Desde el punto de vista dialógico y pragmático, las palabras del alumno que el maestro ha escogido para representar en el tablero, adquieren en esta operación, que no es solamente de transcodificación, un estatus diferente, superior a los otros. Al pasar al tablero, se impregnan de autoridad y de legitimidad. (“son dignas de pasar al escrito, de la mano del maestro”). Se conoce la importancia que esto tiene a los ojos de los estudiantes en términos de reconocimiento.

Tercer ejemplo: la toma de notas por parte de los estudiantes para una exposición oral.

La actividad que se presenta a continuación está orientada, esta vez, desde el punto de vista de los alumnos. Se practica comúnmente cuando el alumno debe preparar una exposición frente a la clase o para presentar un examen oral ante un evaluador. Esta actividad es compleja y se realiza en tres tiempos sucesivos: el de la escritura del texto, el de la lectura y finalmente el de oralización. Sin embargo, en últimas, es el producto final esperado (es decir, la exposición anticipada) el que dará forma a la escritura de los apuntes. Consideremos, por ejemplo, la duración exigida al alumno para su exposición, con la que va a profundizar los apuntes, favorecer los desarrollos, etc.

Nos damos cuenta de que los textos producidos son muy diferentes de una persona a otra. Algunos leen un texto completamente redactado, otros solo escriben palabras claves, hacen listas o esquemas más o menos complicados. Sabemos lo difícil que es leer notas redactadas por alguien diferente a uno. Es claro que esta actividad no se ejercita según un modelo único y que exige un alto grado de acomodación, según los sujetos y en función de los contextos.

Queda la cuestión crucial de la trasposición de la modalidad de expresión de lo escrito a lo oral, teniendo en cuenta las propiedades intrínsecas (de un lado una modalidad visual y sinóptica, de otro lado una modalidad fónica y dinámica). El orador debe tener en cuenta la organización propia del discurso oral. Para ello tendremos en cuenta estudios que han puesto en evidencia sus diferentes modos de organización (Goody, Ong, Halliday). Halliday mostró, por ejemplo, que lo oral se organiza más fácilmente alrededor de los verbos que de los sustantivos y que lo oral evita ubicar las subordinadas a la izquierda del verbo, lo que es más corriente en lo escrito.

Tomemos, por ejemplo, la organización de los temas. En lo oral, esta se sostiene por las pausas, los cambios de tonos en la voz y los conectores (como después, entonces, pues, ahora, así, etc.), que precisan las relaciones entre los temas o entre los temas y los subtemas, aspectos que se hacen más fácilmente en lo escrito bajo la forma de un plan o esquema. Si añadimos

que estas organizaciones del discurso, oral y escrito, difieren según los actos de habla y los géneros discursivos (contar, explicar, definir) entendemos que el ejercicio resulta con frecuencia muy difícil. De esta manera en la preparación de una exposición oral intervienen competencias de la escritura para preparar, organizar y memorizar el discurso final.

Conclusión:

Aunque esencial, la dicotomía oralidad/escritura se matiza cuando el interés se centra en la prioridad de las prácticas discursivas orales y escritas y no solamente en las formas específicas de realización de cada una de estas modalidades de expresión. Esperamos haber mostrado, a partir de observaciones y de análisis de interacciones verbales y no verbales, realizadas en clase, cómo estas pueden mezclarse, enredarse e influenciarse las unas a las otras. Los fenómenos de trasposición de un código a otro, es decir, de un sistema semiótico a otro, movilizan competencias particulares, que van del lado de lo que generalmente se denomina « passage »⁶. o “paso”. Desde el punto de vista de las estrategias discursivas, la articulación entre las dos puede ser también de naturaleza diferente según se construya una redundancia, una insistencia, una memorización, una complementariedad (en el caso de un desarrollo, por ejemplo). ¿Hay entonces razón para etiquetar estas prácticas? Algunos hablan de *continuum*, otros proponen tipologías (Osterreich, 1996) y otros neologismos como « escrituralidad » (Mostacero, 2011).

Ciertamente, el análisis de los ejemplos presentados aquí es muy breve aunque se buscó articular las aproximaciones de tres disciplinas diferentes: la lingüística interaccional, la antropología y la ergonomía. De hecho, solo los datos obtenidos a través de videos realizados en el aula nos permiten analizar de manera fina las interacciones en clase. Esto es esencial, porque entre más fino es el análisis, los datos se presentan más complejos. Desglosarlos, separarlos, como lo hicimos, una actividad global (lectura en voz alta, uso del tablero, exposición oral) en operaciones cognitivas simples, permite justamente explicitar los mecanismos y analizar los fenómenos de influencia recíproca y de retroacción.

El paso de la una a la otra en un contexto didáctico exige un verdadero aprendizaje y lo oral en el aula (variedad muy diferente de la lengua oral familiar) no es más natural que la escrita. **RM**

4 Este ejemplo es presentado y comentado por Elisabeth Nonnon: «Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale», *Revisita Pratiques*, N° 115/116, pp. 73-93.

5 El maestro, por ejemplo, debe tener en cuenta la ortografía de las palabras que él escribe.

6 Podría hacerse una comparación entre desplazarse sobre la tierra y en el agua ...

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

Escribir en la escuela y el papel de los profesores



Marcelo Cárdenas S.

Subdirector editorial en Grupo Santillana, Doctor (C) en Filología Hispánica 2009 Universidad de Valladolid en convenio con la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Letras con mención en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2000 - 2004, Licenciatura en Literatura y Lingüística Hispánicas 1995 - 1999 Pontificia Universidad Católica de Chile, Licenciatura en Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. 1995 - 1999



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
escribir-en-la-escuela](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/escribir-en-la-escuela)

¿Qué rol juega la escritura en la formación escolar de los estudiantes?, ¿en qué medida esta práctica puede mejorar la formación y el aprendizaje de nuestros alumnos?, ¿a quién le corresponde la responsabilidad de encauzar los distintos recursos que los alumnos deben desplegar a la hora de desarrollar un escrito? Estas son algunas de las preguntas que motivarán la reflexión que se desarrollará a continuación, en el entendido de que pueden ser múltiples las respuestas en virtud de la naturaleza y condiciones de la comunidad educativa donde los alumnos se desenvuelven.

Recordemos nuestra experiencia como estudiantes escolares y aboquémonos a los tipos de texto que solíamos escribir y cómo íbamos rellenando, a medida de que avanzaba el año, nuestros cuadernos. ¿Escribíamos de la misma manera en Lengua que en Matemática o en Ciencias?, ¿había algún tipo de texto o una asignatura por los que tuviéramos especial preferencia (o rechazo, habría que decirlo también)? Si avanzamos en el recuerdo de nuestra historia y nos situamos en los años de estudio de pedagogía, probablemente nos encontraremos nuevamente con diversas tareas de escritura que tuvimos que desarrollar: ¿qué tan distintas son estas de las que teníamos en la escuela? Y si observamos ahora la práctica de la escritura desde la esfera profesional en la que como profesores nos desenvolvemos, ¿encontramos alguna diferencia?, ¿hay

ámbitos y tareas distintos a lo que como escolares o estudiantes de pedagogía tuvimos que enfrentarnos?

Como se esboza a partir de las ideas anteriores, la escritura es una práctica habitual e inherente a la cultura letrada en la que actualmente nos desenvolvemos. El desarrollo de la escritura es fruto de un proceso: en una primera instancia, la comunicación y la cultura humana fueron eminentemente orales, con todas las implicancias que esto supone, tales como la predominancia de un pensamiento situacional, desprendiéndose de recuerdos no pertinentes (Ong, 2011), pero también con una fuerte coparticipación de quienes se incorporaban a la interacción en función del contexto, de los conocimientos compartidos y del alcance de la capacidad vocal de los interlocutores.

Una vez que la escritura, entendida como un sistema codificado que permite a un sujeto determinar exactamente las palabras a las que un interlocutor se vería expuesto, inicia su proceso de implantación en las sociedades, surgirá tanto la posibilidad de observar el producto del lenguaje: letras, palabras y párrafos conformantes de un texto, como también la posibilidad de dilatar, detener e interrumpir la recepción del mensaje y, a la vez, apreciar con mayor claridad y precisión el modo en que está configurada la comunicación. Contar con este recurso de observación, análisis y reflexión, indudablemente, permitió a la conciencia humana “alcanzar su potencial más pleno” (Ong, 2011, p. 23) en cuanto le hizo posible configurar el pensamiento, pues contar con un registro de los dichos favoreció que la mente apuntara a un pensamiento más abstracto y original. La escritura possibilitó, entonces, que los sujetos pudieran recrear y recuperar cursos de pensamiento, interrumpirlos y reorganizarlos, dado que, al contar con un registro al que se podía acudir, no se requería desplegar esfuerzos para recordar. En ese sentido, se “libera la mente de las tareas conservadoras, es decir, de su trabajo de memoria, y así le permite ocuparse de la especulación nueva” (Havelock, 1963, en Ong, 2011, p. 47). Junto con este impacto en el pensamiento, el hecho de que la escritura se asociara con funciones diferentes a las que cumple la comunicación oral –por cuanto hacía posible de manera más accesible el registro de información– conllevó también el prestigio que suponen áreas como la religión, comercio, gobierno y otras (Álvarez, 2012).

La anterior caracterización permite, grosso modo, hacerse una rápida idea de las distintas funciones que la escritura cumple en la sociedad y cómo aporta al desarrollo de la misma, aunque por supuesto, podrían enumerarse muchas otras razones que sustenten esta importancia. Es indudable que existe consenso respecto de dicha importancia y de la necesidad de que los niños, con un no despreciable esfuerzo, la aprendan en la escuela. Por ello, diversos planes curriculares, tanto del nivel escolar como del universitario, incorporan indicaciones expresas sobre qué y cómo deben aprender los estudiantes sobre la escritura,

Como puede observarse, la escritura resulta una herramienta transversal a las edades, tareas, asignaturas, campos de conocimiento y otros. Dado su carácter universal, resulta imprescindible preguntarse cuánta es la responsabilidad que, como do-

cente, me cabe en el desarrollo de la escritura de mis estudiantes. Reflexión que cobra mayor sentido cuando no tuve que desarrollar estudios específicos sobre el lenguaje o la didáctica de la escritura en mi formación académica; es decir, cuando no soy un especialista en lengua; sino que mi formación (y parte de mis experiencias de escritura) se ha vinculado al área de matemática, de las ciencias sociales, de las disciplinas científicas, etc.

Para desarrollar esta reflexión, en primer lugar, como ya decía Castelló (2008), conviene que como profesores definamos qué entendemos por escritura: ¿se refiere exclusivamente al dominio de la gramática y de la ortografía?; ¿hablar de escritura implica la capacidad de repetir o describir lo que uno sabe sobre un tema?; ¿o es necesario que, junto con plasmar en el papel las ideas, seamos capaces de representarnos el contexto y el destinatario de una forma que favorezca la comprensión y el efecto que persigo con mi comunicación? Aunque sean diversas las respuestas que estas preguntas tendrían, en función de quiénes las respondan, es probable que en ellas se presenten algunos “mitos sobre la escritura” (Ávila & Navarro, 2015), a saber: escritura como transcripción de la oralidad y



del pensamiento; aprendizaje de la escritura solo al inicio de la escolaridad; exigencia de talento e inspiración para escribir, entre otros.

En segundo lugar, se hace necesario revisar la relación entre la especialidad disciplinar y la escritura, la que puede identificarse a partir de los textos específicos que se desarrollan en los campos de acción y de conocimiento y que, siguiendo a Bajtín (1998) y a otros muchos autores, se entienden como géneros discursivos. Los géneros discursivos corresponden a prácticas sociales institucionalizadas que cuentan con ciertos rasgos prototípicos, como su finalidad y composición (temas, estructura, léxico, etc.), que los hacen identificables en las diversas esferas sociales.

La noción de género discursivo permite identificar formas específicas de comunicación y del uso de la lengua en la escuela. Hay diversos géneros que encuentran ocurrencia en las instituciones educativas y que, cada vez más, son objeto de interés para la investigación, por ejemplo: discurso docente, toma de apuntes, informes de experiencias de laboratorio en ciencias, resúmenes o comentarios de lecturas en lengua, ensayos en ciencias sociales, respuesta de preguntas de desarrollo en matemática, entre otros.

Estos géneros comúnmente son leídos y producidos por los estudiantes; no obstante, cabe preguntarse si en clases se les enseñan, expresamente, estrategias para leerlos y escribirlos. Este punto resulta de especial interés cuando los alumnos, al aprender esos géneros específicos se aproximan a la perspectiva desde la que disciplina específica (ciencias, lengua, ciencias sociales, matemática, por ejemplo) aborda la realidad. En este sentido, un docente con especialidad disciplinar es capaz de comprender cómo se constituye el objeto de estudio de su asignatura y tiene un manejo respecto del lenguaje disciplinar en cuanto al registro y el léxico, al tipo de construcciones oracionales y a la estructura de cada uno de estos textos. En otras palabras, y retomando la reflexión que orienta este texto, resulta que un requisito para enseñar a escribir y leer géneros disciplinares corresponde más bien al conocimiento que de ellos se tenga: un profesor, entonces, aunque en su formación no haya visto didáctica de la escritura, cuenta con conocimientos disciplinares que permiten caracterizar los géneros y desprender de ellos estrategias de lectura y de escritura.

Resulta importante, entonces, que los profesores indiquemos claramente a los estudiantes las características del género que se les invita a desarrollar ya que, por ejemplo, el ensayo que un docente de lengua solicita a un alumno para que dé cuenta de la lectura de una novela del *Boom* latinoamericano, necesariamente difiere del ensayo que profesores de ciencias sociales pueden pedir a los estudiantes cuando les invitan a establecer la relación entre ciertos fenómenos políticos y económicos de una determinada época de América latina.

Enseñar a leer y a escribir es una responsabilidad que debe ser compartida a través de todos los niveles educativos (iniciales, medios y superiores) y en cada una de las materias, y no en una materia específica y aislada (i.e., lengua y literatura). Esto es así porque los contenidos de una materia no consisten solamente en nociones teóricas y métodos de estudio, sino también en las prácticas de lectura y escritura que la caracterizan. Esas prácticas letradas están sistemáticamente ligadas a los marcos epistemológicos a los que pertenecen y, en términos didácticos-pedagógicos, su ejercitación proporciona la estrategia más fructífera para acceder a ellos (Navarro, 2013, p. 22).

Por tanto, la escritura resulta una práctica que forma parte consustancial de la sociedad actual y, a la vez, corresponde a un espacio de aprendizaje que atraviesa diferentes ámbitos. El solo hecho de que los profesores tomemos conciencia del valor que la escritura cobra para la experiencia formativa del estudiante y en especial, el potencial de aprendizaje disciplinar que conlleva, abre la puerta a la búsqueda de estrategias didácticas y pedagógicas enraizadas en las necesidades comunicativas de la asignatura que favorezcan su carácter de herramienta para aprender más y mejor: ejemplificación de las características del género que se espera, criterios de construcción y de evaluación de los mismos, lecturas socializadas en las que el docente señale preguntas o recursos que faciliten la comprensión, entre muchos otros. La invitación está extendida, entonces, no solo a los especialistas en lengua, sino que a todos los docentes, a sacar partido a su propia experiencia de escritor y de sus conocimientos disciplinares para fortalecer el aprendizaje de nuestros alumnos. **RM**



Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

De la **lectura de imágenes** hacia la **lectura-escritura de textos verbales** ¹



Fabio Jurado

Profesor de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido consultor de UNESCO en los temas relacionados con la lectura y la escritura.

¿Qué tipo de signos son las imágenes visuales?

Los signos son representaciones que el hombre construye para asignarle sentido a las cosas. Por eso cada signo está en el lugar de alguna cosa: la representa. El signo se constituye, tiene existencia, cuando alguien lo interpreta y al interpretar identifica aquello que está representado. Así, la interpretación hace que se produzcan otros signos: los que el ser humano configura interiormente y los que luego exterioriza, cuando habla o escribe, dibuja o trabaja con las artes plásticas. Sin interpretación no hay signos, como cuando se pasa página a página sin comprender lo que las palabras encadenadas en macro-proposiciones dicen en un libro, o cuando alguien habla desenfrenadamente sin prever las expectativas del destinatario. Con los signos producimos otros signos, en una semiosis ilimitada (Peirce, 1988) y en esto consiste el juego con el lenguaje: aprender a reconocer los implícitos de los enunciados (Ducrot, 1988), sean orales, escritos o icónico-figurativos.

¹ Este artículo hace parte del informe de investigación entregado en el año 2009, en la Universidad del Magdalena, según el proyecto adelantado con las profesoras Ligia Sánchez, Carmelina Paba y Elda Cerchiaro, en vínculo con un grupo de docentes y estudiantes de formación inicial.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/de-la-
lectura-de-imagenes](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/de-la-lectura-de-imagenes)

¿Pero cómo leemos las imágenes visuales?

Así como se puede oír sin escuchar, se puede ver sin mirar. Oír y ver son actividades físicas, determinadas por el automatismo de la vida práctica y por la funcionalidad de dos órganos, como son el oído y el ojo: vemos y oímos por donde quiera que vayamos, a no ser que seamos invidentes o sordos. Pero alguien puede oír palabras y frases sin escuchar los significados que el texto en su contexto produce; alguien puede ver imágenes y no mirar lo que está detrás de ellas. Escuchar y mirar son procesos implicados en la interpretación, la que resulta de una elaboración intelectual, de un esfuerzo conjetural por desentrañar la significación de aquello que se escucha y se mira.

Respecto al oír sin escuchar, quizás la situación de lo que ocurre en el ámbito de la educación formal sea un buen ejemplo. En el escenario del aula tradicional el profesor habla y los muchachos oyen, luego consignan en sus cuadernos lo que el profesor les dicta. No hay discusión alguna, pues no ha habido escucha, solo se ha oído y se ha repetido. El silencio perenne, el que nunca se rompe, es propio de las situaciones en las que se ha “aprendido” a oír, sin replicar. No se replica o refuta porque no se escucha, aunque alguien podría escuchar y desistir de la réplica por prevención o inhibición, o por la presencia de quien representa la autoridad, o porque subestima al otro, pero interiormente está alegando. Entonces diremos que la acción de escuchar presupone la interpelación, lo que es propio de la comunicación (Voloshinov, 1992). Pero nuestras escuelas, con las excepciones de las innovadoras, educan para oír y no para escuchar; saber oír es saber retener palabras o frases sueltas, descontextualizadas, que luego aparecen en los exámenes tradicionales; saber escuchar es saber producir significados nuevos porque el procesamiento semántico que la mente realiza conduce a la construcción del sentido.

Respecto al ver sin mirar, el mejor ejemplo lo constituye la experiencia del televidente tradicional, el que se entretiene con las imágenes en la pantalla y espera pasivamente a que el tiempo pase, sin dudar sobre la importancia o no de lo que presencian sus ojos. Es el divertimento meramente ocular y plano, porque se disfruta con las imágenes en una especie de letargo hipnótico y, sobre todo, con aquellas imágenes que incentivan los mundos idealizados con los cuales el televidente parece

compensar sus frustraciones: son los casos de las imágenes publicitarias y de las imágenes en serie de las telenovelas; se trata de la práctica subliminal más recurrente en la sociedad de las frustraciones y de las carencias.

El trabajo de los maestros con sus estudiantes ha de considerar las formas de mirar las imágenes publicitarias, lo cual supone saber leer las imágenes para descubrir en ellas los significados superpuestos o implícitos, que trascienden la primera intención del mensaje y dan lugar a otros puntos de vista que solo una lectura crítica puede explicitar. Todos leemos mensajes, verbales y no verbales, en la cotidianidad, pero rara vez nos detenemos a interpretarlos en una dimensión analítica; lo interesante es reconocer cómo los niños aprenden a leer a través de dichos mensajes, aún antes de llegar a la escuela, pues es natural en ellos preguntar por qué las cosas son como son.

Este saber intuitivo de los niños sobre la lectura-escritura proviene del contacto que el niño establece con los múltiples mensajes sincréticos que circulan en la sociedad de la imagen visual. La lógica del razonamiento infantil, manifiesta en la oralidad, permanecerá también en el contacto con esa materia que sirve para leer. En principio aprenderá a leer por vía icónica, al retener en la memoria a largo plazo las imágenes “fijas”, o estables, con las que se familiariza cotidianamente; entonces en la cafetería o en la tienda del barrio reconoce palabras como Coca-Cola, Sprite, chocolatina, colombina, pony, boliqueso, manimoto, helado..., en una asociación entre la cosa-comestible y la palabra que la nombra; aquí, la palabra para el niño no es una construcción lingüística sino una elaboración icónica, pues el niño lee y diseña mentalmente una imagen aprendida por medio del ojo, del tacto, del olfato y del gusto, vinculada con la atracción hacia la cosa nombrada: si lee o escribe Coca-cola, es porque ha internalizado el ícono de ese envase con letras rojas de trazo cursivo en su cara externa, que le resulta agradable a la vista y lo provoca a apropiarse de la imagen y del contenido de la cosa (el envase con el líquido).

Liliana Tolchinsky inicia su libro *Aprendizaje del lenguaje escrito* (1993) mostrando los asombros de una maestra, al confirmar cómo los niños aprenden a leer y a escribir sin pasar por la repetición rutinaria y mecánica de sonidos, grafías y palabras ajenas a sus vidas:



Ver video
“La importancia de la lectura y la escritura en el Siglo XXI”

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/de-la-lectura-de-imagenes>



Lo que había pensado es que en una de las sesiones de trabajo iba a dar a cada grupo varias revistas de actualidad y de deportes — Cambio 16, Time, Hola— con la consigna de buscar “caras conocidas”, personajes conocidos. A ver cuántos rostros de personajes reconocen los niños. Después, preguntaría los nombres de aquellos que los niños reconocen. Posteriormente, buscarían en los textos los nombres correspondientes. Lo podrían entonces recortar y pegar.

Algo similar haría con bebidas (Schweppes, Coca-Cola, La casera, Kas); esas sí serían inmediatamente conocidas por la mayoría de los niños —y todo el abecedario y sus combinaciones estarían en sus nombres—. Finalmente, toda la información proveniente de la televisión, de la publicidad, se convertiría en aliada. Cocodrilo Dundee y Las tortugas Ninja se leerían no solo fuera de la escuela, sino también en clase.

Muchas restricciones que habían regulado su manera de enseñar se habían levantado de pronto. Antes había palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras; ahora había palabras necesarias o inútiles, según la situación precisa en la que los niños necesitaban escribir. Si había que escribir “mandarina” o “aceite” porque estaban construyendo un supermercado, estas palabras eran más fáciles que “papá”. Eran más fáciles porque eran las necesarias para el supermercado.

El criterio para decidir los textos no sería un criterio fonológico, sino un criterio estético, funcional o de interés científico. No comenzaría ni por las vocales ni por las consonantes, ni por las sílabas directas ni por la sílabas invertidas. Leerían y trabajarían cuentos, fábulas, canciones, poesías, refranes, enciclopedias, diccionarios...

(1993: 28, 29)

Tolchinsky invita a las maestras y a los maestros a trabajar con la diversidad de textos que circulan en el seno de la cultura, lo cual implica un proceso de reciclaje de impresos para la escuela; se trata de adelantar

campañas para recoger los periódicos y las revistas entre quienes tienen suscripción y así mantener, por ejemplo, una hemeroteca en el aula. Pero también para ampliar cada vez más el acervo de textos auténticos (antologías y enciclopedias, libros de autores clásicos, aventuras con dibujos, películas...), más allá de las cartillas. Estos materiales promueven la interpretación desde los relieves icónicos (fotografías, dibujos, esquemas) que invitan a leer. El aprendizaje que el niño realiza por medio de la imagen, sea publicitaria, artística o informativa-noticiosa, no se restringe a la asociación entre imagen y palabra, pues también el niño interpreta la imagen en sí, como una totalidad orgánica productora de sentido. Es decir, sabe leer la imagen según diversas perspectivas semánticas y hasta donde su propia enciclopedia se lo permita.

Nuestra propuesta de trabajo con los maestros ha considerado el paso gradual por las distintas modalidades de los textos (secuencias, tipologías o formatos: tres nombres para una misma cosa), analizando géneros discursivos según sean las expectativas de los estudiantes o los desarrollos de proyectos pedagógicos; la publicidad, por ejemplo, es un género que circula en los distintos escenarios de la vida cotidiana y siempre aparece como un caso de estudio y de trabajo para comprender las características del formato propio de la argumentación y, en consecuencia, analizar las formas retóricas en las que se apoya la manipulación. Dice Lomas (2006) que en la sociedad de hoy el texto publicitario nos agobia por todas partes: *“No eres tú quien los elige sino ellos quienes te eligen a ti. Están allí donde tú estés y con sus formas atrevidas y sus mensajes insinuantes te observan, te hablan e intentan seducirte”*. Cómo logra la publicidad sus propósitos persuasivos, es una pregunta compleja pero necesaria como reto pedagógico en la perspectiva de la formación del lector crítico en los distintos niveles educativos.

Tipología textual y géneros discursivos

En el ámbito de la comunicación la tipología o secuencia de textos es limitada; en cambio, hay un infinito número de géneros discursivos (cada día aparecen nuevos géneros; por ejemplo, hoy nos encontramos con el videoclip, el chat, el whatsapp, la teleconferencia...); mientras unos géneros desaparecen (el telegrama, el aviso del pregonero, la radionovela...) otros nuevos aparecen. El siguiente esquema nos ayuda a identificar la relación entre modalidad textual y géneros discursivos:

MODALIDADES TEXTUALES	ESPECIFICIDADES Y GÉNEROS DISCURSIVOS
LA ENUMERACIÓN	Se identifican cosas y fenómenos observados; es el nivel elemental de la oralidad y la escritura: a manera de listado se enumeran cosas, personas, lugares, conceptos... La lista del mercado, la lista de estudiantes de un grupo, la lista de los útiles escolares, la lista de los temas, la lluvia de ideas, un directorio (de teléfonos, de correos electrónicos, de direcciones en una ciudad...), un esquema potencial que señala pasos a seguir, son géneros discursivos insertos en la enumeración.
LA DESCRIPCIÓN	Se dice algo de lo enumerado al caracterizar las cosas, las personas y los fenómenos: se describen cualidades de las cosas, personas, lugares, fenómenos, experiencias de investigación... La enciclopedia, el texto científico, el informe de investigación, el artículo académico, la noticia, la adivinanza o el acertijo... son algunos géneros discursivos con características de la descripción.
LA NARRACIÓN	Incluye a los dos anteriores: se enumera, se describe, pero sobre todo se narran hechos o eventos, según unos actores, espacios y tiempos. El cuento (literario, folclórico o popular), la novela, la anécdota, la película, la telenovela, el teatro... son géneros discursivos cuya modalidad textual dominante es la narración.
LA ARGUMENTACIÓN	Emerge en la cotidianidad de las interacciones humanas, con las justificaciones, los modos de razonar, persuadir o la defensa de puntos de vista. El sermón en la iglesia, la defensa jurídica, la campaña política, el anuncio publicitario, la propaganda, el discurso pedagógico del deber ser, son géneros mediados por la argumentación.
LA EXPLICACIÓN	Presupone el dominio de un ámbito conceptual, sea científico o no. La leyenda y los escritos de divulgación científica o las teorías y sus representaciones formales, son géneros insertos en la explicación; aparece también en el escenario pedagógico como el parafraseo de conceptos científicos.
LA INSTRUCCIÓN	Orientar a otros, indicar pasos a seguir o fases o etapas a tener en cuenta en una determinada tarea son matices de la instrucción. La consigna para una tarea, el manual (pedagógico o técnico), la receta, la formulación médica, son géneros discursivos de carácter instructivo.

Las modalidades textuales no son puras; ellas se entrecruzan en los discursos por medio de jerarquizaciones; de allí que hablemos de modalidades textuales dominantes; por ejemplo, en una novela la modalidad dominante es la narración (una historia que se cuenta), que jerarquiza a la descripción (las características de un lugar y de unos personajes) y la argumentación (los puntos de vista de un personaje cuando conversa con otro o los puntos de vista solapados en la voz del narrador). El juego pedagógico consiste entonces en identificar las jerarquizaciones de las modalidades textuales en un determinado género discursivo que se selecciona para su análisis.

La interpretación de los signos icónicos en la publicidad

El juego con la interpretación del signo icónico en el aula consiste, primero, en enumerar y describir la cosa o el fenómeno, para desde allí proceder a desmontar los materiales usados por el publicista para presentarnos dicha imagen, y descubrir así, progresivamente, el modo como se produce el efecto visual

e ideológico. El paso que sigue es el de la narración, entendida como la representación de una acción, la identificación de algo que ocurre, pues aunque la imagen sea “fija”, por cuanto aparece en la superficie del papel, cuando se trata de la publicidad en una revista, periódico o con soporte libre (el volante) es indudable que su configuración produce el efecto de una acción; por lo tanto, la pregunta que cabe plantear es: ¿qué es lo que ocurre o se narra en dicha representación? Así, en la fase uno, al enumerar y describir, realizamos una lectura literal de la imagen; con la narración realizamos una lectura hacia la interpretación inferencial. La narración que subyace en el texto publicitario nos da el impulso para la lectura crítica, que se fundamenta en recursos argumentativos; veamos el siguiente ejemplo:

Tomado de la revista MITO, No. 25 (jun-jul, 1959)



Para desmontar la publicidad e identificar las maneras como su discurso persuade a los destinatarios, con la lectura analítica se enumeran las cosas representadas: hay un hombre, una silla, una maleta, unas imágenes, palabras, un logo, una carrilera. Luego se procede con la descripción: el hombre es elegante y está sentado en una posición reclinada, reflexiona y sonríe; la silla tiene la forma de una mano femenina que simula ser el soporte de la comodidad; la maleta es cuadrangular y también elegante; las imágenes remiten a varios lugares de Colombia (San Agustín, Cali, Popayán, Cartagena, un río y la canoa, una isla...); el logo corresponde a los ferrocarriles nacionales y está sobre la imagen de una carrilera. En el paso siguiente se reconstruye la narración que, desde el fondo (estructura profunda del texto), comunica sobre el viaje turístico (el tópico) al destinatario de la publicidad:

Un hombre, pensativo y sonriente, muy elegante, viaja en tren; viaja tan cómodo como estar en las manos suaves de una mujer. El hombre, mientras viaja, piensa en los diversos lugares turísticos y vive imaginariamente el asombro de conocerlos; el viento, el agua, el sol, la naturaleza y la historia milenaria de su nación están en sus pensamientos; la agilidad y la comodidad de los ferrocarriles le permite estar en varios de estos sitios o en todos mientras transcurren sus vacaciones. El hombre es feliz; porque trabaja, tiene derecho a las vacaciones, pero parece más un agente de viajes que un turista.

La narración introduce las puntadas para el análisis de la argumentación como modalidad dominante en el género de la publicidad. Los enunciados lingüístico-verbales se construyen con distintos tamaños: el titular, en letras grandes: “Los rieles significan turismo”, forma metafórica de comunicar y de producir efectos conativos (a usted le digo que los rieles significan turismo) en la entrada del mensaje, al relacionar: rieles — viaje — turismo; las connotaciones se asocian con la contextura de la imagen: la modernidad (los rieles), el estatus (el pasajero elegante que viaja) y los principios nacionalistas (las regiones turísticas); el cuerpo de la publicidad está constituido por la imagen icónico-visual protagónica (el hombre elegante que viaja como turista) y al lado izquierdo un mensaje verbal en letra pequeña; luego, en la parte inferior, identificamos el eslogan, complementando el mensaje de la letra menuda.

Hay un principio de redundancia que contribuye en la dimensión estética de toda publicidad: la mano femenina (las uñas pintadas o sinécdoque) con los dedos reclinados, el cuerpo del hombre reclinado en los dedos femeninos (es la metáfora) y la sombra de fondo cuyo delineamiento inclinado da un lugar al texto lingüístico—verbal que aparece con letras menudas al lado izquierdo: son los enunciados justificatorios o argumentos con los que se refuerza la persuasión, a la vez pivotes semánticos para que el lector crítico descubra la manipulación (para llegar a todos

estos lugares no es posible hacerlo solo en tren, se requiere también de las líneas aéreas y de las carreteras); la connotación de modernidad es pues relativa; es solo una ilusión. En la parte inferior aparece el eslogan: “Vea más de Colombia por los ferrocarriles de Colombia”, acentuando un ícono dentro del ícono: el enunciado está en forma inclinada, hacia adelante, connotando movimiento sobre los rieles; el eslogan es una especie de firma o de asunción de la responsabilidad del anuncio: la empresa “Ferrocarriles Nacionales”.

El análisis argumentativo de la publicidad impresa, como el caso analizado, ha de conducir a la apertura de una hermenéutica fundamentada en la historia de Colombia; la fecha de la publicación de la revista es un índice que orienta hacia los contextos sociales de una época: 1959; los datos estadísticos mostrarán el bajo índice de las carreteras adecuadas para el turismo de primera clase, como lo sugiere el anuncio, la insuficiencia de aeropuertos, los índices de pobreza y de escolaridad y el carácter elitista de un medio de transporte tan necesario como el tren; el lector crítico descubrirá también que aquellos trenes ya no existen y tendrá que indagar por las razones: el lector crítico es así un trabajador con el lenguaje y como tal subvierte los discursos de la “normalización histórica”, pues hará visible lo invisible. **RM**



BIBLIOGRAFÍA Y
REFERENCIAS

<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>



La formación de lectores y la integración de las TIC en las aulas ¹



“Durante este largo e interesante camino de incorporar TIC en la clase de lengua castellana y además abordar de manera diferente el desarrollo del trabajo dentro del aula haciendo uso de una planeación por secuencias didácticas, hemos podido darnos cuenta de que no sólo se necesita una actitud abierta a generar cambios y replantear gran parte de lo que tradicionalmente se había hecho hasta el momento, sino que también es necesario tener en cuenta otros muchos factores que se conjugan en la práctica cotidiana y que permiten u obstaculizan cualquier intento de volver nuestras clases algo más cercano a lo que promueven las nuevas tendencias educativas.”

(Profesora de la I. E. Mayor de Yumbo)



Gloria Rincón Bonilla

Es profesora jubilada de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

En el año 2013, en el marco del proyecto “Construyendo capacidades en el uso de las TIC para innovar en la educación”, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante un convenio con el gobierno de COREA, creó, en 5 regiones del país, los Centros de Innovación Educativa Regional (CIER). Se trata de espacios físicos dotados de infraestructura tecnológica y conectividad de última generación en los que se deben cumplir varias funciones, entre otras: la producción de materiales educativos digitales, la formación de docentes en la producción de materiales educativos, el uso de TIC en el aula y la promoción de la innovación educativa con uso de TIC y el impulso y realización de programas de investigación.

Justamente en este último énfasis, participamos en el macroproyecto denominado “Contexto es-

colar, TIC y cambio educativo”, que fue impulsado por el CIER sur —cuya sede es la Universidad del Valle—, en alianza con el MEN y Colciencias. Más exactamente, nuestro proyecto “Sistematización de experiencias significativas mediadas por TIC”¹, pretendió, mediante el seguimiento, análisis y reflexión de algunas prácticas educativas, acercarse a lo que está sucediendo en las aulas con la propuesta, hoy tan aceptada aunque menos investigada, de integrar las TIC al aula. En este sentido, nos detuvimos a analizar las complejidades que presenta la presencia —acceso y disponibilidad—, así como el uso —criterios de selección, propósitos didácticos, interactividad que se genera— de las TIC en las clases del área de lenguaje.

Como esta investigación fue *con* los maestros y *sobre* ellos, implicó un trabajo lento y dispendioso

1 Para mayor información sobre el proyecto, véase la página web: <http://cms.univalle.edu.co/cier-sur>. También el blog: www.sexsmetic.blogspot.com Las IÉ participantes fueron propuestas por el MEN al catalogarlas como “Escuelas innovadoras”. Al iniciar la investigación nos dimos cuenta de que en ellas había buena dotación de equipos de cómputo pero la enseñanza no se había transformado. Por esto, se incluyó, como parte fundamental de la investigación, un proceso formativo.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/la-
formacion-de-lectores](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/la-formacion-de-lectores)

que, en gran medida, consistió en un permanente diálogo para reconocer y analizar las propias prácticas de enseñanza, analizar ejemplos de otros docentes latinoamericanos que trabajan en contextos similares, hacer acuerdos, planear acciones didácticas —que se concretaron en dos secuencias didácticas (SD) —, acompañarlas, evaluarlas, volver a planear y ponerlas en práctica; asimismo, escribir diversos textos, con diferentes funciones, en variados soportes, para ir compartiendo los avances de este proceso, y también una constante reflexión sobre lo que implica una práctica significativa en la que las TIC juegan un papel importante.

El camino metodológico que seguimos fue destejer estas múltiples conversaciones junto con la observación y el análisis de la interacción presente en el desarrollo de las SD planeadas colaborativamente, una para trabajar la lectura crítica de artículos de opinión y, la otra, para leer unas narrativas hipertextuales. Por estos cauces discurrió el proceso investigativo-formativo, del que en este artículo solo nos ocuparemos de la reflexión y resultados relacionados con la formación de lectores.

¿Cómo se fue llevando a cabo la reflexión?

El análisis de las conversaciones realizadas en los encuentros entre los investigadores externos **2** y los profesores del departamento de Humanidades de la Institución Educativa Mayor de Yumbo (Valle del Cauca), muestra cómo se fue pasando de una primera mirada en la que el énfasis estaba puesto en los *problemas de lectura y escritura de los estudiantes*, para incluir luego la reflexión sobre las propuestas que se ponen en práctica en la enseñanza y, llegar por *último a mostrar y analizar los aportes que sus propios intentos de transformación lograban* —lo que reconocemos como empoderamiento de los maestros participantes.

En efecto, en la primera reunión la afirmación contundente de una de las profesoras que en ese momento era responsable del área en sexto grado fue: “(los estudiantes) no saben leer”. Apoyando esta expresión los demás hicieron un gesto de asentimiento. Es más, un profesor responsable de undécimo grado dijo: “...no solo es la falta de herramientas como diccionarios y libros los que impiden el rendimiento de los estudiantes, sino también la desmotivación de ellos”. Ante este panorama tan pe-

simista, la profesora de informática opuso: “...en mi clase de informática ellos sí entienden textos sencillos y con muchas imágenes”.

Esta confrontación sirvió para comenzar a problematizar tanto el concepto de texto como el de lectura, y empezar a introducir otras concepciones sobre ese universo que aparecía como homogéneo: “... no es que no sepan leer todo, sino que hay unos textos que les cuestan más que otros”.

Para ir vinculando aproximaciones teóricas con la revisión de las prácticas del aula analizamos los modos habituales de planear las clases (revisar por ejemplo cómo se seleccionan los textos que se llevan al aula, para qué y cómo se leen), con los aportes que al respecto hace la didáctica del lenguaje (cfr, Camps, Lerner, Pérez y Rincón); para aprender a observar los procesos de lectura y escritura y así poder precisar qué es agradable, sencillo, difícil, qué es lo que no les gusta a los estudiantes y si hay en las aulas diversidad textual y presencia de funciones diferentes de los procesos (gusto estético, placer estético, trabajo, obligatoriedad), analizamos la interactividad presente en las clases (Coll, Rincón).

Para no solo cuestionar las prácticas sino también mostrar a los docentes y estudiantes, que existen otras formas de acercarse a la lectura de, por ejemplo los textos literarios, planeamos conjuntamente la celebración del día del idioma (Abril de 2014) **3**. Esta permitió que, además del concurso de ortografía y carteleras que ellos siempre hacían, se llevara a cabo un “juego literario”. Para realizarlo, juntos seleccionamos unos cuentos, planeamos cómo trabajarlos previamente en clase para guiar el análisis de tal modo que se garantizara superar la lectura literal de los mismos. Así, se hizo énfasis en las características de este tipo de relatos y en estrategias para relacionarlos con un género literario específico al mismo tiempo que se examinaban las características que permiten ubicarlo en esa categoría.

Las impresiones de los maestros y de los estudiantes frente a esta actividad fueron bastante positivas, tal como lo demuestran la actitud de los primeros durante la preparación y el desarrollo del juego, y la participación activa de los chicos en las pruebas del mismo, en la que se pudo observar que habían leído atentamente y, por tanto, había hipótesis de interpretación que se expresaban en las respuestas. Asimismo, cuando se hizo una va-

2 Esta parte de la investigación la realicé con dos estudiantes de la Maestría en Lingüística y Español, de Univalle: Juan Camilo Zúñiga y Carmen Elena Yela, quienes hicieron sus tesis en el marco de este proceso.

3 En abril de 2015 no fue posible realizar esta actividad porque los maestros se encontraban en cese de actividades.

loración del proceso formativo-investigativo (diciembre de 2014), la actividad del juego literario fue evaluada como una de las más significativas, porque, como dijo una maestra *“logró motivar y evaluar a un gran número de estudiantes en la lectura de cuentos”*.

Este entusiasmo y confianza con el proceso que estábamos adelantando, lo aprovechamos para solicitar a los maestros que nos permitieran ingresar a observar el trabajo en las aulas. Dos aceptaron. Esto ocurrió casi cinco meses después de iniciado el proceso. Inicialmente se filmaron dos clases y, en una de las reuniones del colectivo, se les compartió y explicó el análisis que de ellas hacíamos a partir del modelo de análisis de la interactividad, es decir, cómo se organiza la actividad conjunta en el aula, cuál es la estructura de la conversación, cómo evoluciona esta, cómo es la participación de los estudiantes y profesores; qué se dice y cómo.

El análisis realizado a las dos clases permitió señalar a los docentes cómo en las prácticas de enseñanza que llevaban a cabo privilegiaban la voz de los maestros por sobre la de los estudiantes, que además a estos últimos se daba la función de retener o completar los enunciados del docente. Que el docente iba organizando toda su actuación para que el estudiante tuviera el camino despejado hacia el concepto que se estaba abordando, lo iba llevando de la mano, paso a paso. Pero, con tal grado de eliminación de la dificultad que, por ejemplo, al darse cuenta de que había hecho preguntas con algún nivel de complejidad y éstas no eran respondidas inmediatamente —y en coro— por los estudiantes, decidía eliminarlas y cambiarlas por unas con menor dificultad. Es decir, la actividad verbal de los docentes se orientaba a facilitar sobre todo la retención de los estudiantes. Así, a estos se les exigía hacer poco esfuerzo en el desarrollo de las actividades. En síntesis, la interacción era muy unilateral: el docente dirigía, controlaba, completaba, valoraba e incluso respondía muchas de sus preguntas. Así, el papel del estudiante era

pasivo y solía enmarcarse en participaciones grupales.

Para contrastar esta realidad con otras posibles, les compartimos varias experiencias de docentes colombianos y latinoamericanos (en formatos impreso, digital y audiovisual), que muestran caminos alternativos para resolver los múltiples problemas identificados en la enseñanza del área, para que juntos los revisáramos. Paralelamente invitamos a una de las maestras a asistir a un evento nacional de la RED para la Transformación Docente en Lenguaje, en el que pudo, de primera mano, escuchar y conocer experiencias de maestros que buscan alternativas a los problemas suficientemente diagnosticados sobre la comprensión y producción de los estudiantes.

La lectura y discusión de estos ejemplos sirvió como base para aclarar lo que es —y lo que no es— una configuración didáctica, más exactamente una Secuencia Didáctica (SD): las partes que deben seguirse y las ventajas y desventajas de la misma.

La distribución del tiempo escolar —bastante escaso debido a las múltiples interrupciones— es un problema que los maestros siempre ponen de presente cuando se les pide cambiar de un currículo de temas aislados a profundizar en unos pocos objetos: *“la realidad es que como a uno le toca enfrentarse al programa, al rector, al coordinador, que si sí lo cumplió, que si no lo cumplió, que qué va a decir el profesor que va a estar con ellos si no voy a ser yo el año que viene y no vio esto, no vio lo otro... Ese es un obstáculo que uno tiene allí en la realidad, ¿no?”*. Ante esta queja siempre opusimos la importancia de tomar decisiones en el colectivo docente —para no sentir presiones de los colegas— y comprender que en el desarrollo de las prácticas con sentido en el marco de las SD se está aprendiendo a comunicar, a leer textos diversos, a generar una relación entre varios textos, y a leer de modo intertextual. Que se leen textos largos, textos cortos, textos gráficos, textos multimodales y que todo esto hace

que los estudiantes se entusiasmen más con la lectura.

Fue así como, en el proceso formativo-investigativo, los maestros fueron avanzando: ahora en su discurso no solo hablaban de problemas en los estudiantes sino también en la forma como enseñan. Incluso algunos veían los problemas en su propia formación: *“... yo no soy una persona preparada para lo que estoy supuestamente enseñando... si soy una profesora de español, yo creo que el miedo mío... yo no soy profesora de literatura; entonces el miedo es muchas veces del yo decir “Hagamos”, es en qué medida yo me voy a equivocar y voy a quedar mal con los estudiantes. Entonces, los meto es a ellos inicialmente, los mando es a ellos, “Háganle”*. Como se puede notar, ahora analizaban su propio discurso en el aula.





Es por esto que en ese momento se les propuso probar otras formas de configurar la enseñanza: en vez de temas aislados, construir secuencias didácticas. La estrategia a la que se acudió fue: *Aprender diseñando cooperativamente —en un grupo multicategorial* [4](#). — *prácticas diferentes a las habituales y ponerlas a prueba contando con acompañamiento en el aula*. Fruto de este trabajo son dos secuencias didácticas (SD) que se diseñaron y pusieron en práctica en el segundo semestre del 2014 y que se volvieron a rediseñar y a poner de nuevo a prueba en el primer semestre de 2015. La primera de estas se ocupa de introducir en el aula textos narrativos en formato hipertextual e hipermedial y, por tanto, busca desarrollar estrategias de comprensión de textos en los que no hay una ruta establecida de lectura y es el lector, como un sujeto activo frente al texto, el que debe tomar decisiones y encontrar relaciones en la marea de información que se le da. La segunda secuencia se ocupa del desarrollo de estrategias para la lectura crítica con el uso de tecnología. En este sentido, se propone la identificación y construcción de los puntos de vista, tanto del lector como de los que un texto propone, usando la tecnología para interactuar con diversos textos como con otros usuarios. Así, se propone la participación de los estudiantes en foros virtuales como fruto de actividades didácticas que promueven el análisis de textos de opinión en el aula y la búsqueda, selección y caracterización de la información de la red para cimentar los puntos de vista.

Para el diseño de las SD se utilizó un documento de Google para irlo modificando y ajustando de modo asincrónico. Luego, se hizo un acompañamiento a los profesores en las aulas mientras las desarrollaban y entre todos analizamos lo sucedido en estas experiencias. En estos encuentros los maestros mostraban, por un lado, su disposición para introducir transformaciones en sus prácticas; y por otro, se hacían evidentes sus deficiencias, por ejemplo, en el conocimiento de la estructura de los textos y en una perspectiva crítica de la lectura así como del uso de las TIC para favorecer la participación y empoderamiento de los estudiantes.

Cerca de 15 meses después de haber iniciado este proceso cooperativo entre profesoras e investigadores externos, una profesora dice respecto de la lectura: *“Pues, yo quiero allí como aportar de lo que hemos hecho. Lo que hemos hecho es comprensión... nosotros vemos que muchos muchachos han avanzado, uno ya los ve que, por ejemplo, son capaces de decir aquí hay un punto de vista, esto es un argumento, hasta aquí hay exposición, acá sí ya hay argumentos.*

Además de reconocer los avances, en los encuentros también les mostrábamos las dificultades que se seguían observando en la interacción en las aulas: *“nos preocupa la interacción de ellos y con ustedes en la conversación en la clase. Uno no ve que estos chicos tengan respeto por lo que habla el otro, por la palabra de ustedes, no*

saben cómo intervenir cuando la conversación es entre muchos. Fíjense que ese es un asunto de interés del lenguaje, eso es algo que está en los contenidos de los estándares en la parte de la comunicación y eso si nos gastamos todo el año trabajándolo, no es problema con el área. Aunque se debe trabajar desde el preescolar, pero si a ustedes les llegaron estudiantes en séptimo, octavo, undécimo, que nadie nunca les ha enseñado que tienen que pedir la palabra, que hay que esperar que el otro termine y luego sí hablar, que en la conversación hay que referirse a lo que el otro está diciendo...”

Siempre se aprovechaba para vincular estas explicaciones desde la perspectiva discursiva: *“... cuando uno habla desde una perspectiva discursiva tiene mucho que ver con cómo configuro al otro en el discurso y el otro cómo me configura a mí, porque yo puedo estar agrediendo incluso sin decir palabras feas, simplemente porque ignoro al otro, esa es una manera ya en el discurso de agredir. Los maestros reconocen que esto sucede en sus aulas y añaden: “... nos hemos acostumbrado, por ejemplo en clase, a que esa es la dinámica en vez de tratar de centrar al muchacho, que preste atención... y entonces así nos hemos acostumbrado a trabajar”*.

Por su parte, ahora los maestros son conscientes, a partir del análisis de las prácticas de aula que fue posible porque se permitió a otro observar, que hay muchos asuntos que deben tener en cuenta para mejorar la enseñanza: *“En lo que nosotros hemos trabajado uno se da cuenta..., o sea lo que me ha gustado a mí con el trabajo que he hecho con mi acompañante, es que los profesores estamos llenos de supuestos: uno supone que entendieron y al ver el producto se da cuenta que no...”*

Otro tema vinculado con la lectura, el de poder tener acceso y disponer de materiales de lectura, estuvo también presente en las conversaciones. A pesar de que en el colegio hay una biblioteca grande, durante los dos años de este proceso estuvo cerrada por fallas estructurales del edificio. Como planteamos que no es posible

proponerse formar lectores sin tener materiales de lectura de calidad, buscamos formas de colaborar en la resolución de esta dificultad. Fue así como uno de los investigadores logró el permiso para ingresar al edificio de la biblioteca y hacer un inventario de los libros de literatura juvenil que allí había. Este listado fue entregado a los profesores para, si así lo deseaban, solicitaran el préstamo de estos libros al rector. También, solicitamos a la dirección de la Institución que se nos permitiera el acceso a la colección Semilla donada por el MEN en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura. Tuvimos que abrir las cajas (llevaban varios meses en el almacén) y separamos la literatura infantil y libros para niños de la literatura juvenil. Estos libros fueron entregados, gracias a la colaboración de la dirección, a los profesores de secundaria y los otros –en un taller para que previamente los conocieran- a los de primaria.

Se buscaron soluciones, pero no fue posible lograr que esta dificultad se resolviera porque, como lo dijo una profesora, hay grandes inconvenientes en la gestión escolar: *“Eso era lo que yo decía la otra vez, la logística. Usted saca, por ejemplo quince libros de allá, usted es la responsable; pero luego los necesita otra compañera, otro compañero, si es de la tarde o es de la mañana, bueno que me encuentre, que me llame, nos comunicamos... yo se los paso a la otra persona, pero entonces tengo que hacer un acta de que se los pasé... entonces realmente a veces uno es temeroso y a veces reacio a las cosas, no porque quiera sino porque ha tenido experiencia. Entonces, a usted luego le dicen cuando al final del año que tiene que firmar un paz y salvo y allí viene el problema... Entonces, se vuelven las cosas así como tan legales... entonces prefieren que nadie los use...”* A lo que otra profesora reacciona, haciendo notar que esta situación es real pero que a veces también hay descuidos ante los bienes públicos: *“Pero las cosas no siempre tienen que ser así, el problema es de esas personas que son descuidadas con las cosas, que las embolatan, porque lastimosamente en los públicos a veces es así, la gente vuelve nada las cosas sabiendo que otros las necesitan”*.

Otra solución que se propuso fue crear las cajas viajeras para tener por más tiempo los libros, dado que no se podía pedir a los estudiantes que ellos mismos hicieran los préstamos: *“No se los prestan porque no tienen carnet, pero el colegio no les ha dado el carnet”*. Hay pues problemas de gestión que muestran que si bien en el colegio está previsto el

acceso a materiales de calidad, estos no están disponibles para la labor docente.

Un tema que emergió en la conversación fue el del *discurso de la mediación*. Al planear y llevar a cabo las SD, se propone pensar las consignas que se dan en las actividades que se proponen. En este proceso, los maestros aceptan las recomendaciones. Sin embargo, ya en el momento de implementarlas se encuentran planteamientos como este: *... a mí me parecía que las preguntas eran muy complejas para ellos, porque no las entienden, entonces hablábamos de lo de la autonomía, es que el muchacho, por ejemplo, yo ya sé que ellos todo lo entienden dándoles un ejemplo... Sí, es que hay que llevarlos de la mano, entonces yo prefiero llevarlos de la mano a soltarlos y que se pierdan y al final no hacen nada, porque ellos ni siquiera se atreven a hacer lo que entendieron”*.

Ante esta situación, planteamos la necesidad, cuando se enseña, de tener en cuenta no solo temas e informaciones, sino también el análisis del discurso que media. Reconocimos que era importante “andamiar” el proceso de comprensión de los estudiantes (y darles un ejemplo es hacerlo), pero, para comprobar los avances de los estudiantes, el discurso debía irse complejizando, de tal modo que esos andamios no estuvieran siempre presentes, dado que llevaban a la comodidad de los estudiantes y no los retaban: *“... Si usted a una casa le deja el andamio ahí, pues se ve feísimo ¿cierto?, usted los quita en algún momento, o sea, esta metáfora de la construcción es igualita en el proceso educativo, tiene que llegar un momento donde ya no existen los ejemplos, porque si el ejemplo se queda para siempre para poder entender... tenaz”*.

Se planteó esta variación del discurso como un indicador de cambio, de progreso en la apropiación de los estudiantes sobre los objetos de enseñanza. Si bien fue un logro que los maestros incluyeran entre sus preocupaciones el discurso de la mediación, sabemos que éste sigue siendo un tema para continuar trabajándolo. Ahora bien, la reflexión sobre la integración de las TIC *para favorecer la enseñanza del lenguaje*, estuvo siempre presente pero no como objeto aislado y de interés en sí mismo. Además de cruzar transversalmente el proceso formativo-investigativo en los diversos usos que se hicieron de las TIC para, por ejemplo, a través de los documentos de google compartir documentos, trabajar colaborativamente la producción de los mismos, formularios para tomar decisiones o

4 En cuanto estaba conformado por docentes e investigadores externos.

evaluar; grabar las clases para analizarlas; ver videos de experiencias en YouTube para analizarlos; el correo electrónico para la comunicación permanente; un blog como bitácora de la investigación, etc., se aprovecharon los encuentros para ir aprendiendo, cooperativamente, sobre este objeto.

También, en la conversación sobre el desarrollo de las SD —en las que se tuvo en cuenta integrar la lectura de textos digitales y unas formas de comunicar propias de estos medios como los foros y los blogs—, se hicieron evidentes los problemas que se generan en el aula: “... lo que yo veo tremendo tremendo, es la lucha con el muchacho para que a través de Internet haga el proceso... es una pelea con ellos ¿no? porque están metidos en Face, porque ellos quieren otras cosas. Entonces, nosotros les colocamos las normas y todo pero, pues...”.

Sin embargo, en una nueva actitud de reconocer las dificultades pero no rendirse ante ellas, e incluso aprovecharlas, una maestra agrega: “...bajan algo, yo no sé cómo hacen eso, pero bueno, algunos pueden hacerlo y los demás miran y copian y escuchan. Pero resulta que sí es como algo importante, que de pronto eso tiene que ver nuestro interés pedagógico. Toca que nosotros los académicos no lo coloquemos tan rígido, o no pensemos que lo académico es solamente lo que está en el libro, sino que académico puede ser cualquier otra herramienta, inclusive que estén en Facebook es una cosa académica”.

Estos intercambios los aprovechamos para invitarlos a introducir textos diferentes a los escritos: “... en algunas clases, no digo que en todas, se puede hacer que escuchen tal música, que visiten tal sitio web... Incluso, mostrarles cuál es el uso que usted está haciendo cuando entra a ver ese montón de cosas que existen en Internet, o sea, que existe la idea como de espectáculo pero que hay otros usos que también tiene Internet. Cuando ellos no conocen si no uno, pues ese es el que realizan. Pensar en la incorporación de las TIC en el proceso educativo no es solo para que consuman, porque

eso ya lo hacen por fuera de la escuela. La idea es que la escuela les ayude a ver otros usos que no conocen, que les ayudan en su desarrollo intelectual.”

En este sentido, haber podido establecer un proceso de esta envergadura fue un logro para el colectivo de maestros e investigadores. Sin embargo, como es propio de la investigación, este proyecto no estuvo exento de dificultades. Estas se pueden clasificar en dos grandes frentes: el primero, ligado al quehacer docente y a la forma como en éste el docente se asume como un sujeto crítico e interesado por su papel en el aula; y el segundo, relacionado con las vicisitudes que resultan de los esfuerzos por integrar tecnología en las prácticas de aula.

Con respecto al primer campo señalado, hay que mencionar que la experiencia de estos dos años logra poner en primer plano el aspecto reflexivo frente al operativo alrededor de la inclusión de TIC. Aspecto descuidado en las actuales políticas públicas centradas en dotar las escuelas con cantidades ingentes de recursos tecnológicos sin simultáneamente llevar a cabo procesos de formación docente que dimensionen el impacto y los requerimientos que traen consigo estas nuevas tecnologías. Se corre así el peligro de que estos equipos, que se vuelven obsoletos bastante rápido, dejen de cumplir la función para la cual fueron llevados y generen, en gran medida, una sensación de frustración en el cuerpo docente que se ve avasallado en su uso.

Otro aspecto que tuvo una fuerte incidencia en el desarrollo intermitente de las experiencias de aula se relaciona con las dificultades para contar con instalaciones óptimas requeridas en el desarrollo de las diferentes clases con uso de TIC. Durante la puesta en práctica de las secuencias didácticas diseñadas se evidenciaron las dificultades enormes para acceder a una buena conectividad a Internet en el colegio, así como a equipos actualizados y condiciones logísticas adecuadas. Aunque el colegio cuenta con varias salas de cómputo, lo cierto es que las condiciones en que dichos espacios se encuentran no



son las mejores; sobre todo por el abandono de manos expertas que puedan estar al corriente de los equipos y de las condiciones de actualización y conectividad y seguridad electrónica de los mismos. Esta responsabilidad se ha venido descargando en los docentes. Por tanto fue muy común tener que planear las clases con planes alternos por si alguno de los aspectos mencionados anteriormente no funcionaba. Algunas veces podíamos arrancar el trabajo y a mitad de la sesión se caía la conectividad o los equipos se averiaban por falta de mantenimiento o, como nos ocurrió en alguna ocasión, una mala conexión eléctrica generó un cortocircuito que nos dejó sin la posibilidad de utilizar los equipos en el instante previo a la clase. Por lo cual tuvimos que abortarla e “improvisar” una actividad que supliera las que estaba pensada para ese día.

Contar con buena conectividad era crucial, porque las actividades planeadas buscaban hacer uso de la red para desarrollar la lectura hipertextual e hipermedial y la participación en espacios como foros virtuales, posible solo por las TIC. Se puede decir, entonces, que la dotación de equipos no es suficiente para integrar tecnología a los procesos de aula. Esta debe pensarse, también, en términos de condiciones propicias para que estos aparatos cumplan las funciones específicas para las que fueron creados. Asuntos como la actualización de los equipos y la conectividad a Internet deberían empezar a estar en las agendas públicas más que la mera dotación de equipos.



Para cerrar este apartado, nos interesa señalar que aunque hemos tratado de mencionar algunos de los aspectos más conflictivos de la integración de TIC a los procesos de aula, no queremos que se entiendan estos aspectos como obstáculos insalvables en el empeño por desarrollar procesos pedagógicos y didácticos alrededor de la tecnología. Por el contrario, creemos que es desde la reflexión continua de todas estas vicisitudes donde se pueden refinar próximas actuaciones en este sentido. Así, la integración de TIC a los procesos de aula no se despegan de la realidad escolar ni la modifica automáticamente. Estos son procesos de largo aliento en los que deben ser tenidos en cuenta diferentes factores para tratar de garantizar que lleguen a buen puerto.

Aprendizajes de esta experiencia

Los resultados de esta investigación no muestran una transformación evidente que dependa únicamente de la inclusión de las TIC al aula. Los procesos sí parecen modificarse en términos pedagógicos y didácticos, pues la configuración del trabajo en el aula ha pasado de clases aisladas o listas de temas a secuencias didácticas, en el marco de las cuáles se integran efectiva y pertinentemente las tecnologías necesarias. En este sentido, se puede apreciar el establecimiento explícito de relaciones entre objetivos y actividades, de una organización en la que se establecen hipótesis de cómo lograr aprendizajes sig-

nificativos, de graduar interacciones entre los estudiantes con los objetos a abordar. Gracias a esto, las interacciones en el aula muestran cambios en relación a la actitud de los chicos frente a las actividades propuestas. Esto aunque incipiente, es significativo porque denota un interés diferente frente a lo que ocurre en el aula por parte de los estudiantes. Asimismo, implica que el uso mediado de las TIC, inserto en propuestas con claras intenciones didácticas permite que su presencia en las aulas no implique dispersión continua, que es uno de los “riesgos” que se corren (también un miedo de los docentes) cuando se permite el uso de computadores con acceso a la red.

Todo lo anterior podría reafirmar el hecho de que la transformación educativa no se garantiza con la inclusión de tecnología. Las configuraciones en términos pedagógicos y didácticos son las que dinamizan o potencializan los usos de esta tecnología. Es decir, creemos, pero esto habría que buscarlo en más datos, que la relación es al revés: es lo pedagógico y didáctico lo que potencia a las TIC, no al contrario. Incluso, en consonancia con otros investigadores, podría afirmarse que la inclusión a ciegas de lo tecnológico podría generar un efecto contrario al que se promociona constantemente.

A pesar de los inconvenientes, en esta experiencia logramos grandes aprendizajes, que brevemente enumeramos:

- * Las TIC no son el centro del proceso escolar, y por tanto la formación docente no puede asumirlo como tal.
- * Es fundamental recuperar el lugar de la planeación en el trabajo escolar: este es un espacio clave para la reflexión pedagógica y un dispositivo clave para promover la innovación educativa. En este sentido, es fundamental acompañar la planeación de prácticas distintas a las habituales. Este proceso, como no es rápido ni sencillo, se puede apoyar con el uso de un espacio de comunicación asincrónica, como el drive de Google.
- * La integración de las TIC se facilita cuando se realiza en configuraciones

Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

didácticas que permiten usos situados complejos y para propósitos específicos —foro para opinar, hipertexto para aprender consciencia de las rutas de lectura—. Esto se opone a promover usos aislados y ocasionales de las TIC.

- * En este proceso es fundamental la interlocución permanente: tener con quién conversar sobre lo que se va a hacer (diseños colaborativos, acompañamiento en el aula), más que solo la escucha de un experto.

Consideramos que el análisis del impacto de las TIC en los procesos de la lectura y la escritura nos conduce a resaltar las oportunidades que estas ofrecen para interactuar con nuevos formatos de texto (por ejemplo, el hipertexto y los multimedia), ligados a nuevos objetivos o motivaciones para la lectura (por ejemplo, la publicación de proyectos en la web o en multimedia o la verificación de la credibilidad de los textos) e intercambios comunicativos (por ejemplo, chat, videoconferencias) que Coiro (2003) resume cuando afirma que el Internet “amplía e influye en el contexto sociocultural en el cual el lector aprende a leer, brindando oportunidades para colaborar compartiendo y respondiendo a información entre continentes, culturas, e idiomas”. Sin embargo, como lo hemos tratado de mostrar en este documento, la mera incorporación de los desarrollos tecnológicos actuales no es una panacea, es más bien, una excelente oportunidad para abordar la discusión sobre los cambios conceptuales en los procesos de enseñar, de comprender y de aprender que permiten pasar de una educación transmisionista a una educación colaborativa y cooperativa. El reto es pues llevar a cabo, procesos formativos complejos que permitan, al mismo tiempo, incorporar estos desarrollos y transformar los viejos problemas **RM**

Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)



En este ensayo se relata una experiencia educativa realizada en Gijón (España), en la que los diferentes tipos de textos que el alumnado escribe a lo largo del curso escolar se recogen en un libro que se imprime, se difunde en las redes sociales y se presenta a los medios de comunicación. De esta manera los estudiantes viven la experiencia de escribir, no solo como una tarea escolar, sino como una actividad comunicativa y funcional, y se sienten parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian y comparten significados a través la escritura.

Carlos Lomas

Instituto de Educación
Secundaria nº 1 de
Gijón (España)
lomascarlos@gmail.com

“No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”

(Juan José Millás, 2000)



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/leer-
para-escribir](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/leer-para-escribir)

El objetivo del aprendizaje de una lengua es adquirir las destrezas y los conocimientos que permiten a las personas saber hacer cosas con las palabras en los diferentes contextos de la comunicación humana. En otras palabras, aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender lo que se lee (y lo que se ve) y a escribir de forma coherente, adecuada y eficaz. Por ello, cuando un profesor o

una profesora de lenguaje entra en el salón de clase, lo hace con la intención de que el alumnado no solo adquiera un cierto saber (a menudo efímero) sobre la gramática de la lengua sino también, y sobre todo, de que aprenda a hacer cosas con las palabras y a usar el lenguaje de una manera apropiada, correcta, coherente, creativa y eficaz en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística han subrayado en las últimas décadas que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas es el fomento del aprendizaje comunicativo del alumnado, es decir, la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, creativo, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana. De ahí que la mayoría de los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos insistan en la idea de que el objetivo de la educación lingüística es enseñar a hacer cosas con las palabras fomentando así la competencia comunicativa de quienes acuden a las aulas (Lomas, 1999). Porque al aprender una lengua no solo aprendemos a hablar y a escribir en esa lengua con mayor o menor respeto a sus leyes gramaticales sino también y, sobre todo, el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral escrito, audiovisual, electrónico, multimodal...), según el género textual y el tipo de texto utilizados (conversación espontánea, entrevista, informe, poema / exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen cada situación comunicativa. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también *a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*. Algo, por cierto, nada fácil.

Leer y escribir para entender el mundo

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura —ese escenario comunicativo— que es un aula y nos fijamos en las cosas que los estudiantes hacen en las clases, comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen las actividades más habituales en todas y en cada una de las áreas y materias del currículo escolar. Sin embargo, conviene no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la educación no solo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de esas áreas y materias. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los estudiantes aprenden también a usar el lenguaje escrito en

su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo (Lomas, 2004).

En lo que se refiere a la escritura, es obvio que se trata de una destreza cognitiva, lingüística y social cuya utilidad trasciende el ámbito de lo estrictamente escolar. Por ello, la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades: desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva y prescriptiva (editoriales, anuncios, artículos de opinión, instrucciones de uso...), sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, relatos, textos dramáticos...). En consecuencia, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado.

Por consiguiente, enseñar a escribir en la escuela exige enseñar a componer textos no solo *correctos* sino también *coherentes* en su disposición semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación. Como señalan Jolibert y Sraïki ((2009: 12), acercar al estudiante a la cultura de la lengua escrita exige que sean capaces de “construir una representación de lo escrito en uso en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en contexto de textos y discursos para comprender y pensar el mundo”, así como “una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita, que organizan ciertas estructuras contextuales, textuales, sintácticas, lexicales y grafo-fonológicas”. De ahí que en el aprendizaje de la escritura (funcional y ficcional) sea esencial no solo el conocimiento gramatical del código escrito (un saber sobre fonética y ortografía, sobre morfosintaxis y léxico) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales y contextuales (un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita).

El fomento de la competencia escritora y literaria entre los estudiantes exige, como condición indis-

pensable, que entienda que los textos escritos y literarios son un modo de expresión, entre otros posibles, en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de esa "comunidad de lectores y escritores" (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la escritura (y también la escritura literaria) como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Por ello, la educación literaria debe animar a adolescentes y a jóvenes no solo a leer textos funcionales y literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos) acuñados por la tradición cultural y literaria.

De la teoría a la práctica: *Pido la palabra*

Con el fin de ilustrar estas ideas se presenta en este texto una experiencia educativa **1** realizada con mis estudiantes del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 y 16 años) del Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España).

Pido la palabra (VVAA, 2014) es un libro en el que recogen los diferentes tipos de textos escritos por mis estudiantes a lo largo del curso escolar. Editado en papel pero también disponible en Internet en formato PDF (<http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>), aloja en sus páginas desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde microrrelatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas. Mis estudiantes no solo han escrito estos textos como una tarea escolar orientada a conocer y saber utilizar unas determinadas estructuras textuales sino también para que sean leídos por otras personas (y no solo por el profesor) en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. En la medida en que sus escritos se imprimen, se difunden y se presentan a los medios de comunicación, el estudiante accede a la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino también como una actividad comunicativa con un efecto público, ya que lo que escribe está encuadrado en papel, disponible en la red y a la vista no solo del profesor sino también de mucha otra gente en redes sociales, webs, blogs...

Este *proyecto de trabajo*, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, edición —impresa y electrónica— y difusión de un libro escrito por

el alumnado), parte de la idea de que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber que ha de ser significativo y funcional. No hay aprendizaje eficaz si ese aprendizaje no tiene sentido para quien aprende, por lo que la manera más adecuada de facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas individuales y colectivas permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de los textos ajenos (desde los textos canónicos que actúan como modelos textuales hasta los escritos por el resto de los estudiantes) como una reflexión metalingüística y metacognitiva en torno a la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) en torno a las competencias adquiridas. De esta manera, "los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden" (Coll y Onrubia: 1995: 12).

Las tareas asociadas a la realización de este proyecto de trabajo han sido transversales a la programación del curso ya que implican activar saberes, destrezas y actitudes referidos a objetivos y a los contenidos del currículo de la asignatura.

1. Objetivos

- * Mejorar las competencias lectoras y escriturales de los estudiantes.
- * Conocer las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- * Utilizar las convenciones comunicativas de cada género textual para escribir con originalidad y adecuación textos propios a partir de modelos textuales ajenos.
- * Reflexionar sobre la escritura como actividad social que tiene lugar en el seno de una comunidad de lectura y escritura.
- * Difundir los textos escritos a través de diferentes formatos y canales: libro, redes sociales, webs, blogs...

2. Contenidos

- * La escritura como destreza comunicativa y como actividad social.
- * Texto, contexto e intención comunicativa.
- * (Proto)tipos de textos escritos: narración, descripción, diálogo, argumentación, exposición e instrucción.

1 Estas líneas constituyen una revisión y ampliación de un texto anterior (Lomas, 2015).

- * Características textuales y pragmáticas de los diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio...
- * La escritura literaria: intención, recursos retóricos, métrica...
- * Tradición y vanguardia en la escritura literaria.
- * Lectura y comentario de diversos textos escritos.
- * Producción de textos escritos de intención literaria.

3. Actividades de aprendizaje

- * Identificación de las características textuales y pragmáticas de diferentes (proto) tipos de textos: intención comunicativa, destinatario, situación de comunicación, registro, conectores, léxico...
- * Lectura y comentario individual y en grupo de diferentes textos escritos.
- * Elaboración, a partir de instrucciones, consignas y diversos modelos textuales, de borradores de textos.
- * Corrección y reescritura de los borradores.
- * Selección, de común acuerdo entre el profesor y el estudiante, de uno o dos textos de cada alumno y alumna con destino a la edición de un libro.
- * Edición final: libro impreso y archivo en PDF en webs, blogs, redes sociales, correo electrónico...
- * Presentación del libro a la prensa.

4. Criterios y métodos de evaluación

- * Conocer e identificar las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad...
- * Producir diferentes tipos de textos escritos con arreglo a las convenciones textuales y pragmáticas de esos textos y a las propiedades de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y creatividad (intención literaria).
- * Valorar la escritura como una actividad social y comunicativa compartida por una comunidad de lectores y escritores.
- * Realizar las tareas con esfuerzo, originalidad, voluntad de mejora y sentido crítico.

De la escritura en el aula al libro y al entorno digital

Los estudiantes conocen la propuesta de editar un libro con sus escritos desde los inicios del curso y va realizando sus tareas de escritura al hilo de las actividades ordinarias de clase. Esas tareas se conciben como un proceso de elaboración de borradores, de evaluación de la adecuación, coherencia y corrección de los textos, de lectura pública y de evaluación ante el resto de la clase. Al hilo de la programación docente el profesor, por ejemplo, explica las características de los microrrelatos: textos breves de naturaleza predominantemente narrativa en los que un narrador (interno o externo, en primera persona, en tercera persona...) relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles, que suceden a unos personajes en un tiempo y en un espacio concretos. Expone con abundantes ejemplos cómo en los relatos predominan los verbos de *acción*, que permiten representar las acciones, los verbos de *lengua*, que ayudan a mostrar los diálogos, y de *pensamiento*, que ahondan en la psicología de los personajes. Explica también cómo el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el pluscuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Finalmente, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.

A continuación, se identifican en clase estos rasgos en microrrelatos que actúan como modelos textuales (*El pozo*, de Luis Mateo Díez; *Carta del enamorado*, de Juan José Millás; *Microrrelato*, de Gabriel García Márquez; *Naufragio*, de Ana María Shua...). A partir de ahí, cada estudiante elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor diferentes borradores y teniendo en cuenta los modelos textuales y las consignas sobre su realización. Los textos se leen en público en clase y los estudiantes opinan a continuación de cada lectura sobre su contenido o sobre la idoneidad de las formas lingüísticas utilizadas.

Estos son algunos ejemplos del resultado de su trabajo:

MICRORRELATOS

Una vez, mi hijo estaba acostado y me dijo:
—Papá, ¿te fijas si hay monstruos debajo de mi cama?

Cuando me agaché sonriendo para mirar me encontré a mi hijo, que me dijo aterrado:

—Papá, hay alguien en mi cama.

Ángel Bastián (4º A)

No le importaba nada ni nadie. Al fin y al cabo, para él, la vida solo valía dos palabras: "apunten" y "fuego".

Javier García (4º A)

Desde que nació ese monstruo horrible está encerrado junto a mí en este oscuro castillo, en todo momento está conmigo, lo oigo, me sigue, aunque solo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo.

Tomás Darío Albarenque (4º A)

Me levanto, casi se me olvida ir a comprar, pero debo vestirme primero ¡Qué cabeza la mía! Pero ¿dónde estoy? ¿Por qué estoy en pijama? ¿Cómo vuelvo a casa? ¿Quién es este señor? ¿Qué hace aquí? Dice que tengo Alzheimer, que descanse... Me levanto, casi se me olvida ir a comprar...

Saúl Sánchez Valledor (4º B)

Lo cojo de la mano con fuerza, preparándome y temiendo el momento en que no me quede más remedio que dejarlo marchar...

Olaya Méndez Zamora (4º B)

El tiempo pasaba y las cosas cambiaban. Ya no había desayuno para dos, nadie le agarraba la mano al pasar ni se la apretaba fuerte cuando tenía miedo. Fue entonces cuando supo que nada iba a ser como antes y que nadie ocuparía ese vacío.

Aída Muñoz Fernández (4º B)

Veamos a continuación otro ejemplo de la actividad realizada con textos de la vida cotidiana, como los textos instructivos o prescriptivos, a los que el alumnado intentará darles una mirada literaria o al menos un enfoque menos funcional y más ficcional, lúdico e irónico.

El profesor explica en clase que los textos *instructivos* o prescriptivos son aquellos que proporcionan al receptor la información que necesita para realizar una tarea. Por ejemplo, las instrucciones de uso para instalar un lavavajillas, manejar una herramienta o administrar un medicamento. En los textos instructivos o prescriptivos suele enunciarse inicialmente el objetivo de la tarea y posteriormente se enumeran de manera

ordenada las acciones que hay que realizar para alcanzar con éxito ese objetivo. Las características textuales y pragmáticas de este tipo de textos son su impersonalidad, su precisión, el uso de la modalidad exhortativa y de los conectores discursivos de orden (en primer lugar, más adelante, a continuación, finalmente...) y el empleo del lenguaje no verbal (ilustraciones de apoyo...).

En este caso, se trata de escribir instrucciones para orientar al lector en tareas y en actividades que habitualmente no requieren de explicación alguna. Ahí reside el reto comunicativo: orientar con el mayor detalle posible a quien lea en la realización de acciones que las personas ya saben hacer de manera automática (subir

unas escaleras, abrir un paraguas, ingerir un alimento, abrir una puerta, bostezar, afilar un lápiz, sentarse en una silla...). Ingenio, sentido del humor e ironía constituyen así las mejores herramientas en la escritura de este tipo de textos.

Con el fin de estimular esa transgresión del sentido utilitario de este tipo de textos y de otorgarles una cierta intención literaria, se les propone como modelo textual un texto de Julio Cortázar (*Instrucciones para subir una escalera*) en el que el escritor argentino enuncia las instrucciones que hay que seguir para subir una escalera. A partir de las consignas textuales y del modelo canónico de Cortázar el alumnado escribió los siguientes textos instructivos:

CÓMO ABRIR UNA PUERTA

Una puerta es un elemento de madera rectangular que se coloca en los huecos que hay en las paredes de un espacio cerrado y sirve para pasar a otros lugares de ese espacio y para que no se vea lo que hay dentro de ellos. Para abrir una puerta hay que situarse enfrente de pie, mirando hacia ella. Se comienza levantando esa parte derecha o izquierda del cuerpo que es alargada, sale del hombro y acaba en una mano con cinco dedos, llamada brazo. Levante esa parte del cuerpo hasta que llegue a la altura del pomo, que es un elemento redondo o alargado

de metal situado hacia la mitad de la puerta que se mueve hacia arriba y hacia abajo. A continuación sujete el pomo con la mano y sus cinco dedos, y presione hacia abajo para que se mueva. Seguidamente, con la mano en el pomo, mueva el brazo hacia adelante o hacia atrás, dependiendo del tipo de puerta, hasta dejar un hueco por el que entre. Suelte el pomo y lleve el brazo al sitio de inicio. Finalmente, cruce la puerta moviendo una pierna y a continuación la otra.

Alba Dorado (4° A)

INSTRUCCIONES DE USO DE UN TAJALÁPIZ

Como habrán podido notar, el uso excesivo del lapicero hace que la mina* se desgaste. Para que no sea necesario deshacerse del lapicero demasiado pronto, se inventó el tajalápiz, algo tan simple como una cajita en la que hay una cuchilla y un orificio para introducir el lápiz.

USO

Su uso es fácil, aunque pueda haber confusiones a la hora de introducir el material en el orificio. Para empezar se coloca el lapicero en el agujero, y no cualquier otra extensión de nuestro cuerpo, como los dedos, ya que una acción así podría tener un desenlace fatal. A continuación, sin sacarlo, gire el lápiz reiteradas veces en dirección contraria a la cuchilla, de forma que se vayan eliminando los restos de la

madera ya cortada. Es importante saber que con un par de movimientos la mina* está lo suficientemente afilada, pues si se afila en exceso podría romperse y atascar el tajalápiz o, a la hora de usar el lapicero en papel, saltar a un ojo.

ADVERTENCIAS

El uso excesivo del tajalápiz puede producir dislocaciones de muñeca. Antes de llegar a tales extremos, deténgase.

*Mina: Barrita de color grisáceo que se encuentra dentro de un cilindro de madera, aunque sigue siendo un misterio cómo se introduce en él, es la parte esencial para el funcionamiento del lapicero.

Nuria Álvarez (4° A)

CÓMO ABRIR UN PARAGUAS

Como habrá podido comprobar, hay días en los que el sol se encuentra escondido entre las nubes y esas nubes, que suelen ser grises, de un tono más o menos oscuro, desprenden unas gotas de agua, que cuando caen en gran cantidad se les llama lluvia. Conviene saber que esa lluvia moja y que eso es desagradable en cierto modo. Por ello, se ha inventado el paraguas, un objeto formado por una superficie cóncava desplegable, de tela impermeable o de plástico, sujeta con varillas dispuestas alrededor de un eje central y por el otro lado terminado en un mango o puño, adecuado para llevarlo con una mano.

Para lograr abrir el paraguas debe seguir estos pasos:

- Coja el paraguas por el mango y álcelo con el pico mirando hacia arriba.
- Si tiene botón en el mango, púlselo y se abrirá solo. Si tiene una pestaña, púlsela y arrástrela hacia arriba hasta que el paraguas se abra.
- Finalmente, colóquese encima de su cuerpo para no mojarse

Luciano Manduci (4º B)

Otra generación del 98

A la altura del mes de abril se inicia el proceso de selección, corrección final, diseño y edición del libro, que se imprime a finales de mayo, está en el escaparate de algunas librerías (aunque no a la venta), se aloja en Internet (webs, blogs, redes sociales...) y en junio es presentado a los medios de comunicación.

El proyecto de trabajo de editar un libro contó con una actitud muy favorable e incluso entusiasta alumnado, que en todo momento fue consciente del protagonismo al que estaba invitado y de la posibilidad de hacer cosas con las palabras que tuvieran sentido más allá de los muros escolares. Familias, profesorado, periodistas y otras personas ajenas al mundo escolar mostraron su valoración positiva de la experiencia realizada. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea bien hecha y que ha tenido un cierto eco social. Y lo están con toda la razón ya que con su trabajo han demostrado que “disponen de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuentran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo” (Onrubia, 1996: 21).

Mis estudiantes son otra *generación del 98*, una generación de adolescentes nacidos en 1998 en España, Ecuador, Ucrania o Paraguay y a punto de concluir sus estudios obligatorios. Como educador, les agradezco no solo su afecto, su trabajo y sus sonrisas sino también lo mucho que he aprendido a su lado. En estos tiempos en los que algunos agitan la falacia de que la enseñanza es un desastre, mis estudiantes demuestran en las páginas de este libro el valor de la educación y por ello piden la palabra. **RM**

BIBLIOGRAFÍA

- CAIRNEY, Trevor H. y LANGBIEN, Susan (1988), “Building communities of readers and writers”, en *The Reading Teacher*, Nº 42.
- COLL, César y ONRUBIA, Juan (1995), “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, Nº 14. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*).
- JOLIBERT, Josette y SRAIKI, Christine. (2009), *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- LOMAS, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, Carlos (2015), “Pido la palabra”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 456. Barcelona: Wolters Kluwer.
- MILLÁS, Juan José (2000), “Leer”, en *El País*, 16 de diciembre.
- ONRUBIA, Juan (1996), “Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria”, en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 18. Centro de Profesores de Gijón (disponible en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals*).
- VVAA (2014), *Pido la palabra*. Instituto de Educación Secundaria Nº 1 de Gijón. Gijón. <http://web.educastur.princast.es/ies/numero1/pdfs/poesia14.pdf>





¿Por qué cuándo hay luz **hay** **sombras?**

(CICLO 4)

La escritura y la lectura
en el proyecto
de aula en el ciclo
(grados 5, 6 y 7)



Pilar Valencia

Corporación Colegio
Parroquial Señor de
los Milagros, de Cali

Introducción

Al incursionar en las teorías sobre la pedagogía por proyectos me interesé por indagar sobre las expectativas e intereses de los niños del grado quinto (ciclo 4 del Colegio Parroquial Señor de los Milagros, del Distrito de Aguablanca, de Cali). Al interrogar a los niños sobre los temas que les gustaría estudiar en las clases apareció la pregunta de uno de ellos: ¿Por qué cuando hay luz hay sombras? Como docente formada con énfasis en el área de Ciencias Naturales, intuí que era oportuna la pregunta para la comprensión de fenómenos físicos relacionados con la luz. Entonces escribí un bosquejo de proyecto considerando en la primera parte una serie de actividades que orientaran y regularan la marcha del aprendizaje flexible de acuerdo con los saberes previos de los estudiantes. A su vez, me planteaba la pregunta sobre cómo lograr que los estudiantes participaran en su propio aprendizaje viviéndolo

con alegría. Resumo aquí lo que considero es lo fundamental en el desarrollo del proyecto de aula.

El contexto del barrio El Retiro, en el distrito de Aguablanca, de Cali

El Retiro es un barrio que hace parte de la Comuna 15 del Distrito de Aguablanca. El barrio fue fundado en 1972, como resultado de la migración de comunidades afro-descendientes de la costa del Pacífico, luego del terremoto del mismo año; la mayoría de los barrios se fundaron a partir de invasiones a terrenos baldíos. Las familias que habitan en esta zona viven en hacinamiento, con un promedio de 10 personas en cada casa; las familias son muy numerosas, pueden estar constituidas por entre 5 y 8 hijos; es común que muchos familiares lleguen de sus pueblos de origen y vivan con ellos mientras se ubican en un lugar.



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
cuando-hay-luz-hay-sombras](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/cuando-hay-luz-hay-sombras)

Inicialmente el barrio El Retiro contaba con cuatro zonas verdes, pero estas han sido invadidas por las familias que buscan un lugar para construir ranchos y garantizar la vivienda. En los últimos años, la Secretaría de Vivienda Municipal ha reubicado a muchas familias; en la actualidad, este sector solo cuenta con una cancha de fútbol pero el pandillismo no ha permitido un uso adecuado. Muchos de los jóvenes abandonan sus estudios para ingresar a las pandillas; es una constante el enfrentamiento entre ellas; hay igualmente un alto índice de embarazos prematuros. La gran mayoría de los habitantes del barrio solo ha cursado la básica primaria; unos pocos han cursado hasta octavo o noveno grado de la secundaria; hay muchas personas analfabetas, que nunca ingresaron a una institución educativa.

Es notoria la ausencia de los padres de familia en los procesos escolares de sus hijos; el acompañamiento familiar es prácticamente nulo porque no tienen referentes desde los cuales poder ayudar en las tareas de sus hijos, si bien hay madres de familia o abuelas que al menos le preguntan al niño o al joven si tienen tareas o no.

El aprendizaje de la lectura y la escritura en el enfoque por ciclos

Cuando iniciamos el proceso de formación continua a partir del enfoque por ciclos y la pedagogía por proyectos me di cuenta de que necesitaba “desaprender para volver a aprender”; mis prácticas anteriores debían transformarse si quería alcanzar mejores resultados con una población estudiantil cuya cultura no era tan distante a la de mis orígenes sociales y culturales. Mi primera consideración fue aceptar que para que los estudiantes aprendan no basta con preparar una clase, desarrollarla y exigirles que asimilen los contenidos; es necesario despertar su atención, provocarlos a lanzar preguntas, crear en ellos expectativas, promover el deseo por el estudio, estimular la indagación, hacer sentir la necesidad de la lectura y la escritura y cultivar el gusto por la observación.

Según Freire (1997) los educandos “en vez de ser dóciles receptores de depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.” Y esto fue lo que me propuse. Considero

que es posible generar estrategias de aprendizaje con diversos caminos para vivir en el mundo de los aprendizajes con sentido.

Al transcurrir un mes de las clases con los estudiantes decidimos iniciar nuestro proyecto. La primera actividad apuntó hacia la adecuación del aula; conseguimos cortinas para oscurecer y dar luz según el desarrollo del proyecto. Los chicos del ciclo 4, grado quinto, entraron un día al aula en la mañana; ellos sabían lo que había en el salón; las cortinas estaban recogidas; había una bandeja con bananos, uno para cada estudiante. Al entrar a la sala les pedimos que se sentaran en círculo alrededor del salón; oscurecimos el recinto bajando las cortinas; los estudiantes manifestaban que no podían ver nada; otros decían que no podían ver bien; se les sugirió que en silencio pensarán un momento en lo que estaba pasando. Luego, se les pidió que contaran de manera escrita cómo les había parecido la experiencia, qué sabían sobre la oscuridad, qué anécdotas podían recordar.

Los estudiantes escribieron sus sensaciones: está oscuro, hay mucho negro, está demasiado tapado el salón. Michel manifiesta en su escrito que si hubiera luz podríamos ver. En ese momento llegamos a la conclusión de que la oscuridad quiere decir falta de luz. Cuando entramos a un cuarto y decimos que está oscuro, lo que realmente queremos expresar es que no nos llega la luz de ninguna parte. No podemos ver nada si no hay luz.

Al realizar este ejercicio se observa que la producción de textos escritos es muy básica: hay dificultad en la cohesión y la coherencia, ausencias de marcos textuales, la ortografía no es la adecuada, se omiten letras, hay dificultad para encadenar las palabras y las frases; deduzco que así como hablan escriben. Entonces surge el interrogante sobre ¿cómo incorporar didácticamente a los estudiantes del grado quinto en el mundo de la producción de textos orales y escritos de una manera coherente, fluida y al mismo tiempo cumplir con la planificación del proyecto?, de tal modo que logre introducir los estándares y las competencias que el Ministerio de Educación Nacional promueve con los lineamientos curriculares.

Daniel Bogoya (2007) señala que “el enfoque de competencias genera en sí mismo una tensión muy fuerte”, porque “implica una desestabilización: ya no basta con poseer transitoriamente unas defini-

ciones que se repiten mecánicamente y, del mismo modo, frente a cualquier situación, sino que es necesario seleccionar, adecuar y usar el saber de manera flexible, leyendo e interpretando en forma apropiada cada contexto particular. La tensión se acentúa al tomar conciencia acerca del giro de una posición pasiva de espectador (frente al conocimiento) a otra posición activa de constructor.”

Atendiendo a estas consideraciones es posible el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje, propicias para realizar clases dinámicas e interesantes. De hecho “enseñar es crear condiciones para producir conocimiento nuevo. El que enseña aprende, y también, quien aprende enseña” independientemente del área de estudio. (Freire, 1994). Es decir, el tratamiento pedagógico de la lectura y la escritura tiene como principal escenario el aula de clase y es un instrumento de conquista, de motivación y estímulo a los estudiantes.

Para llevar a cabo la construcción de la pregunta *¿por qué cuando hay luz hay sombras?* y realizar las diferentes actividades conducentes a estimular a los educandos hacia la lectura y la escritura, se propuso un recorrido previo a partir del tema que sugerí: “El movimiento aparente del Sol”. Les explico que para efectuar un análisis en relación con la sombra y el movimiento es necesario saber qué es una sombra y cómo se produce. Para ello realizamos la siguiente actividad:

Fichas-Taller: tienen por objeto promover el desarrollo de la escritura creativa y fomentar la habilidad comunicativa por medio de ejercicios y prácticas de composición en búsqueda del estilo propio. Para realizar la actividad se planteó la pregunta *¿Sabes qué son las sombras?*

Con las fichas (de cartulina) fueron armando sus respuestas y luego las transcribieron en su cuaderno; algunas respuestas de los niños son:

- * Una cosa que se parece a mí y me acompaña a todas partes.
- * Una cosa negra.
- * El reflejo de mí cuando hay luz.
- * Las sombras son grises o negras.
- * Les pregunté también *¿cómo se producen las sombras?*, y algunos escribieron:
- * El sol hace las sombras.
- * Un bombillo también produce sombras por la luz.
- * Con luz.

Cada escrito fue objeto de reflexión en el aula de clase señalando los problemas lingüísticos. Luego les propuse un juego en el patio: “Jugamos con la luz solar y nuestro cuerpo”. Los niños y las niñas se dispersaron en el espacio del patio del plantel; formaron sombras con sus cuerpos en distintas posiciones, intentaron imitar formas de animales u objetos con las manos, ensayaron con las sombras producidas por la luz solar en distintas horas del día; los educandos jugaron a pisar la propia sombra o la del compañero y observaron las diferentes formas de las sombras según la posición del sol.

Juego con las sombras

Al reflexionar sobre la actividad, en un conversatorio en el aula, Linda María expone que las sombras cambian de posición debido a que la tierra gira sobre ella misma; por eso, la dirección en la que llega la luz es diferente. Los estudiantes describieron por escrito la experiencia teniendo en cuenta la consigna “PIENSO, ORGANIZO, ESCRIBO Y HABLO”. Por ejemplo, con correcciones continuas, Kevin Joao escribió:

Todo el mundo tiene sombra, siempre y cuando haya luz, porque la luz es la que produce la sombra. La sombra se hace porque nuestro cuerpo se atraviesa entre la luz del sol. Entre mi cuerpo y la luz del sol u otra clase de luz se crea una zona sin iluminación que es la sombra.

Después de leer su escrito les pregunté: *¿qué elementos intervienen en este proceso?* Entonces Cristian Josué respondió: la luz y objetos que no dejen pasar la luz. Entonces pregunté de nuevo: *¿qué sucede con la luz del sol y tu cuerpo?* El mismo Cristian dijo: la luz del sol choca en mi cuerpo y se hace una sombra. Luego volví a preguntar: *¿sucederá lo mismo con otros objetos (pelota, hojas de blog, pupitre, cuaderno, papel crepé)?* Otro estudiante respondió: con la pelota, el pupitre y el cuaderno sí, pero con la hoja de blog y el papel crepé, la luz pasa hacia el piso. Posteriormente los invité a escribir estas conclusiones, para lo cual los estudiantes propusieron realizar una lluvia de ideas:

Ausubel (1983) plantea que “el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa



que se relaciona con la nueva información.” Es necesario tener en cuenta el aprendizaje previo, pero el aprendizaje previo se va transformando; cada estudiante posee conocimientos aprendidos en la vida práctica y a medida que va madurando con los aportes de la escuela va accediendo a conceptos más elaborados. Con nuestro proyecto nos proponíamos aprender un concepto, de cierto modo científico, sobre la luz, a partir de la observación empírica y de la indagación con el recurso de las preguntas espontáneas. En esta perspectiva, proseguimos con otras rutas. Teníamos que buscar información sobre el tema. Todos buscamos materiales impresos que nos pudieran ayudar a construir un concepto elaborado sobre la luz y las sombras.

Al aula llegaron revistas, periódicos, libros, cartillas y material publicitario. Entre estos materiales apareció la historieta denominada *Garfield*, en la que se representa a un gato en escenas cotidianas. La historia, en la tira cómica, es más o menos así: una mañana de otoño de 1989, Garfield, el gato anaranjado, despierta con una horrible sensación. Al levantarse, para encontrar a sus amigos y contarles lo que le pasa, la emoción se incrementa hasta ser angustiada; entonces, el felino se da cuenta que se encuentra completamente solo en casa: John y Odie han muerto. Investigando la situación, Garfield descubre que su casa fue abandonada hace años. De esta manera, y en una realidad donde sus amigos ya no existen, el gatico tendrá que luchar contra el peor de los miedos: la soledad.

Los chicos, al observar algunas escenas de la tira cómica (estaba en inglés) relacionaron algunas imágenes de la historieta con lo aprendido en el juego de las sombras, pues cuando algo obstruye el paso de la luz, se forma una sombra detrás del objeto.

Cuando la fuente de luz tiene un tamaño mayor que el objeto iluminado, la sombra resultante es más clara en el borde exterior y más oscura en el centro. Exactamente lo opuesto sucede cuando la fuente luminosa es de menor tamaño.

Al traducir la tira cómica con ayuda de Alexis, hermano de la estudiante Juliana, nos dimos cuenta que se trata de un estado de limbo creado por el propio gatico, por llevar una vida con excesos, donde siempre ocupaba y manipulaba a quien podía. Es decir, una realidad donde Garfield está muerto, y como castigo lo único que le queda es vivir en una angustia eterna para así pagar todas las culpas que tiene pendientes.

La sombra de Garfield





Luego de seleccionar escritos relacionados con el tema de la luz, los estudiantes registraron en carteleras las ideas que consideraron más importantes de dichos textos; en un principio las carteleras no salieron bien, como la de Iván, pero al animarlo para volverla a hacer, y con la ayuda de todos, se mostró que el error hace parte del aprendizaje. En las carteleras aparecen ideas como:

- * La luz es una forma de energía capaz de ser percibida por el ojo humano.
- * La luz puede viajar en el espacio vacío, ya que no requiere ningún medio para desplazarse.
- * Thomas Alva Edison, inventor norteamericano, en 1879, logró que un filamento llegara a ser incandescente sin fundirse. Nace así la lámpara eléctrica.
- * Necesitamos enormes cantidades de luz para ver los objetos más oscuros porque absorben una gran cantidad de luz

El rol de los padres de familia

Los padres o acudientes recibieron por escrito la invitación a participar en el proyecto. Muchos se entusiasmaron y participaron en los procesos de búsqueda de materiales sobre la luz y las sombras. Martha, la mamá

de Linda María, nos enviaba constantemente recortes de periódicos; los recortes los leíamos en el salón; uno de ellos es: “Las diferentes formas de las lentes refractan los rayos de luz en formas diferentes: con una lente convexa, los rayos de luz se reúnen y hacen que el objeto se vea mayor”. A partir de este escrito llegamos a las siguientes conclusiones, que fueron escritas en el cuaderno:

- * Los anteojos que usamos tienen lentes que ajustan la dirección de la luz y nos ayudan a ver más claramente.
- * En el caso de la lente cóncava, los rayos de luz se separan y hacen que el objeto se vea menor.
- * El espejo de aumento que hay en algunos baños trabaja con este principio.

Cuando la mamá de Linda María llegaba del trabajo iba con su hija al sitio donde estaba el internet y juntas buscaban información sobre la luz y las sombras. He aquí una información que fue objeto de discusión en el salón de clase:

“Eclipse lunar de septiembre de 2015

La noche del domingo al lunes se vio un espectáculo astral que no se da con mucha frecuencia: un eclipse de superluna.

Es decir una superluna que coincidió también con un eclipse lunar total.

¿Qué es una superluna?

El término superluna fue acuñado por el astrólogo Richard Nolle hace unos 30 años para describir a la Luna llena o nueva cuando está en su punto más cercano a la Tierra. Esto se debe a que el satélite describe una órbita elíptica alrededor de nuestro planeta. En su punto más cercano, la **Luna está a 384.500 km** de la Tierra.

Para que se produzca una superluna, el día en que el satélite está en el perigeo, nombre con el que se conoce el punto más cercano, debe coincidir con la Luna llena, que es cuando la Luna está en el lado opuesto de la Tierra respecto al Sol, o con la Luna nueva, cuando el satélite está posicionado entre la Tierra y el Sol. Al estar más cerca, la Luna se ve más brillante y un 14% más grande de lo habitual.

¿Cuán común es que una superluna coincida con un eclipse lunar?

Bastante poco común. Desde 1910, solo ha ocurrido cinco veces: en 1910, 1928, 1946, 1964 y 1982. La última vez, en diciembre de 1982, solo fue visible en el Pacífico, aunque esta vez se vio en muchos más lugares. **La próxima ocasión será en 2033** y también se verá solamente desde el Pacífico.

¿Dónde se pudo ver?

El eclipse se vio en más de la mitad del planeta incluyendo el **continente americano, Europa, África, el oeste de Asia y el este del Pacífico**. El fenómeno duró una hora y once minutos y comenzó a las 02:11 GMT.

En concreto, ¿qué se vio en el cielo?

Cuando la Luna ingresó en la zona de sombra proyectada por la Tierra no quedó completamente oscura o fuera de visión sino que se tornó rojiza. Por esta razón se la llama muchas veces Luna de sangre. Como los rayos del Sol no caen directamente sobre la Luna, su superficie se ve iluminada por rayos más leves reflejados por la atmósfera terrestre. La luz roja se curva alrededor de la Tierra e ilumina la Luna, mientras que la luz azul se dispersa hasta perderse en la atmósfera.

¿Tengo que protegerme los ojos para observar el eclipse?

A diferencia de un eclipse solar, no hace falta protegerse la vista. El eclipse puede observarse directamente. Y, aunque no hace falta un equipo especial, si tienes un par de binoculares a mano se puede ver más en detalle. Para quienes tuvieron la mala suerte de quedar fuera del ángulo o si el tiempo no les acompañó, la NASA transmitirá el evento en vivo en su página desde el **Centro de Vuelos Espaciales Marshall** en Alabama.”

El horizonte de búsqueda con la lectura

La lectura estaba así orientada hacia un horizonte de búsqueda y su enlace con la escritura de los estudiantes nos permitía comprender que leer y escribir son actividades esenciales en el desarrollo del individuo y en el aprendizaje del ser humano; los conocimientos aprendidos no se restringen al área de lengua castellana sino a todas las asignaturas; la lectura y la escritura orientadas desde los proyectos posibilitan el desarrollo de las capacidades superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia sobre los fenómenos observados. Los errores más frecuentes (omisiones, sustituciones, inversiones, uniones y separaciones de palabras) se van transformando en el proceso de la escritura natural con la participación de todos (siempre hay alguien que identifica el error).

En una de las clases uno de los estudiantes estableció la asociación entre las sombras y el terror; entonces decidimos ir a la biblioteca, que recientemente había sido renovada. La consigna era bus-

car cuentos de terror porque podrían tener pasajes relacionados con las sombras. Entre los cuentos leídos está *Amor sin palabras*, de Marina Colasanti (leído en la biblioteca) y con el uso del buscador digital leímos: *Gluf, el monstruo azul*, de Raquel Lana Soto; “Monstruos jugando al escondite”, de Jero Rodenas; “El niño que tenía miedo del miedo”, de Paco Ríos; “Miedo por ser diferente”, de Marta García, y “El país de tus miedos”, de Paco López. Entre estas obras dos de ellas hacían referencia explícita a la oscuridad, y su contraparte: la luz, pero ninguna a las sombras; el de Marta García nos llamó la atención porque uno de los personajes es afrodescendiente y le produce miedo a un niño por su piel oscura, miedo que se va disipando a medida que lo va conociendo y, sobre todo, cuando conoce a su hijo, quien también manifiesta miedo al ver al niño blanco.

La estudiante Nicol Moreno, de 11 años, expresó que escogió el libro en la biblioteca del colegio porque le llamó la atención el título *Amor sin palabras*, de Marina Colasanti; fue chistoso, dice Nicol, porque nunca imaginó que el libro hablara de sombras. La parte que más me gustó fue: “la sombra ya no le encontró sentido a nada y dejó de dibujar, de bailar, se movía perezosamente, borraba sus contornos, ignoraba a sus huéspedes y visitantes; en vez de ser una sombra gentil parecía verse convertido en un dechado de irresponsabilidad.”

Después de comentar los cuentos se formaron equipos de cuatro estudiantes para indagar en torno a los conceptos vinculados con el ojo humano, la luz, el color y la propagación; asimismo, temas como el sol, la oscuridad, la luz artificial y la luz natural, la trayectoria de la luz. Se realizaron exposiciones orales en el aula sobre estos temas y después fueron a los demás salones de la institución para compartir los conocimientos aprendidos con los demás chicos; aquí se pudo observar el progreso en la capacidad para explicar a otros los temas abordados en el desarrollo del proyecto. Esta práctica sirvió para conocer el proceso de una exposición, el orden, la secuencia, la prioridad de la información y los apoyos visuales que se necesitan para aprender a razonar sobre lo que se habla, para aprender a persuadir y a trabajar en equipo. **RM**



Richmond Solution

for schools

¿En qué consiste la Solución de Richmond?

Richmond es una editorial internacional especializada en la publicación de materiales de alta calidad para estudiantes de todas las edades y niveles. Junto con los mejores aliados en el campo de la enseñanza del inglés: ETS TOEFL, Cambridge English Language Assessment, British Council, English Attack y Capstone, hemos diseñado una solución integral que le permite a los colegios alcanzar altos niveles de competencia en el idioma inglés y así cumplir con estándares nacionales e internacionales.



¿Por qué implementar la Solución de Richmond en su Institución?

- * Busca que los estudiantes alcancen altos estándares académicos reconocidos internacionalmente.
- * Prepara a los estudiantes para un mundo competitivo y globalizado.
- * Le permite al estudiante homologar los requisitos de nivel de inglés de la universidad a través de una certificación internacional.
- * Le ofrece a los profesores la posibilidad de crecer académica y profesionalmente.
- * Le garantiza a los padres de familia que la institución está a la vanguardia de estándares internacionales.
- * Permite utilizar los logos de Richmond y de sus aliados estratégicos con propósitos de mercadeo.

Para mayor información
Contacto: 018000978978
richmondsolution@richmondelt.com

Componentes de la Solución de Richmond



Cambridge English Language Assessment

Lectura y escritura en **Escuela Nueva**

Colombia acaba de hacer una revisión de las cartillas de Escuela Nueva. Se las puso a tono con la legislación vigente y con tópicos —como las TIC e Internet— cuya incidencia e importancia no eran previsibles durante la revisión anterior. A continuación, algunas ideas sobre lectura y escritura que orientaron la reciente revisión de las cartillas, en el área de lenguaje.

Especificidad del área

En atención a la Renovación curricular (años 80), las cartillas de Escuela Nueva buscaron desarrollar habilidades comunicativas, teniendo en cuenta los contextos: privilegiaron el trabajo sobre el lenguaje como instrumento —para conocer, comunicar y recrear—, más que como *objeto* de conocimiento.

La producción de conocimiento se da en el marco de la lectura, pues el acervo cultural está codificado en lengua escrita; así, escribir se convierte en la manera de contribuir a ese capital cultural. Por su parte, la intersubjetividad es posible por el lenguaje, con otros usos escriturales, pero imprescindibles

para hacer lazo social. Y, finalmente, para producir y disfrutar enunciados que enfatizan la forma de articulación (contrastes acústicos, ritmo de emisión, economía de medios, dosificación de enunciados, trabajo retórico, etc.), es necesario trabajar intensamente la lectura y la escritura literarias.

A esto, las nuevas cartillas han agregado mensajes en distintos medios (como los digitales), cuyas características e implicaciones forman parte de una comunicación en la que siempre está involucrado el otro (hacia una *ética de la comunicación*).



Guillermo Bustamante

Doctor en educación, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Licenciado en Literatura e Idiomas, Magister en lingüística y español. Ha sido un cultor del minicuento en Colombia a través de la creación y dirección de la revista 'Ekuóreo'. En el 2012 fue el ganador del premio Jorge Isaacs, con el libro "Convicciones y otras debilidades mentales".



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
lectura-y-escritura](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/lectura-y-escritura)

Las cartillas

El aprendizaje de la lengua, en el ámbito formativo, es el que se da en, y propicia, comunicaciones auténticas. De ahí se derivan algunas características de las nuevas cartillas:

a. Trabajo grupal

Si diccionario, maestro y cartilla resuelven la interpretación de un texto, no la construye el aprendiz como objeto cultural, *construcción más relevante que lo que ellos pueden procurar como solución momentánea*. Ejemplo: ¿por qué hay diccionarios?, ¿cómo se hicieron?, ¿qué prácticas sociales implica su utilización? La cartilla de lenguaje explicita los procesos sociales que dieron lugar a ciertos recursos escolares; y, de otro lado, propone una práctica consecuente: si esos eran problemas para la humanidad, y ella tuvo que esforzarse para superarlos, el proceso formativo no puede omitir esa dificultad. Esa *actitud* queda consignada en el material impreso, y puede ser asumida por el docente (ejemplo: valorar el resultado de las discusiones entre grupos, antes que la autoridad del diccionario). Así, la cartilla propone elaborar colectivamente un fichero con definiciones construidas en la interacción y la discusión entre estudiantes y profesor; este diccionario, hecho a largo del año escolar, permite experimentar lo que han vivido quienes organizaron

y definieron las palabras; y, además, sirve de apoyo a otros. Reelaborar las fichas permite sentir que se trata de un proceso cultural siempre en progreso y no como podría parecer al usar el diccionario como solución.

Si las cartillas enuncian lo que es, el estudiante no afronta los desafíos, ni construye una respuesta ante testigos. Maestro y cartilla, entonces, complejizan la relación, de manera que el conocimiento sea uno de los elementos a considerar, a cualificar, para salir —entre varios— del “problema”.

Esto no es solo alfabetización, sino principalmente una *introducción a la cultura letrada*.

b. El profesor

En las nuevas cartillas, el docente no es juez, sino interlocutor privilegiado. Por su relación con el conocimiento, su voz es muy importante, pero no única. Puede granjearse el lugar de mediador —no neutral— en una discusión, aportar elementos para alimentarla, para darle un nuevo giro, para relanzarla. Su autoridad se cifra en la suposición de saber que le hacen los estudiantes, si encuentra cómo aportar elementos, no solamente soluciones o sanciones.

La interlocución no invalida la diferencia maestro/estudiante que hace posible el acto formativo. Más que “facilitador”, el maestro es un *complicador*: introduce en la cultura escrita, en las complejidades del conocimiento, y problematiza los saberes del estudiante, para que haga suya una manera de acercarse al mundo. Se “hace querer” por lo que realiza para configurar una relación con los estudiantes, entre los estudiantes, con los textos, con la escritura.

La cartilla parte del conocimiento del estudiante y aporta otros que vienen de las disciplinas, y coteja a los estudiantes con las hipótesis de los pares, con los saberes del profesor y de la comunidad, con los reservorios de cultura que representan los libros y otras fuentes de información.

Si el maestro resuelve todo, el estudiante repite; si “facilita”, no exige elaboración. Mientras más sepa, mejor; pero no para espetar el saber, sino para construir relaciones desafiantes. Las cartillas son un buen auxiliar, pero no rempazan al maestro que enfrenta las particularidades de un grupo humano específico.



c. Los otros

Aún entre pares hay ideas distintas, viables, incluso excluyentes. El otro no es solamente un compañero de curso, o alguien que está en otro curso, sino también alguien cuyas ideas pueden tensionar las mías. Para construir conocimiento, es necesario cotejar razonamientos y experiencias. Por eso, la cartilla invita a confrontarse y a colaborar con los pares y con integrantes de otros niveles.

Escuela Nueva busca la interacción con la comunidad y la familia. Si estas son interlocutores válidos (y no portadores de saberes no formalizados o equivocados), el niño puede ser una correa de transmisión entre el saber escolar y el saber extraescolar. Esto rescata fuentes de información, saberes con sus sistemas explicativos, su retórica, sus maneras de legitimación, ejemplificaciones, fuentes... Algo posible gracias a la escritura y a la lectura.

d. La escritura

Todo acto de escritura requiere seleccionar términos, producir frases, desplegar estrategias comunicativas, actividad motora, etc., y todo ello, en tanto “práctica”, surte efectos. Pero las actividades que no están ligadas a una necesidad real de uso del lenguaje, con todo y sus efectos, difícilmente impactan la escritura: no la inscriben en una dimensión social, con el fin de satisfacer necesidades... y no solo unas necesidades “sentidas”, sino también unas nuevas necesidades, *producidas* por la relación educativa.

Nadie necesita —*per se*— la escritura. *La escuela busca hacerla necesaria.* Por tal razón, la cartilla sugiere a los estudiantes escribir a publicaciones de las que se toman los textos trabajados, para hacer sus comentarios o, incluso, para solicitar la publicación de sus escritos e ilustraciones. Y, para que la cartilla no se desactualice (proponiendo medios auténticos), se sugiere al maestro buscarlos en su contemporaneidad y en los niveles contextuales (diarios y emisoras locales, por ejemplo).

Ahora bien, la autenticidad de la escritura

no estriba solamente en que sea la única —o la mejor— manera de llegar a cierto interlocutor. También está la escritura como medio de conocimiento. Cuando ella impacta las estructuras cognitivas, ya no va dirigida principalmente al otro, sino al sujeto mismo del aprendizaje. Preparar exposiciones orales mediante notas, planear un escrito, establecer las preguntas de una mesa redonda, tomar notas para entender una exposición... son algunas de las maneras como la cartilla busca una escritura auténtica, particularmente en relación con el conocimiento.

e. Presentación de la información

Además de textos escritos e imágenes, se emplean: esquemas, cuadros sinópticos, tablas de doble entrada e instructivos. De un lado, por ser formatos en los que se imparte mucha información y, en consecuencia, la escuela puede brindarle al estudiante la posibilidad de explorarla; y, de otro lado, para que el estudiante utilice herramientas lógicas para interpretar información, favoreciendo el desarrollo del pensamiento desde el trabajo sobre el lenguaje.

f. Función estética

Además de continuar trabajando con poemas, cuentos, fábulas, coplas, mitos, leyendas... se mencionan otros lenguajes: imágenes fijas —caricatura, pintura, fotografía— e imágenes móviles —cine, teatro—. Se aborda el sentido estético explorando el efecto que tales enunciados producen sobre los estudiantes, sin pasarse al otro extremo y evadir la búsqueda de la comprensión que ofrecen conceptos que intentan abordar la especificidad del mensaje. Si el “gusto” tiene un componente social, se intenta que lo explicitado como “sensación” sea susceptible de discutirse. Es algo cuya infabilidad se puede rodear, y también cualificar.

Si bien no todos los estudiantes “disfrutan” de estos productos de la misma manera, la estructura del mensaje sí tiene una materialidad describible.

Las ilustraciones de las cartillas involucraron un trabajo estético especial; no

están para “adornar”, sino que son objeto de trabajo. Como no escapan a una dimensión interpretativa, qué bueno pensarlos como un proceso que se cualifica a medida que avancen los grados.

g. Trabajo textual

Busca poner en juego los saberes que el estudiante ha construido, tanto en la escuela como por fuera. La lectura va más allá de lo literal: también relaciona la historia del sujeto que lee con las propuestas del texto. Por ello, los ejercicios buscan una reflexión sobre las condiciones de producción de los textos (preguntas sobre emisor y receptor, por ejemplo), sobre la conexión del texto en cuestión con otros (intertextualidad), sobre los contextos y sobre la estructura de los enunciados. Así, una explicación metalingüística responde a los niveles de reflexión que los estudiantes hacen sobre los actos comunicativos (no son “contenidos” gramaticales que sería necesario enseñar, como parte de un programa curricular). **RM**



8. Comparen sus respuestas. Conversen sobre las razones por las cuales cada uno escogió sus respuestas. Si es necesario, hagan cambios en sus trabajos.



¡Pásate a la Biblioteca Escolar!

Una apuesta por la calidad y la igualdad de oportunidades

EXPERIENCIA INSTITUCIONAL



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN



Sandra Morales Corredor

Gerente Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento"
Ministerio de Educación Nacional
leeresmicuento@
mineducacion.gov.co



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
proyectos-exitosos](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/proyectos-exitosos)

Algunos recordamos la biblioteca escolar de nuestra infancia como un espacio silencioso, aburrido. Allí íbamos a hacer las tareas o a buscar un libro que debíamos leer. Seguramente, ante la gran cantidad de volúmenes, sin muchos criterios de selección, nos perdíamos en los estantes, vencidos por el cansancio y la falta de interés. Otros estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse a este espacio gracias al del trabajo motivado y juicioso de un maestro o bibliotecario, que hizo de este un lugar para encontrar la pasión por la lectura y un escenario para aprender más de los temas que llamarón su atención. También sabemos que muchos escritores han iniciado sus lecturas en las bibliotecas personales de sus padres;

en cambio, la biblioteca escolar no se resalta, o es tan poco determinante que su alusión en las biografías de autor es casi nula.

Sin embargo, la biblioteca escolar es un ambiente fundamental para la formación de los estudiantes, tiene un impacto positivo en sus aprendizajes y se considera el lugar por excelencia para el acceso a la información, como lo demuestran diversos estudios internacionales ¹. Por esto, la tarea de resignificarlas y fortalecerlas es prioritaria para el sistema educativo colombiano y uno de los objetivos del Plan Nacional de Lectura «Leer es mi cuento» (PNLE) del Ministerio de Educación Nacional.

¿Qué ha ocurrido con las bibliotecas escolares en Colombia?

En la historia de la escuela colombiana encontramos diferentes acciones, enfoques y lugares asignados a la lectura y la escritura, entendiendo que el acceso y dominio de la cultura escrita es una condición fundamental para alcanzar los objetivos estratégicos que cualquier modelo educativo se trace. La preocupación por garantizar el acceso a materiales de lectura, como recursos fundamentales que guían los procesos pedagógicos, estuvo presente desde 1870, cuando se organizaron las Escuelas Normales y se regularon las «**bibliotecas circulantes**». En los años treinta del siglo XX, con las reformas liberales, el papel de la lectura y la escritura fue central y se crearon la **Biblioteca del Maestro** y la **Biblioteca Aldeana**. La primera ofrecía las entonces modernas teorías pedagógicas y la segunda obras de literatura, manuales y cartillas editadas por el mismo Ministerio.

Otras acciones que favorecieron la evolución de la biblioteca escolar fueron la Alianza para el Progreso (con participación de la OEA) y el inicio, en 1972, del programa de Bibliotecas Público-Escolares de Colcultura. En 1976 se crearon los Centros Experimentales Pilotos (CEP), en los cuales debían estar las bibliotecas modelo del sistema escolar. Para ello se creó en 1981 el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, gracias al cual cerca de mil personas fueron capacitadas por medio del Curso Modular para Maestros Bibliotecarios, creado por CERLALC a comienzos de la década de los ochenta.

Destacamos también los esfuerzos de gobiernos locales en favor de las bibliotecas escolares. En Bo-

gotá, en 1982, se creó el Sistema Metropolitano de Bibliotecas del Distrito (Simbid) y en la ciudad de Medellín, en 1993, por medio del Programa de Fortalecimiento de Bibliotecas Públicas y Escolares se adquirieron cerca de 200.000 volúmenes. En 2002, como parte de los compromisos emanados de las recomendaciones del Programa Iberoamericano Ilímita, Colombia creó el Programa Bibliotecas Educativas 2002 y dotó 200 Escuelas Normales de libros.

Estos esfuerzos de dotación han continuado con el PNLE, que desde 2011 ha entregado 32.187 colecciones semilla a 22.223 establecimientos educativos del país, que han beneficiado a más de siete millones de estudiantes, lo que representa el 90% de la matrícula del sector oficial. Este hecho no tiene antecedentes y es el proceso de compra y procesamiento de libros para bibliotecas más grande que se ha hecho en Colombia.

Sin embargo, estas dotaciones no han sido suficientes para que las escuelas desarrollen sus bibliotecas, y no suponen por sí mismas la existencia de una biblioteca escolar. El ICFES (2011) reporta que en nuestro país solo el 23% de los colegios oficiales cuentan con una biblioteca escolar, lo que contrasta con el 60% de los privados; en especial, a la luz de la evidencia internacional que refleja la importancia de la biblioteca escolar como ambiente fundamental para la calidad educativa.

En efecto, las investigaciones recientes demuestran el impacto de la biblioteca escolar en puntuaciones más altas en pruebas estandarizadas relacionadas con el logro académico, con mejores resultados en lectura, lengua y literatura, historia y matemáticas **2**. Por su parte, el acuerdo con la OEI (2010) nos ha fijado un gran reto: en 2021 todas las instituciones educativas deben contar con una biblioteca escolar.

1 PIRLS, (2006) *Estudio de progreso en comprensión lectora*; OCDE (2012); National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS); Williams, D., Wavell, C. y Morrison, K., (2013), entre otros.

2 *Factores asociados, SABER* (2011); National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS); Williams, D., Wavell, C. y Morrison, K., (2013), entre otros.



3 Parte de la experiencia de esta primera fase se socializó en el Tercer Encuentro Nacional de Bibliotecas Escolares, desarrollado los días 3 y 4 de diciembre, en las ciudades de Barranquilla, Bogotá y Medellín. Para conocer un poco más de este encuentro y esta fase pueden consultarse las memorias audiovisuales www.leeresmicuento.com y en el canal de YouTube de Colombia Aprende.



Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

¡Pásate a la Biblioteca Escolar!

Dotación, Formación y Acompañamiento desde el PNLE

Reconociendo entonces que impactar la calidad educativa y mejorar los aprendizajes de los estudiantes pasa, necesariamente, por la formación y acompañamiento docente y la generación de condiciones pedagógicas e institucionales al interior de las escuelas, el Plan Nacional de Lectura y Escritura diseñó el Proyecto Piloto ¡Pásate a la Biblioteca Escolar! (PaBE), cuyo objetivo es mejorar las competencias en lectura, escritura y oralidad de los estudiantes por medio de un proceso de fortalecimiento integral de la biblioteca escolar.

El proyecto PaBe inició su implementación en 2015 en 400 instituciones educativas de jornada única de todo el país y comprende un proceso de dos años y medio de implementación por medio de dos estrategias: formación y acompañamiento a docentes y bibliotecarios; y dotación de materiales (físicos y digitales) y de recursos tecnológicos.

El modelo de formación de PaBe propone la conformación de comunidades de biblioteca escolar, entendidas como un grupo interdisciplinario de docentes, bibliotecarios y directivos encargados de analizar las condiciones y oportunidades de su biblioteca y proponer y dinamizar las acciones pedagógicas e institucionales necesarias para su desarrollo y fortalecimiento. Así y por medio de un esquema *blended* que contempla acompañamiento *in situ* a cada institución y el acceso a una serie de contenidos, herramientas y recursos a través del Portal Colombia Aprende, la formación y acompañamiento se desarrolla en asocio con universidades de todo el país que además contribuyen académicamente al enriquecimiento y validación del modelo y sus contenidos.

La primera fase de formación, denominada **Analizar y Explorar** propone a los responsables de biblioteca y a los docentes la exploración de nuevas posibilidades para la biblioteca escolar en los ámbitos de las alfabetizaciones múltiples, la oralidad, la cultura escrita, las competencias ciudadanas y la sociedad en red. Se plantea como una fase de análisis contrastando buenas prácticas y se orienta a formular el *Proyecto de Biblioteca Escolar* para la institución. Este proyecto se caracteriza por proponer dinámicas de integración curricular, transversalidad y articulación por medio

de la biblioteca, convirtiéndola en un ambiente dinamizador de la cultura escrita dentro de la escuela, además de propender por generar acciones de trabajo colaborativo entre los docentes de diferentes áreas y el profesional encargado de la biblioteca.

Esta primera fase se desarrolló en 2015 y nos permite contar hoy con 400 Proyectos de Biblioteca Escolar que comenzarán a ser implementados en 2016 con 2.078 maestros y bibliotecarios en red **3**.

La segunda fase, **Expandir y Evolucionar**, está orientada a poner en funcionamiento el proyecto definido en la fase anterior. Este proceso guiado, que busca promover capacidades de autorreflexión y mejora permanente, se complementa con laboratorios pedagógicos de creación y exploración de algunos temas innovadores relacionados con las prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC. De esta segunda fase se espera la consolidación de las comunidades de aprendizaje en cada institución y la conformación de una *red de bibliotecas* escolares en todo el país.

Por último, la tercera fase, Integrar y Liderar, busca completar el proceso de implementación del proyecto y plan de trabajo que cada colegio definió en la Fase 1 y que desarrolló en la 2. De esta última fase se espera el fortalecimiento y la inserción de la biblioteca en la dinámica institucional y local, implicando su reconocimiento dentro de la programación curricular, del PEI, el PMI y los planes municipales y/o departamentales, pero ante todo una biblioteca activa, verdaderamente integrada a la vida escolar y a toda la comunidad educativa.

De esta forma, ¡Pásate a la Biblioteca Escolar! se convierte en la plataforma para su fortalecimiento, partiendo de las necesidades institucionales y de un trabajo colaborativo que permite la transformación de concepciones y prácticas pedagógicas que se dan alrededor de la biblioteca, para que los estudiantes desarrollen sus competencias básicas y encuentren en la cultura escrita una forma de ejercer sus derechos y reflexionar sobre el país que queremos: más justo, más equitativo y en paz. Una biblioteca escolar como espacio revitalizado, la forma de paraíso que Borges nos sugirió. **RM**

Para mayor información:
www.leeresmicuento.com
Facebook: Leerescmicuento2015
Twitter: @LeerEsMiCuento

Magos y caballos



María Teresa Andrueto

Escritora argentina nacida en Arroyo Cabral, Córdoba, en 1954. Es autora de libros de cuentos, novelas, poesía, teatro y ensayo. Desde hace más de 30 años que se ha dedicado también a la promoción de lectura y a la formación de maestros. Dos títulos suyos están en el fondeo de Loqueleo Colombia: Benjamino (Colección Nidos para la Lectura) y Trenes. Con su novela Lengua Madre fue finalista del premio Rómulo Gallegos. En el año 2012 le fue otorgado el premio más importante de la literatura infantil y juvenil, el Premio Hans Christian Andersen.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
magos-y-caballos](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/magos-y-caballos)

Lo que sigue sucedió en una escuela de una pequeña ciudad turística de Córdoba. Una maestra tiene un proyecto de lectura; el proyecto incluye un diario de lector que los alumnos de quinto y sexto llevan durante los dos años que transitan con ella.

La escena que nos compete: más de sesenta alumnos sentados en el suelo, y yo frente a ellos. Me sorprenden los chicos, especialmente uno que pregunta cuestiones muy precisas. Es menudo y tiene una trencita roja colgándole del pelo, repite curso. Me pide que le cuente un cuento con caballos; cuando indago dice que trabaja para un señor que alquila caballos a los turistas. Le digo que yo tengo dos en mi casa; él conoce de pelajes y enumera *alazán, colorado, azulejo, pintado, bayo, moro, cabos negros* y otros nombres hermosos. Yo pienso en aquel cuento de Borges en el que un hombre ambiciona un colorado cabos negros con apero chapeado y una mujer de pelo rojo. Más tarde le regalo al chico de la trenza un libro sobre un caballo, lo hago aparte, en secreto, porque no tengo libros para todos. A poco de eso, se acerca un compañero, mira el libro y le pregunta si lo compró. El dice que sí. *¿Cuánto cuesta?*, pregunta el otro. *Veintiséis pesos*, dice el de la trenza, con lo

que resuelve la situación, comprende rápidamente que no debe decir la verdad.

Cuando el encuentro termina y los chicos y la maestra van a una sesión de cine, quedo hablando con la vicedirectora, ella lamenta que ese niño, que viene de una familia con muchos problemas, no aprenda. *¿No aprende?*, pregunto; ella dice que el problema es la escritura, leer sí, le gusta, y también que le lean y cuenten historias, pero tiene problemas para escribir. Sin embargo, al despedirnos, la maestra me dice: *tiene tanto entusiasmo que cuando no viene lo extraño. Faltaba mucho, pero cuando le dije que lo extrañaba empezó a venir, fue como mágico.*

Mágico es también lo que sucede con Anita en *Marvin* (Marvin, Gustavo Nielsen, Alfaguara). Una maestra devenida inspectora narra la escena de un mago de labio leporino que por encargo del gobier-



no hace funciones de magia en escuelas rurales y que, en una escuela perdida, por azar o perspicacia, elige como protagonista de su número a la chica menos avispada de la clase. *Un buen mago debe tener dos bocas: una para anunciar el truco y otra para callar la trampa. Yo las llevo separadas por esto —se señaló la herida— así me aseguro de que funcionen correctamente. Con las cabezas a veces no pasa. En ocasiones uno tiene varias cabezas pero no están muy conectadas con el cuerpo. Como decíamos, la elegida es Anita. Bien —dijo Marvin—. Anita tiene, si no me equivoco, una gran capacidad para el pensamiento y una imaginación prodigiosa, sólo que no las ha desarrollado aún, porque es chiquitita.* Después de hacer su truco, el mago dice: *Esto no es magia, es lo que había dentro de Anita. ¿Notan alguna diferencia? Nadie lo notó, pero ya lo van a notar. Anita tiene las cabezas conectadas de nuevo. Eso es tan importante que, si no lo advierten, es porque las de ustedes están mezcladas...* El cuento sigue en su derrotero hasta que la narradora va cerrando la cuestión: *Yo no pude explicarme cómo, pero aquella nena un tanto deficiente... (...)...comenzó a leer de corrido y a escribir sin faltas. Le presté los libros que tenía... etc.*

El brasileño Antonio Cándido en su conmovedor ensayo *El derecho a la literatura*, cuenta que cuando tenía doce años, en la ciudad de Pocos de Caldas, un jardinero portugués y su esposa brasileña, ambos analfabetos, me pidieron que les leyese Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco, que ya habían oído a una profesora en la hacienda en la que trabajaban antes y que les había encantado. *La literatura ni corrompe ni edifica, dice, sino que, al traer libremente en sí misma lo que llamamos el bien y lo que llamamos el mal, humaniza en sentido profundo, pues hace vivir. ...Daré el nombre de literatura, en un sentido lo más amplio posible, a las creaciones de todos los niveles de una sociedad, de todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos folclore, leyenda, chiste, hasta las formas más complejas y difíciles de la producción escrita de las grandes civilizaciones. Ahora bien, si nadie puede pasar veinticuatro horas sin sumergirse en el universo de la ficción y de la poesía, la literatura — concebida en el sentido amplio al que me referí— parece corresponder a una necesidad universal que es necesario satisfacer, mejor dicho una necesidad cuya satisfacción constituye un derecho.* **RM**



Dimensiones clave de la escritura para su enseñanza y evaluación en la escuela

La escritura es una habilidad comunicativa fundamental para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, porque permite detenerse y reflexionar sobre las ideas que se quiere comunicar, sobre el destinatario del escrito, los efectos que se desea generar en él, sobre el género textual más adecuado a la situación de comunicación y sobre las palabras (y sus combinaciones) más precisas para lograr este propósito. Al mismo tiempo, la escritura es una habilidad transversalmente requerida a través del currículum escolar; la mayoría de las asignaturas demandan frecuentemente que los estudiantes escriban y su éxito académico depende en gran medida de esta habilidad comunicativa, en especial, hacia el final de la educación básica y en la educación secundaria.

Transcripción y composición escrita

Sin embargo, la escritura presenta grandes dificultades para los niños, porque exige simultáneamente procesos motores, cognitivos y lingüísticos de gran complejidad. Estos procesos compiten durante la producción escrita, demandando el esfuerzo cognitivo de los estudiantes. Es así que en la medida que los niños automatizan los procesos grafomotores y el reconocimiento ortográfico de las palabras, logran una **transcripción** fluida y pueden concentrarse en el proceso de **composición** escrita (Alamargot et al., 2011; Berninger & Swanson, 1994; Graham & Harris, 2000; McCutchen, 1996, 2006, 2011).



Carmen Sotomayor E.

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com/rutamaestra/edicion-14/dimensiones-clave-de-la-escritura>



y párrafos anteriores; esto permite que el lector vaya comprendiendo e integrando la información nueva con la que se entregó antes. Los principales recursos lingüísticos para la mantención del referente son la reiteración, la sinonimia y la pronominalización (el uso de pronombres), como puede observarse en el siguiente texto:

"Juan asistía todo los días a su escuela para lo cual debía caminar varios kilómetros en el campo. Un día Juan (*repetición*) no llegó más. ¿Qué le (*pronominalización*) habrá pasado se preguntó la maestra? El niño (*sinonimia*) había enfermado gravemente. Ella fue a verlo (*pronominalización*) inmediatamente al hospital, porque lo (*pronominalización*) estimaba mucho. Sin embargo, el muchacho (*sinonimia*) ya no la reconocía..."

El proceso de composición considera aspectos complejos tales como la **estructura textual**, esto es, las partes prototípicas que poseen los géneros textuales, que circulan en situaciones comunicativas reales (Bawarshi, 2010; Bazerman, 1994, 2004). Asimismo, exige una **adecuación a la situación comunicativa**, lo que significa que el texto tiene un propósito, un tema y una audiencia a la cual debe adecuarse (Bereiter & Scardamalia, 1992; Flower & Hayes, 1981; Jimeno, 2004; McCutchen, 2011). Implica también una **coherencia** del texto, es decir, que las ideas estén bien desarrolladas, sin digresiones ni contradicciones, con el fin de que el lector pueda construir un sentido global y así logre comprender su significado (Concha et al. 2010; Lee, 2002; Pessoa et al., 2010; Shapiro & Hudson, 1991; van Dijk, 1980). A su vez, la **coherencia** está muy relacionada con la **cohesión** entre oraciones y párrafos, la cual se genera a través de tres mecanismos: la mantención del referente, la progresión temática y la conexión. La mantención del referente alude a la necesidad de que el texto mantenga la referencia con oraciones

Por su parte, la progresión temática supone un avance entre la información nueva y la conocida. Por último, la conexión implica la generación de relaciones lógico-semánticas (aditivas, adversativas, temporales, causales, etc.) entre oraciones y párrafos a través de recursos lingüísticos denominados conectores (Halliday & Hasan, 1976; Matute & Leal, 1996; Shapiro & Hudson, 1991). De este modo, pueden existir distintos tipos de conectores, como los que se presentan a continuación (Sotomayor et al., 2015, pág. 38):

- * Temporales (anterioridad, simultaneidad, posterioridad): antes, mientras, cuando, entonces, después, más tarde, entre tanto, luego, etc.
- * Causales: porque, ya que, dado que, por eso, etc.
- * Adversativos (la causa no produce la consecuencia esperada): pero, sino, aunque, sin embargo, a pesar de, etc.
- * Concesivos (que conceden en un punto en una argumentación): claro, claro que, cierto, sin duda, etc.
- * Comparativos: al igual que, como, así como, del mismo modo que, etc.
- * Aditivos (introducen información cuyo contenido se añade a la señalada anteriormente): y, también, además.
- * Ordenadores (marcan las distintas partes de un texto): para comenzar, en primer lugar, luego, también, por otra parte, finalmente, por último, etc.

Escritura y vocabulario

Algunos autores (McNamara *et al.*, 2010) señalan que un texto de mayor calidad es aquel que usa un **vocabulario diverso** junto con una sintaxis y un **vocabulario más complejos**. Esto quiere decir que un escrito es de mayor calidad cuando se aprecia en él una diversidad léxica, es decir, un mayor número de palabras distintas usadas en el texto. Por otra parte, la calidad de un escrito se relaciona también con la complejidad del léxico. Esto es, con el uso de un vocabulario menos frecuente y más especializado que permite expresar el significado de las palabras de un modo más preciso y sofisticado (Read, 2000). Al mismo tiempo, se ha podido establecer que las palabras menos frecuentes, por lo general, presentan también una mayor complejidad fonológica, es decir, son palabras de mayor longitud (más

de dos sílabas) y con estructuras silábicas más complejas. Esto ocurre, porque este tipo de palabras son más difíciles de retener en la memoria.

En suma, la producción escrita implica procesos de transcripción y composición que incluyen conocimientos y habilidades lingüísticas de gran complejidad, lo que demanda a los escritores, especialmente a los principiantes, un importante esfuerzo cognitivo. A continuación, presentamos una síntesis de las principales dimensiones reseñadas en este artículo y de algunos de los principales indicadores que se debiera tener en cuenta al momento de enseñar y evaluar la producción escrita de los estudiantes. Estas dimensiones debieran ser desarrolladas de manera progresiva con los niños durante toda su etapa escolar, ya que la escritura es una habilidad que se aprende durante toda la vida. **RM**

DIMENSIONES CLAVE DE LA ESCRITURA

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Habilidades grafomotoras	En esta dimensión se observa si el estudiante puede escribir de manera cada vez más fluida, de acuerdo a su edad, y si las letras tienen una proporción, inclinación y separación adecuada para que su escritura sea legible.
Estructura	En esta dimensión se observa si se presentan las partes prototípicas de la estructura de los géneros textuales. Por ejemplo en un cuento puede observarse una estructura de secuencia narrativa (inicio, quiebre, desarrollo, desenlace); en una carta de solicitud , una estructura de secuencia persuasiva o argumentativa (saludo, petición, argumentos, respaldos); y en una noticia , una estructura de secuencia informativa (que responde a las preguntas: qué, quién, cuándo, dónde, cómo).
Adecuación a la situación comunicativa	Es una dimensión relacionada con la escritura como práctica social. Se observa si el texto se ajusta al tema, al propósito comunicativo y al receptor (registro y tono).
Coherencia	Es una dimensión relacionada con la construcción del sentido y el desarrollo de las ideas en los textos. Se espera que el texto evidencie un sentido global completo sin digresiones temáticas, ideas inconexas u omisión de información necesaria para su comprensión.
Cohesión	Se trata de la principal dimensión de construcción lingüística del texto. A través de esta se observa si existe una mantención adecuada del referente y si existen relaciones lógico-semánticas entre oraciones y párrafos que otorgan unidad al texto, expresadas a través de conectores.
Puntuación	En esta dimensión se observa la presencia de puntuación externa (mayúscula y punto final) y de puntuación interna (punto seguido y aparte). En etapas más avanzadas de la escritura se debe observar el uso de los demás signos de puntuación: coma, punto y coma, signos de interrogación y de exclamación, uso de comillas, guiones, puntos suspensivos, etc.
Vocabulario	En esta dimensión se observa si el texto presenta una variedad de palabras y si estas son progresivamente más complejas, es decir, de uso menos frecuente y fonológicamente más complejas (trisílabas, polisílabas, de sílabas complejas).
Ortografía de palabras	En esta dimensión se observa si existe una ortografía básica que permite la legibilidad del texto: el uso correcto de la tilde, al menos en palabras de uso frecuente y el uso correcto de las grafías, en especial, aquellas en que no existe una asociación unívoca entre fonema y grafema, por ejemplo b/v; s/c/z; y/ll, etc..

Adaptado de Sotomayor, Ávila & Jéldrez (2015).

Se debe enseñar a leer y escribir en Preescolar?



Carlos Andrés Peñas Velandia

Es coordinador Pedagógico de "CRECER" del Gimnasio Infantil Las Villas (Bogotá). Director Pedagógico de la Fundación SIGE (Sistema Integral de Gestión Educativa). Asesor en diseño y desarrollo curricular por competencias y calidad para educación (ISO 9001: 2008). Estudios en: Licenciatura en Lenguaje y Humanidades, Universidad Javeriana; Psicología, Universidad de Nariño; Maestría en Gestión Educativa, Consejo para la Calidad de la Educación; Maestrante en Diseño de Proyectos Educativos, Universidad de la Sabana; Doctor Honoris Causa, Ministerio de Educación de Panamá.



Una pregunta frecuente y escabrosa

En mi práctica profesional muchas veces me preguntan: ¿los niños y niñas de Preescolar deberían aprender a leer y escribir? Por lo general, si el cuestionamiento viene de una maestra o maestro de preescolar detrás hay dos preocupaciones: una enfocada en la academización y la saturación cognitiva asociada a la memorización alfabética, en contraposición con el desarrollo natural; la otra preocupación suele relacionarse con la presión del tiempo ante la inminente finalización del año escolar y la necesidad de asegurar que todos los estudiantes "salgan leyendo y escribiendo" para satisfacer la expectativa de la primaria, la de las familias y la necesidad social de ser considerados ¡un buen jardín!

Cuando la pregunta la formula una maestra o un maestro de grado primero de básica primaria, por lo general entraña juicios sobre el sentido de la educación Preescolar y sus metas: —"Los niños y niñas de Preescolar deberían aprender a leer y escribir cositas sencillas, así sea una oración" —, expresó una maestra en una capacitación sobre el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Implica que algunos contenidos asociados al conocimiento gráfico-fonético del alfabeto deberían abordarse en Preescolar: —"La meta es que por lo menos aprendan las vocales y las consonantes m y p en Preescolar para alcanzar a trabajar todos los contenidos de primero" —, expresó otra educadora en un taller sobre la lectura y escritura en Básica primaria.



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/se-debe-enseñar-a-leer

Así que lo más prudente es no dejarse acorralar entre las posibles respuestas (sí o no) y discernir, por ejemplo, ¿qué concepción tienen los maestros y las familias sobre la lectura y escritura en el Preescolar? También, ¿qué entienden por escribir y qué comprenden por leer? Además, ¿cuáles son las competencias que deben alcanzar en la dimensión comunicativa? Finalmente, ¿cuáles deberían ser las metas educativas para asegurar el tránsito y la continuidad hacia la Básica primaria?

Posturas encontradas

Los invito a que exploremos cuáles son las caras de la moneda antes de atreverme a contestar la pregunta planteada como título de este artículo.

A favor de leer y escribir en preescolar Las convicciones. Hay quienes enseñan a leer y escribir basados en argumentos centrados en la potencialidad del desarrollo infantil, dada la particularidad de su estructura psicológica y la plasticidad cerebral. También están los que asumen la lectura y escritura como un imperativo e indicador de calidad de las instituciones que brindan el servicio de educación Preescolar. Por supuesto no pueden faltar quienes, bajo el argumento de la gran cantidad de contenidos en Básica primaria y el poco tiempo para abordarlos, están a favor de adelantar la memorización de algunas letras, así como la pericia para utilizarlas en la escritura y lectura de frases sencillas.

Los riesgos. El mayor inconveniente de estas aproximaciones es que asumen como aspecto central el aprendizaje alfabético. Por esto es común que los niños y las niñas de Preescolar trabajen con fichas encaminadas a reforzar el reconocimiento de la forma y el trazo de las letras, sin un contexto de referencia. También se suelen manejar hipótesis sobre la cantidad de contenidos sencillos o de poca dificultad, lo que redundará en aprender un número dado de letras: mínimo las vocales y las consonantes /m/, /p/ y /s/. Y no

podría faltar en este escenario el coro de niños y niñas repitiendo: ¿La “m” con la “a”? ¡Ma!...

Emilia Ferreiro (2001), a modo de parfraseo, lleva más de treinta años repitiendo la misma idea: las letras se construyen en un proceso de desarrollo socialmente mediado y psicogenéticamente estructurado, por tanto, no son un aprendizaje de partida, son un proceso y una conclusión. En palabras de Emilia Ferreiro:

“Si fuera una simple codificación, las unidades de análisis de lo oral deberían encontrarse en la escritura, y no es el caso. No hay correspondencia unívoca entre las letras y fonemas (en las diferentes escrituras alfabéticas hay poligrafías para un mismo fonema y polifonía para un mismo grafema). No hay correspondencia unívoca entre las segmentaciones de lo escrito —las palabras gráficas— y los morfemas” (2002, p. 152).

Los que se oponen al aprendizaje de la lectura y escritura

Las convicciones. Aquí se encuentran muchos educadores preocupados por el desarrollo natural del niño y la niña. Se preocupan porque consideran que el aprendizaje de la lectura y escritura deberían ser temas de la Básica primaria, ya que en Preescolar existen otros aprendizajes centrales como el desarrollo motor, la fluidez del habla, la socialización, entre otros. Muchos ven el ejercicio como una sobrecarga cognitiva que fuerza al niño a avanzar en un proceso para el que aún no está preparado. Otros consideran que las letras se aprenden de forma fluida desde la comunicación: casi de manera espontánea. En suma, leer y escribir se asumen desde lo imaginativo y lo lúdico, pero no como aprendizajes centrales y estructurados.

Riesgos de esta postura. Si el aprendizaje memorístico de las letras es el mayor temor del lado contrario, aquí existe la posibilidad de minimizar y desaprovechar el periodo crítico del desarrollo y la adaptabilidad de los niños y niñas a nuevas situaciones de aprendizaje y comunicación. El cerebro, especialmente el infantil, tiene la capacidad de ajustarse a las demandas cognitivas y, en el ambiente adecuado, con la mediación apropiada, puede construir andamiajes fundamentales para seguir aprendiendo toda la vida.

De nuevo es necesario recurrir a Emilia Ferreiro:

“El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales, reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras” (2001, p. 118)

¡Es momento de responder la pregunta!

Hasta aquí la intención era dejar planteada la discusión y explorar las posturas. Pero llegó la hora de dejar los titubeos y contestar de forma directa:

—Sí, sí deben aprender a leer y escribir en el Preescolar.

Sin embargo, aunque la respuesta es “Sí”, debo precisar desde qué concepción de lectura y escritura me fundamento. Así que los invito a analizar la Tabla N° 1.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

	LEER	ESCRIBIR
Concepto: ¿Cuál es la definición?	Es un proceso de construcción socio-cognitiva en el cual una persona, el lector, interactúa con diversos tipos de textos con el propósito de acceder a sus sentidos, a las intenciones del escritor y sus contextos, para construir y reconstruir sus propios significados: acordes con sus experiencias, pensamientos y necesidades comunicativas.	Es una construcción socio-cognitiva que tiene como propósito la producción de textos para comunicar las ideas, sentimientos e impresiones de la realidad (entre otras funciones). Un acto comunicativo que permite satisfacer la necesidad de producción de significados del escritor y la de construcción de significados del lector, en una situación de enunciación dada.
Premisas: ¿Desde dónde?	<ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura es un proceso de interacción y significación cultural, mucho más complejo que la decodificación gráfica y fonética de las letras del abecedario: aunque se apuntala en esa tarea (Ferreiro, E. & Gómez, M. 1980). 2. Las personas leen para satisfacer una necesidad y dentro de un contexto comunicativo auténtico. Es imperante que los primeros aprendizajes se orienten a disfrutar de la lectura, descubrir el uso social y aprender a interpretar y sobreinterpretar los escritos (Eco, U. 1990). 3. El alfabeto es una conclusión, no el aprendizaje central e inicial. Es necesario que cuenten con un contexto comunicativo y sentido (Bustamante, G. 2001). Las letras adquieren significado en las palabras, las palabras en las oraciones y las últimas en los textos. 4. El conocimiento de la lectura tiene un origen extraescolar (Teberosky, 1992). Los niños y las niñas ya tienen hipótesis sobre el valor semántico de las letras: leen etiquetas, deducen significados apoyados en el contexto del texto, entre otras habilidades. 5. Se debería asumir la lectura como una etapa natural del desarrollo humano. Por eso el mejor método es aquel que se ajusta al proceso evolutivo, el contexto y al ambiente lúdico de aprendizaje (Peñas, 2012). 6. En los primeros años leer es igual a escuchar y observar. Luego leer es igual a especular sobre los significados. Finalmente leer es construir y conciliar los significados del texto, los del escritor y los del lector. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tienen sistemas propios e hipótesis del escrito antes de la escuela. Tienden a producir textos (garabatos, dibujos, el nombre, etc.) y elaborar hipótesis sobre los usos sociales y comunicativos: “ya saben algunas cosas sobre el escrito” (Ferreiro, E. & Gómez, M. 1980). 2. Los niños y niñas deducen que escribimos con un propósito. Quien escribe lo hace en un contexto y con una motivación determinada. Por esto se deben propiciar pretextos y condiciones que brinden un sentido comunicativo auténtico al escribir (Cassany, D. 1993). 3. Escribir es más que trazar. Los trazos consolidan el código escrito, pero no agotan los fines comunicativos; ya que escribir es un proceso cognitivo y social que requiere de un para qué, qué, quién y cómo: es un acto de significación (Bustamante, G. 2001). 4. El proceso termina cuando el lector reconstruye el significado del texto. Está mediado por la capacidad del texto para satisfacer las necesidades expresivas del escritor y las comprensivas del lector: solo ahí termina el escribir (Cassany, D. 1993). 5. La gramática es una conclusión de la escritura, no el aprendizaje previo. Metafóricamente, sería como pretender enseñar a driblar un balón de fútbol facilitando un curso sobre reglamentación. 6. Así que debemos suscribir la gramática a una intención comunicativa, “vertebrarla a la capacidad de expresión y comprensión del escrito” (González, 1980, p. 23).
Condiciones didácticas:	Hablar y escribir son procesos interdependientes. Aunque comparten características e instrumentos cognitivos, escribir es más que transcribir lo verbal. Los gestos, contextos y otros elementos paralingüísticos complementan lo dicho. En cambio el escrito solo cuenta con la fuerza y claridad de las marcas en el papel o la pantalla (Delachaux & Niestle, 1974).	

Tabla N° 1. Concepto y premisas para delimitar la lectura y escritura en el Preescolar (Elaboración propia)



En síntesis, si aprender a leer y escribir se entienden como memorizar el alfabeto y trazar algunas palabras sin contexto comunicativo, es mejor que se postergue el aprendizaje e inicie en la Básica primaria (Mentiras, aún ahí es inconveniente). Si leer y escribir se entienden como una construcción socio-cognitiva de elaboración de sentidos, en contextos comunicativos auténticos, es adecuado que empiecen incluso antes del Preescolar. Desde bebés pueden aprender interactuando con los textos en sus entornos familiares, descubriendo los significados de sus dibujos, explorando las situaciones de enunciación y los enunciados; están en la capacidad de aproximarse al texto y tratar de descubrir el significado contextual de las letras (ver Imagen N° 1).

Imagen No. 1 Ejemplo de una bebé lectora (fuente: elaboración propia).

Aproximación curricular

Tomada la postura, es momento de traducirla en un diseño curricular. Si el currículo de Preescolar no debería quedarse en logros educativos como “lee textos sencillos con palabras sencillas y letras conocidas” o “identifica las vocales, las lee y escribe”, ¿hacia dónde debería orientarse el diseño de los programas de formación? En la Tabla N° 2 quiero proponerles un ejemplo.

COMPETENCIA		
Sé producir significados por medio de la escritura y reconstruir sentidos por medio de la lectura, lo cual me permite participar en situaciones comunicativas, acceder a los saberes de la cultura y reconocer a todos como interlocutores válidos.		
UNIDADES DE COMPETENCIA		
Leo y construyo el significado de los textos (autor + texto + lector + contexto).	Escribo y produzco significados pertinentes y comunicativamente efectivos.	Participo en diferentes situaciones de significación y construcción de sentidos.
DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE		
<p>Etapa de adaptación. Desarrollada durante el primer período académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Leo y hablo sobre el contenido, los personajes, lugares y situaciones de mis libros favoritos. * Exploro cómo son los textos que leo y descubro el significado global y local de sus palabras y expresiones. * Exploro y descubro en los textos que leo las palabras que nombran a las personas y objetos. * Descubro cuál es el sonido, la forma, el trazo de las vocales y de otras letras en las palabras del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizo un lenguaje pertinente con la forma y convenciones de mi comunidad lingüística, además exploro cómo se expresan utilizando textos escritos. * Enriquezco mis dibujos (esquemáticos) incorporando letras y palabras; además intento utilizar formatos de hojas pequeñas (del trazo basto al especializado). * Exploro mis garabatos y otras formas de trazo y, con la ayuda de los adultos, reflexiono sobre el enunciado y el enunciatario. 	<ul style="list-style-type: none"> * Integro y utilizo dibujos y palabras para satisfacer mis necesidades comunicativas ante una situación dada. * Descubro la intención comunicativa (explícita o implícita) de las personas con las que me comunico. * Sé qué contenido es real y cuál es imaginario en los programas de televisión que veo; también hablo y escribo sobre mis contenidos favoritos.

Tabla N° 2. Ejemplo de un plan curricular de lectura y escritura para Preescolar (Fuente: Crecer, Primera infancia. Peñas, 2012)

<p>Etapa de adquisición. Corresponde a la fase de acomodación de la habilidad y su uso en otros contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Declamo poemas y coplas, atendiendo la entonación y el lenguaje corporal, además descubro cuál es su sentido. * Expreso qué dicen y qué tratan de decir los textos que leo; también, me divierto planteando variaciones. * Leo y descubro palabras que nombran acciones que realizamos las personas y los objetos. * Descubro el sonido, forma, trazo y configuración en las palabras (combinaciones silábicas) de las consonantes comunes de mi lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> * Participo en situaciones comunicativas donde construimos colaborativamente textos para explicar y dar razón sobre una acción. * Coopero en la producción de textos con mis amigos y trazo palabras atendiendo la forma y la proporción de las letras. * Participo en diferentes situaciones comunicativas utilizando mi sistema escritural, así como las letras y palabras que conozco y otros códigos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sé cuál es el significado de algunos símbolos comunes en los artefactos electrónicos y otros objetos de mi entorno. * Logro iniciar, mantener y terminar una interacción social con los integrantes de mi comunidad, tanto de forma oral como escrita. * Analizo si las películas que veo son apropiadas para los niños y niñas de mi edad, además discuto sobre lo que me agrada y desagrada de mis filmes favoritos.
<p>Etapa de trasferecia. Aborda el uso del lenguaje en situaciones comunicativas auténticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Converso sobre lo leído y comparto mi posición sobre los hechos desde el punto de vista de los personajes y las situaciones. * Comparo el contenido de los textos que leo y descubro en qué se parecen, cuáles son sus diferencias y qué otros saberes de mi entorno están presentes. * Leo y exploro palabras que utilizamos para describir las características de las personas y los objetos. * Indago cuál es el sonido, la forma, trazo y organización en las palabras de las consonantes de uso poco común en mi lengua (x, w, z, entre otras). 	<ul style="list-style-type: none"> * Formulo y respondo a preguntas acordes a la situación comunicativa, tanto de forma oral como escrita. * Escribo y organizo palabras para comunicarme; además, descubro los cambios del trazo de las letras en distintos formatos. * Construyo textos y, con la ayuda de los adultos, exploro si el sentido textual y las letras que utilizo son pertinentes con mis propósitos comunicativos: corrijo y ajusto, cuando haya lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> * Descubro cuál es el significado de la señales de tránsito (u otros sistemas simbólicos) presentes en mi comunidad. * Intervengo y propongo soluciones para que mis amigos(as) superen sus diferencias pacíficamente, utilizando la escritura y el diálogo como recurso. * Sé qué contenido de Internet es adecuado para los niños y las niñas y cuál no, además lo utilizo para aprender y compartir los saberes a mis compañeros y mi familia.

¿Cómo se aborda ese plan curricular en el aula?

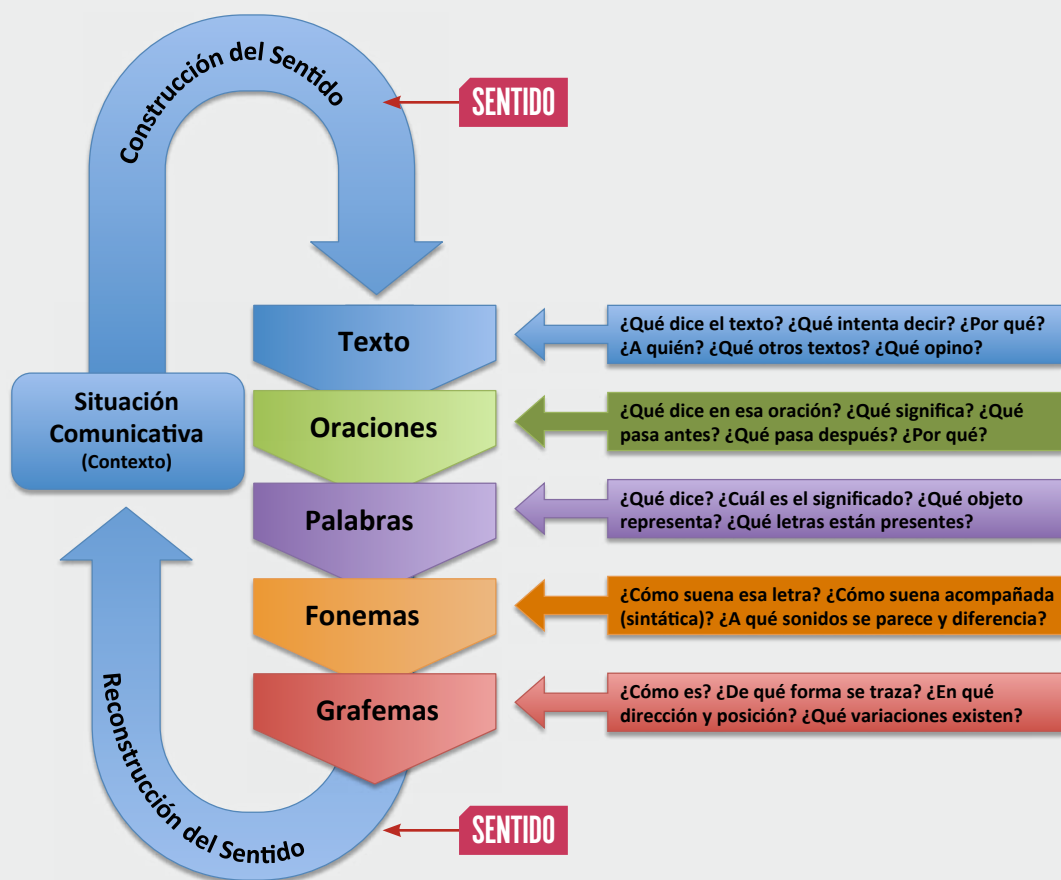
Sí, se debe aprender a leer y escribir en Preescolar, ¿pero de qué manera? De cara al aula, el ejercicio didáctico demanda varios ajustes pedagógicos. El primero y más importante es que los maestros de Preescolar analicen su concepción sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Atendiendo lo que expresé antes, debería comprender que los niños y las niñas están en la capacidad de construir significados textuales siempre y cuando los saberes se aborden de forma situada y en una intención comunicativa auténtica (Bustamante, G. 2001).

¿Es posible aprender a leer y escribir desde la mecanización del alfabeto? Sí, es posible. Quienes

fuimos educados en Colombia durante los años ochenta recordamos a Nacho Lee y Escribe y Coquito. Yo, aprendí a leer con frases como “mi mamá me ama” y “memo ama a mamá”. ¿Entonces? Lo que pasa es que el gasto cognitivo es demasiado alto y la construcción de sentidos es un aprendizaje tardío. Si lo hubieran hecho al contrario, es decir, si el aprendizaje se hubiera mediado desde un universo semánticamente pertinente y significativo, con seguridad el uso de la lectura y la escritura como instrumentos de pensamiento habrían empezado en una etapa temprana y los resultados de mi proyecto de vida serían aún mejores.

Gráfica No. 1. Ejemplo didáctico para la lectura en Preescolar

(Fuente: Elaboración propia)



Consulta la bibliografía de este artículo en la edición digital.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

Clara la perspectiva y prospectiva del maestro y la maestra, deberían construir una secuencia didáctica como la que expondré a continuación (ver Gráfica N° 1):

- * **Momento 1.** Cree un contexto comunicativo auténtico que dote de sentido al escribir y al leer; que ayude como propósito para aproximarse al texto y como escenario para producir textos. Lleve a los niños a acceder al sentido del texto y escudriñar los propósitos del autor.
- * **Momento 2.** Siguiendo el ejemplo de la Gráfica N° 1, que está basado especialmente en la lectura, aproxime a los niños al texto como una unidad total de sentido. Evite las frases sueltas y las palabras sin contexto; aún más las letras propuestas de forma abstracta. Además recuerde que para los más pequeños en las primeras experiencias leer es igual a ver, escuchar e interactuar con el texto, el contexto y el adulto.
- * **Momento 3.** Invítelos a pensar en lo que dice el texto. Llévelos a que lean literalmente (lo que dice), inferencialmente (lo que intenta decir), intertextualmente (lo que está en otros textos), extratextualmente (lo que está en el contexto) y críticamente (la posición desde el texto, el contexto y el lector).
- * **Momento 4.** Cautive y oriente la atención del niño y la niña en algunas frases relevantes dentro del texto. Resalte las oraciones, analice lo que dicen, lo que intentan decir, las palabras conocidas, lo que dijo antes, lo que quizás dirá después, la razón y la forma como se conecta con el sentido global.
- * **Momento 5.** Insista en algunas palabras relevantes. Analice cómo están escritas, cuáles son las letras presentes, qué significado tienen, qué rol juegan en el sentido de la oración. Relacione las palabras con objetos y genere unidades mínimas de información y sentido para que aprenda a leer la palabra como un todo.
- * **Momento 6.** Ahora detalle las letras dentro de la palabra. Explore cómo suenan solas, como suenan desde la unidad silábica, cómo suenan antes y después de una vocal o entre consonantes. Explore de forma individual, de manera diferencial y de forma mixta (en la palabra). Invítelos a experimentar con la forma, la dirección, la posición y el trazo de cada grafía.
- * **Momento 7.** Cuando esté en ese nivel, llegó la hora de regresar. Ahora refuerce el aprendizaje gráfico y fonético de cada letra en la palabra. Explore la lectura de esa palabra y luego su significado dentro de la oración. Analice el sentido de la oración y su rol para la construcción de sentido del texto. Explore lo que dijo el texto, lo que intentó decir el autor y lo que finalmente reconstruyó cada niño como lector. Por último llévelos a que proyecten el texto desde el contexto de comunicación que inicialmente sirvió como puerta de entrada y escenario de aprendizaje.

En conclusión, no se aprende a leer y escribir en el sentido de informar. Mucho menos en el dominio memorístico y abstracto de un código. Se aprende a construir sentidos por medio de una práctica pedagógica centrada en promover experiencias significativas y auténticas de comunicación. **RM**

Lecciones de poesía para maestras inquietas

(y alguno que otro
maestro)



Amparo Tusón Valls

Doctora en Antropología lingüística y cultural, y en Filología. Profesora del departamento de Filología Española en la Universidad Autónoma de Barcelona. Inició su investigación analizando los fenómenos de contacto de lenguas (catalán-español) y sus efectos en la vida de las aulas. Ha escrito diferentes artículos y libros sobre el enfoque comunicativo de la Didáctica de la Lengua.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
lecciones-de-poesia](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/lecciones-de-poesia)

Este artículo es fruto de una actividad que durante varios años llevé a cabo en mis aulas de formación de maestras y maestros de Educación infantil en la Facultat d'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Empezaré buscando respuestas a algunas preguntas que quienes queremos incidir en el despertar y en el desarrollo del hábito lector nos hemos tenido que hacer en repetidas ocasiones.

En primer lugar, ¿en qué consiste el placer de leer? He aquí la opinión de Carlos Lomas:

La escritura literaria nos invita a imaginar otros mundos posibles que acreditan que nada existe con anterioridad a las palabras, que nada está condenado de antemano al olvido, que todo comienza cuando alguien se sienta ante el papel o ante la ventana abierta del ordenador y enarbola un lápiz o coloca sus dedos sobre las letras del alfabeto en un teclado y escribe.

Es entonces, y solo entonces, cuando se inauguran otras realidades con la ayuda cómplice de quien otro día, algún tiempo después, en otro lugar, leerá esas palabras a este otro lado de la realidad. La literatura nos invita en ese instante no solo al juego de leer algo como si fuera real y cierto lo leído sino también al juego de mirar el mundo de otras maneras, a extraviarse en el laberinto de las palabras que nos conduce a un jardín de senderos que se bifurcan hacia ningún sitio, al disfrute de un espectáculo, en fin, en el que quienes tienen la bendita manía de contar nos invitan a imaginar otras gentes y otros lugares que no están en los censos ni en los mapas ya que habitan en cada una de las lecturas y de las miradas de que son objeto. Por eso el placer de leer tiene que ver no solo con los territorios de la memoria y de la imaginación que se dibujan en cada página de un libro sino también, y sobre todo, con la mirada con que observamos el paisaje de las ficciones literarias e imaginamos otros mundos posibles. (Lomas, 2007: 9-10)

Porque, en efecto, la memoria y la mirada son materia sustancial de la literatura, como también de la vida en general. Y porque, como señala Manuel Vera:

Un relato, un poema, un ensayo exhiben invariablemente ante nuestros ojos un trozo de vida, de mundo, de historia o como queramos llamar a ese trasiego que desplegamos mujeres y hombres. [...] leer] es una forma de zambullirnos y participar en los trajines del mundo, de asumirlos, de valorarlos, de neutralizarlos, de reconocernos gozosamente en ellos, de recomponer continuamente nuestros esquemas para darles cabida. (Vera Hidalgo, 2004: 10)

De ese modo, por medio de la lectura, nos reconocemos, pero también podemos salir de nuestra realidad y encontrar otras personas, otros paisajes, otros “trasiegos” y otros “trajines”, como dice el autor. Y he aquí otra pregunta fundamental: ¿Qué es eso que llamamos “hábito lector”? En opinión de Carlos Lomas y Juan Mata, “no hay hábito sin voluntad de leer, como tampoco lo habrá sin algún tipo de satisfacción.” (Lomas y Mata, 2007: 12). Así pues, para adquirir el hábito de lectura hay que tener voluntad, hay que querer leer, pero también es necesario saber que esa acción —que exige esfuerzo y dedicación— nos proporcionará algún beneficio, alguna satisfacción, algo que, necesariamente, ha de ir más allá del aprobado o del suspenso en una asignatura.

Otro aspecto que a mí particularmente me ha interesado de forma especial es relacionar la lectura y la escritura. Veamos lo que respecto a este propósito plantea Víctor Moreno:

La escritura es la mejor estrategia para hacer lectores y, en consecuencia, para limar las aristas que dificultan la comprensión lectora de cualquier persona. Porque quien escribe, lee. Siempre. (Moreno, 2007: 71)

Parece, pues, que el ejercicio de la lectura y de la escritura pueden —y deben— ir de la mano, para que se nutran mutuamente. Para que al leer deseemos escribir y para que al escribir sintamos la necesidad y la exigencia de leer más.

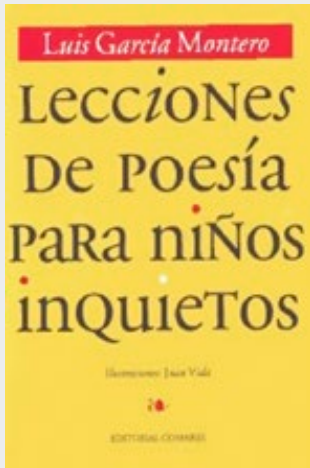


Se dice —y con razón— que la pasión por la lectura es como un virus que se transmite por contagio. Y que uno de los principales agentes de esa “infección” es el profesorado. Pero demasiado a menudo nos encontramos con profesores y profesoras que no portan el virus, que no han encontrado ni en su entorno familiar y amistoso, ni en el largo camino de su formación inicial en Facultades o Escuelas de Magisterio ese “algo” que va más allá del estudio académico de autores y obras consagradas, según el paradigma decimonónico —tantas veces transmitido de una manera estéril y fosilizada.

Llegamos, así, a plantearnos otra pregunta, ¿Cómo hemos de entender la educación para contribuir al hábito lector? ¿Cuál habría de ser nuestra actitud como profesorado? A continuación presentamos lo que nos dicen quienes han reflexionado desde la teoría y a partir de la práctica docente sobre estos temas.

Nuestra obligación, a pesar de todo, es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados [...] Lo esencial sigue siendo el gesto de entrar en el aula con la convicción de que es posible alentar y enmendar la vida. (Mata, 2004: 17)

Pero la tarea no es siempre fácil. Cécile Ladjali, profesora de Literatura de Secundaria, en un conflictivo Liceo del extrarradio parisino, zona des-



graciamamente conocida por los disturbios protagonizados por jóvenes hace unos años, lo expresa así, en un libro que recomiendo vivamente:

A veces, he dado clases particulares a algunos de mis alumnos. [...] Cuando iba a sus casas, me daba cuenta de que no había ni un solo libro. ¡De modo que al profesor le queda una tarea ingente por delante! (Ladjali, en Steiner y Ladjali, 2003: 76)

Sin embargo, esta profesora —y también escritora— no cede al desánimo:

Pienso que el ingenio es patrimonio de todos los chavales. Todo alumno muestra tendencia a expresarse, a hablar de sí mismo, o de grandes obras. Pero es el caso que no todos tienen la oportunidad de nacer donde puedan hacerlo, lo que hace que el trabajo del profesor consista precisamente en velar por esa chispa. (Ibídem)

Curiosamente, estas palabras de Cécile Ladjali son muy semejantes a las que hace muchos siglos escribió Quintiliano:

El nacer algunos rudos e incapaces de enseñanza, tan contra lo natural es como lo son los cuerpos gigantescos y monstruosos, que son muy raros. Prueba es que en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio. (Quintiliano, 1911: 41-42)

Y si hay que empezar por el principio de la cadena, ¿por qué no empezar poniendo un granito de arena en la formación inicial del futuro profesorado de educación básica? Ese es el reto que me planteé hace ya unos años en mis clases de *Lengua castellana* de primer curso de Magisterio, de la especialidad de Educación Infantil. Y vi una posibilidad clara cuando alguien muy querido puso en mis manos el libro *Lecciones de poesía para niños inquietos*, de Luis García Montero (1999), con diseño e ilustraciones del pintor Juan Vida. He aquí el índice de los capítulos que componen la obra:

I No somos tontos/ II Tampoco somos niños góticos / III Aprender a mirar / IV Seguimos mirando / V Ya sabemos mirar / VI Leer en voz alta / VII El invierno / VIII La primavera / IX El verano / X El otoño / XI El tiempo / XII Más cosas y más tiempo sobre el tiempo / XIII Poema sobre el tiempo / XIV ¿Nace o se hace? / XV La palabra / XVI Somos una conversación / XVII Las palabras compartidas / XVIII Canción para dormir a Elisa / XIX La escritura / XX La imaginación / XXI La rima / XXII Leer un poema / XXIII Escribir un poema

Percibí que su lectura en clase podía ser útil en varios sentidos:

1. Para practicar la lectura expresiva, tan olvidada y tan necesaria para personas que tendrán que leer ante su grupo de escolares cuentos, canciones, poemas...
2. Para ir siguiendo los pasos que permiten acceder a la poesía y que se pueden descubrir en la vida cotidiana, en el día a día.
3. Para perder el miedo ante el texto literario, demasiado a menudo presentado o bien como algo excelso, trascendente, inalcanzable para las mentes comunes, o bien como algo cursi, o bien como algo que hay que diseccionar, como se disecciona un cadáver, para medir versos, contar sílabas, descubrir el *aabb* o el *abba* de las rimas, contar metáforas y listar metonimias o sinécdoques...
4. Para utilizarlo como excusa para escribir y que esa escritura sea un pretexto para seguir leyendo.

Y, sobre todo,

5. Para disfrutar en la pequeña comunidad del aula, para oír las voces de quienes leen, para pasar un rato tranquilo y agradable. Para, como ya decían los clásicos “instruir deleitando”, uno de mis objetivos principales a lo largo de mi dilatada carrera docente.

Y así durante varios años, mis clases de la asignatura *Lengua castellana* en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barce-

lona comenzaban con la lectura de un capítulo del libro del Luis García Montero *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Ahora quizás se entienda el título de este artículo —“*Lecciones de poesía para maestras inquietas* (y alguno que otro maestro)”—, porque se da la circunstancia, de que en mis grupos de Educación Infantil hay, como máximo, un alumno, y en los grupos de Educación Primaria, puede haber 3 o 4 en un conjunto de, más o menos, 50 estudiantes, por lo tanto se trata de un título meramente descriptivo de una realidad en la que la educación de la infancia está, como sabemos, básicamente en manos de mujeres, de maestras.

Cada día, la voz de una alumna o de un alumno nos hace saborear las palabras del poeta Luis García Montero y nos permite reflexionar sobre la memoria, la mirada, la escucha, la amistad, la conversación, la poesía... Pero, sobre todo, durante los minutos que dura la lectura, disfrutamos de las palabras y de las voces que las dicen.

De vez en cuando, al hilo del contenido de un capítulo, propongo que escriban algo: un recuerdo, una metáfora, una conversación captada al vuelo en el tren... No se trata de un ejercicio obligatorio. Solo escribe quien quiera hacerlo. Se trata de disfrutar con la escritura, no de cumplir simplemente con un “deber” académico. Son ejercicios que no evalúo, que no afectan a la nota final de la asignatura. Y en eso insisto mucho: en que escriban si les apetece, si tienen tiempo y ganas, si van a disfrutar haciéndolo. ¿Y qué pasa? Pues que la inmensa mayoría lo hace; escribe y lo hace bien, bastante mejor que cuando escriben los ejercicios que son obligatorios, los que sí que puntúan. Misterioso resultado.

Veamos algunos ejemplos a continuación.

1. Una alumna lee en clase el capítulo II, “Aprender a mirar”, en el que el autor habla de la importancia de mirar y de escuchar, de observar con una mirada distinta y con un oído despierto lo que ocurre en nuestro entorno en la vida cotidiana, de descubrir en la rutina de cada día aspectos interesantes, divertidos. En definitiva de desarrollar la curiosidad:

Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo. (García Montero, 1999: 19)

Pone el autor como ejemplo a un niño que se levanta por la mañana y va descubriendo cosas en las que nunca se había fijado y siempre habían estado ahí, al alcance de sus oídos y de sus ojos. Y la propuesta que les hago es la siguiente: que miren de una manera especial lo que sucede en sus mañanas, desde que se levantan hasta que llegan a la facultad, y que lo escriban. Veamos un fragmento de uno de esos textos:

... Después de una ducha refrescante, un sabroso café y una buena higiene dental, una suele estar preparada para vestirse en menos de cinco minutos, preparar la mochila y bajar lo más rápido posible... Pero... —¡Ah! ¡me he dejado las llaves— me digo mientras me repito: “no llego, no llego, no llego”, subo corriendo, las cojo, cierro la puerta dando un portazo y... bffff.

Por fin estoy en la parada de cada mañana, con los mismos personajes de cada mañana (cosa que me asegura que, afortunadamente, no he perdido el autobús). Y a las 6:35 h (recién tocadas las retrasadas campanadas de seis y media), el señor conductor me saluda igual que cada mañana: “Buenos días”. Me dirijo, entonces, a mi asiento (que ya parece tener mi nombre y mi trasero hechos a medida) [...] (Alicia)



Otro día, otra alumna lee el capítulo V, “Ya sabemos mirar”, en el que se habla de la metáfora, la metonimia, la personificación. Y, también de ponerse —como la metáfora— en el lugar de otro:

... Es un modo de conocerte mejor a ti mismo, de saber en qué te pareces a los demás y en qué te diferencias. Podemos imaginarnos muchos cambios: ¿Cómo se siente una niña? ¿Cómo se siente un niño? ¿Cómo se sienten un padre o una madre? [...] ¿Cómo se sienten un pájaro, un coche, un barco, un árbol...? (García Montero, 1999: 36)

Al hilo de esa lectura, les propongo que se imaginen a los cuarenta años y que expliquen cómo ven su vida a esa edad (pensemos que tienen entre 17 y 19 años). Y, al día siguiente, la totalidad viene con sus textos, de casi dos folios a veces... La mayoría se imaginan trabajando, casadas, con dos o tres hijos. Pero hay alguna que inventa, que fantasea más y rompe en parte las reglas del juego propuestas y las expectativas, como observamos al final de su texto (la negrita y el subrayado son míos):

Posiblemente, muy posiblemente, os podréis sentir identificadas al hablar de mis monótonas mañanas; que si levántate a untar las tostadas con mermelada para las niñas, corre y vístete [...] y finalmente, llegar al trabajo. Eso sí, siempre deseando volver a casa corriendo para ordenarla con la mayor rapidez posible y poder, después de duchar a Laura y Paula, preparar una buena cena, de esas con proteínas y verduras. Aun así, antes debería pasarme por el supermercado (faltan lentejas, papel de wáter, yogures, papel de “plata para los bocadillos de mis hijas...)

Por fin llega mi momento favorito: el momento “noche”, el de contar un cuento de hada con la mayor dulzura posible, el de dar un beso a mis niñas que, ya medio dormidas, me preguntan: —**Papá ¿a qué hora llegará mamá de trabajar?** También queremos darle las buenas noches [...] (Berta)

En fin, otro día escriben un recuerdo; o buscan metáforas en la vida cotidiana, o escriben un verso, o un pequeño poema, o una canción de cuna... Una mañana leímos el capítulo XIV, titulado “Nace o se hace”. En él Luis García Montero propone que busquemos poemas para comprobar cómo trabajan con las palabras los poetas, cómo las buscan, las miman, las enlazan de maneras sorprendentes (1). Y eso hicimos. Al día siguiente, el aula se había convertido en un revuelo de papeles llenos de versos. Todo el mundo había seleccionado un poema (o más de uno), y de esa manera nació una antología... en la que aparecen seleccionados muchos autores y autoras. Yo me limité a escribir una presentación y ordené los poemas cronológicamente. El trabajo y el mérito fue suyo. Y la satisfacción fue compartida.

Espero sinceramente haberles inoculado el virus y que esas palabras de poetas queden en el recuerdo de esos grupos de estudiantes de manera que les acompañen en el futuro y les inviten a buscar más palabras y más poetas, a saborear hechos cotidianos aparentemente intrascendentes, a disfrutar con la observación de lo que nos rodea, a poner nombre a nuestros sentimientos, a definir sus emociones, a leer más y a escribir más y mejor, y a transmitir a sus alumnos y alumnas la pasión que puede provocar la poesía. **RM**

Termino estas páginas con una estrofa del poema “El amor”, de Luis García Montero, poema que incluí en la antología:

**Porque la vida entra en las palabras
como el mar en un barco,
cubre de tiempo el nombre de las cosas
y lleva a la raíz de un adjetivo
el cielo de una fecha,
el balcón de una casa,
la luz de una ciudad reflejada en un río**

La *poesía* en la **infancia**

REFLEXIÓN

Tuve una mamá que fue maestra algunos años y que se retiró del trabajo para cuidar a sus hijos. Yo fui la mayor, y entre las muchas actividades a las que mi mamá acudía para entretenerme estaba la de hacernos memorizar pequeños poemas infantiles. Así fue como me encariñé poco a poco con la poesía. Mi padre también decía a veces poemas en voz alta, casi todos de poetas colombianos y españoles, y recuerdo que me encantaba oír fluir la música de los versos, descubrir las rimas, y aquella manera mágica en que se ensartaban en su boca las palabras, algunas de las cuales no entendía: “Érase un hombre a una nariz pegado, érase una nariz superlativa, érase una nariz sayón y escriba...”.

Pero entender no era lo importante, sino lo que mi imaginación iba creando a partir del poema de Quevedo. Porque nada tiene más vivo un niño que la imaginación, esa facultad que tristemente vamos perdiendo cuando no se incentiva, cuando la educación impone a las pequeñas mentes el peso de una lógica cartesiana que nos va sumergiendo, como una piedra al cuello, en el mundo de las causas y los efectos; y se olvida de hablar de lo imposible, de lo metafórico, de lo absurdo, de lo hiperbólico. La poesía es juego de lenguaje, es música, es misterio, y también pequeñas historias con las que se puede conmover a los niños, hacerlos reír y reflexionar.



Piedad Bonnett

Nació en Amalfi, Antioquia, en 1951. Estudió Filosofía y Letras en la Universidad de los Andes en Bogotá, donde fue profesora. Escribe poesía, novela, teatro y ensayo. Se le otorgó el XI Premio Casa de América de Poesía Americana en 2011 por su poemario *Explicaciones no pedidas*. Publica una columna semanal en el periódico *El Espectador*. Es una de las escritoras más reconocidas actualmente en Colombia. En el fondo Loqueleo se encuentra *La casa en el árbol*, de su autoría, con ilustraciones de Daniel Gómez.

*El lagarto está llorando.
La lagarta está llorando.*

*El lagarto y la lagarta
con delantalitos blancos.*

*Han perdido sin querer
Su anillo de desposados.*

*¡Ay, su anillito de plomo,
Ay, su anillito plomado!*

*Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.*

*El sol, capitán redondo
lleva un chaleco de raso.*

*¡Miradlos qué viejos son!
¡Qué viejos son los lagartos!*

*¡Ay, cómo lloran y lloran,
Ay, ay, como están llorando!*

Son los versos de García Lorca, y leerlos en voz alta al niño que va a dormirse tiene que despertar en su mente muchas sensaciones e imágenes. Pero sobre todo, lo inicia suavemente, con placer, en el lenguaje que se resiste al análisis racional, que transforma la realidad para hacerla más vívida, menos gris, más llena de sentido. Los poemas y canciones que uno aprende de niño jamás se olvidan. Nos acompañan como una huella indeleble de los ratos placenteros. Y nos permiten, como padres y abuelos, darles a nuestros niños un retazo de eso tan nuestro, tan entrañable. **RM**



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/la-
poesia-en-la-infancia](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/la-poesia-en-la-infancia)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La Facultad de educar

XIII Cihela

Congreso iberoamericano de **Historia** de la **Educación** Latinoamericana

Historia de las instituciones, prácticas y saber pedagógico en Iberoamérica

15, 16, 17 y 18 de marzo de 2016
Universidad de Antioquia / Medellín - Colombia

Conferencias centrales

Doctor Alberto Martínez Boom
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Historia de la escolarización. De la aparición de la escuela al aprendizaje continuo.

Doctor Carlos Eduardo Vieira
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Historia intelectual: instituciones, prácticas y saberes pedagógicos.

Mesas redondas con expertos de Brasil, Argentina, Colombia y México

Ejes temáticos:

- Sistemas educativos, políticas educativas y de escolarización.
- Otras educaciones: entre la homogeneidad y la heterogeneidad.
- Los maestros: historias, trayectos y formación.
- Movimientos pedagógicos, sociales y luchas por la educación.
- Cultura, cotidianidad y saberes escolares.
- Historia de la educación: sociedades y culturas entre el conflicto, las violencias y la paz.
- Formas de hacer y escribir la historia de la Educación y la pedagogía.
- Infancia(s) y juventud(es) entre la memoria y los olvidos en la historia de la educación y la pedagogía.

Tarifa

	USD	COP
Docentes universitarios, investigadores y público en general	180	\$486.000
Estudiantes de pregrado, posgrado y maestros de educación básica y media	85	\$230.000

INSCRIPCIONES TALLERES

Los talleres se realizarán el día 15 de marzo en la Universidad de Antioquia. **\$80.000 COP**
Los talleres serán simultáneos.

Tarifa especial para grupos

Por el pago de 10 personas se concederán 2 cupos adicionales. Se aplicará la tarifa vigente a la fecha de inscripción.

Talleres

Taller 1: Manuales y libros de texto escolar como fuentes de la historia de la educación y la pedagogía: nuevas aproximaciones. Miguel Ángel Gómez Mendoza, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

Taller 2: Sentidos, sensibilidades e historia de la educación. Kazumi Munakata, Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil).

Taller 3: Microhistoria e historia de la educación. Wenceslau Gonçalves Neto, Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Taller 4: Giro performativo en la historia de la educación (cuerpo, emociones, lenguaje). Eugenia Roldán Vera. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV - Sede Sur (México).

Mayores informes: [57+4] 219 8926 -219 8934

cihelacolombia2016@udea.edu.co

www.cihela2016.com

Periódicos, los textos más actuales en las aulas

TENDENCIAS



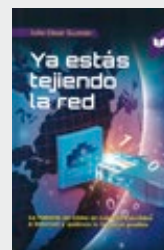
Ángela Constanza Jerez

Es periodista, especialista en Responsabilidad y desarrollo; candidata a Maestría en Desarrollo, ex editora de Responsabilidad social de el periódico El Tiempo y fundadora de la firma Jerez & Sandoval.



Julio César Guzmán

Es editor de Cultura de El Tiempo y autor del libro 'Ya estás tejiendo la red'.



Justo cuando cumplió 20 años de acercarse a los estudiantes de Antioquia con la prensa, con la actualidad y lo que ello significa, el diario *El Colombiano* recibió en 2014 el Premio a la Excelencia Periodística de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP).

Fue el reconocimiento a uno de los periódicos de Colombia que se mantiene firme en la iniciativa creada hace poco más de dos décadas en el país, con el fin de elevar la calidad de los procesos de enseñanza en los colegios y las escuelas empleando los periódicos como un texto escolar. El principio que guía dicha iniciativa es elemental: a partir de información publicada en los diarios (incluso los avisos publicitarios), los estudiantes pueden obtener enseñanzas en las diferentes materias: matemáticas, historia, geografía, lenguaje, etc.; pero además pueden mejorar sus procesos comunicativos y fortalecer su capacidad reflexiva y crítica al estar en contacto con la información y comprender los hechos de la realidad local y global.

Un convenio firmado en 1993 entre la Asociación Colombiana de Editores de Diarios y Medios Informativos

(Andiarios), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación (MEN) dio vida a este programa, que llegó a 15 periódicos del país y hoy se mantiene de manera más o menos regular en una decena de ellos: Diario del Otún, El Colombiano, El Espectador, El Universal, La Crónica, La Opinión, La Patria, Meridiano de Córdoba, El Herald y El Tiempo.

“La utilización del periódico por parte de los maestros en las distintas competencias educativas, además de ser una enseñanza activa, genera en los estudiantes conocimientos universales, profundos y permanentes. Estas actividades permiten que el alumno desarrolle capacidades de redacción, investigación, análisis, síntesis, entre otras”, asegura Andiarios en su portal.

El periódico se convierte, como señala la misma organización, en un agente dinamizador del aprendizaje y sensibiliza a los docentes para que a través de la prensa desarrollen en sus estudiantes habilidades de comunicación.

Eso lo saben bien en El Colombiano, que obtuvo para el país el mayor reconocimiento en este cam-



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/periodico-los-textos-mas-actuales

po. Clara Elena Tamayo Palacio, coordinadora de este proyecto, explicó, cuando obtuvo el galardón, que ese propósito ha ido evolucionando. Hoy, además de vincular a los escolares con la información diaria, fomenta la lectura con criterio y la producción de contenidos con responsabilidad, a partir del uso de la prensa como recurso didáctico.

Con apoyo de estudiantes de las Facultades de Comunicación y Educación de las Universidades Pontificia Bolivariana y San Buenaventura, el programa Prensa Escuela de El Colombiano brinda capacitación a los maestros de preescolar, primaria y bachillerato para que utilicen la información periodística como material didáctico en el aula. Además, apoya a los encargados de los medios de comunicación escolares para que mejoren sus productos fotográficos y escritos.

Su propósito es “colaborar en la definición de estrategias de orden pedagógico con el fin de que sean cada vez más activas, favoreciendo procesos de aprendizaje mutuo del profesor y el alumno, de los estudiantes y sus padres”, asegura la iniciativa en su blog.

Precisamente, esto es lo que hacen periódicos de otras latitudes donde también se impulsa Prensa Escuela. El primero de ellos fue The New York Times, en 1935, y hoy está en diferentes lugares del mundo promovido por World Association of Newspapers (WAN - NIE) y la SIP - Programa el Diario en la Educación.

Por ejemplo, en el Reino Unido, la asociación NLA Media Access, que representa los derechos de grandes periódicos y revistas (The Times, Financial Times, The Independent, Daily Mail, Daily Mirror, The Daily Telegraph y Daily Express) ofrece un servicio llamado Newspapers for Schools, que parte de la base de que un cincuenta por ciento (50%) de los profesores en ese país utiliza los contenidos de los periódicos en sus clases.

Evidentemente, a los periódicos no solo los asiste el interés filantrópico de ayudar a los estudiantes, sino que ven en ello la oportunidad de mercadeo de ir formando a sus lectores del futuro. En el sitio web de The New York Times dedicado a su relación con las escuelas, además de información sobre los beneficios de la lectura de noticias, hay promociones especiales de suscripciones para los centros educativos y testimonios de maestros sobre el uso que dan a sus contenidos: “Yo recomiendo a los estudiantes y a sus padres que la mejor actividad individual que pueden hacer en preparación para sus exámenes de Estado es leer dos artículos por día en The New York Times online, por al menos un año”, escribe F. John Castagna, profesor de noveno y undécimo grado en Centereach, Nueva York.

Si faltara alguna otra razón sobre la importancia de los periódicos en las aulas, cabe recordar que el padre del Nuevo Periodismo, Gay Talese (quien estuvo recientemente en el país) escribió un emotivo testimonio en la introducción de su libro ‘El silencio del héroe’, en el que el editor Michael Rosenwald recuerda que Talese sacaba unas notas malísimas en la escuela de su pueblo, Ocean City (Nueva Jersey), hasta que un periódico apareció en el horizonte. Dice Talese: “El primer golpe de suerte que tuve en mi vida consistió en trabajar para el semanario de mi población, pues me indicó cuál podía ser mi carrera profesional. La verdad es que no tenía ninguna en perspectiva”.

Setenta años después, millones de lectores de los libros y crónicas de Talese damos las gracias al periódico que invadió su colegio y convirtió a un aspirante a sastre en un escritor inmortal. **RM**

Enlace recomendado:
Infografía de Prensa Escuela en el mundo, realizada por El Colombiano (el más ‘duro’ en este tema en Colombia).

<http://www.ecbloguer.com/prensaescuela/category/prensa-escuela-el-colombiano-2/>



DISPONIBLE EN PDF

Principios de Prensa Escuela en Colombia

El convenio que suscribieron la Asociación Colombiana de Editores de Diarios y Medios Informativos (Andiarios), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1993 terminó en 1998, debido a que estaba consolidada la idea de que los periódicos apoyaran la educación al ser una herramienta pedagógica. Gracias a ello el programa se ha extendido a cientos de colegios y escuelas en casi todas las regiones del país, como destaca Andiarios en su portal.

Uno de sus pilares fuertes de dicho convenio fue fortalecer los procesos de elaboración del proyecto educativo institucional (PEI), con la lectura del periódico como una estrategia didáctica para facilitar la interpretación y el análisis de la realidad, como elementos transcendentales en la educación de los estudiantes colombianos.

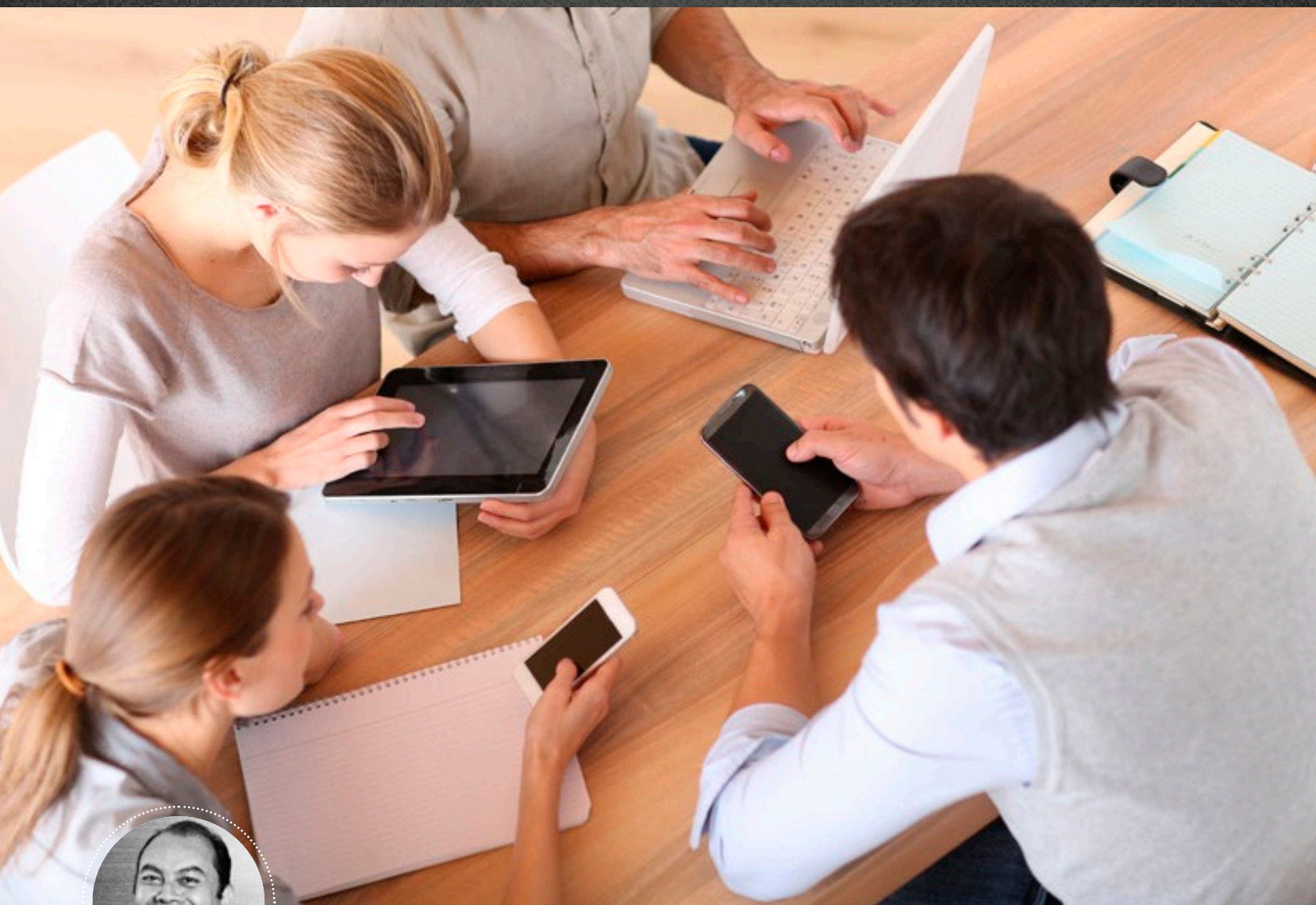
El Colombiano es uno de los periódicos que más esfuerzo ha realizado en este tema, como bien lo reconoció, en 2014, la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP). Hoy tiene 120 instituciones educativas inscritas en el programa y 38 municipios de Antioquia participando.



Desde 2014, Andiarios y los periódicos que forman parte de esta iniciativa vienen impulsando el Concurso Mejores Crónicas Prensa Escuela. El ganador del primer puesto en 2015 fue Esteban Piñeros Martínez, estudiante del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco de

Bogotá, quien escribió la crónica “¿Será que ahora sí?”, inspirada en una noticia publicada en El Tiempo. El premio, que será entregado a finales de febrero de 2016, busca motivar la creatividad de los estudiantes a través de la lectura y la escritura.

Del **olor del papel** al goce de leer en **dispositivos tecnológicos**



Carlos Hurtado

Gerente del programa de educación de Intel para América Latina



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/del-olor-del-papel

Hoy prácticamente todos los libros existen primero en formato digital para luego ser impresos, pues aún siguen siendo mayoría quienes prefieren el papel como medio para distribución de contenidos. Tal vez el factor más comúnmente mencionado es el que ejerce “el olor del papel” en la psicología del lector. Pero eso tiene un alto costo ecológico y limita el potencial del estudiante.

Los estudiantes hoy necesitan para su proceso de estudio tres clases de libros: los cuadernos en don-

de toman sus propias notas; libros para asignaturas como ciencias o matemáticas y libros de literatura como los del plan lector. Estos últimos son el objeto de este artículo y cruciales para desarrollar la comprensión lectora, aumentar el léxico y mejorar sus habilidades de comunicación. Sin estas competencias, es muy difícil que un estudiante sea efectivo en el aprendizaje de las áreas del saber.

Antes de entrar en materia, conozcamos brevemente cuál es el costo ecológico del uso de papel ya que es algo que no se debe obviar en este contexto.

La fabricación de textos y cuadernos escolares requeridos en un colegio de 1.000 estudiantes emplea cada año unas 5 toneladas de papel y para producirlas se deben talar aproximadamente 120 árboles. Cada árbol demora al menos 15 años en llegar a la edad de tala. Además, su manufactura requiere medio millón de litros de agua y unos 4.5 Megavatios-Hora en energía eléctrica. Suficiente para darle energía a una ciudad de 25 mil habitantes durante una hora (Ver información más detallada en el recuadro).

La economía del papel

La producción de cada tonelada de papel requiere de 24 árboles que producen más o menos 2 toneladas de madera utilizable. También se requieren unos 100 mil litros de agua y 900 KWH de energía eléctrica. Se suelen usar en este proceso árboles de fibra larga como pinos o de fibra corta como eucaliptos. En procesos industriales la tala sucede cuando los árboles alcanzan 12 metros de altura, lo que les toma 20 años a los pinos y 10 años a los eucaliptos. Ese tiempo puede llegar a duplicarse con árboles silvestres que frecuentemente son usados como materia prima en muchos de nuestros países debido a la tala descontrolada de bosques.

En los sistemas educativos se suelen usar libros de texto, cuadernos y libros de literatura. El peso de estos puede rondar los 10 Kilogramos para cada grado, en estudiantes de educación media y si consideramos que los aprendices más pequeños casi no usan textos, podríamos estimar un promedio de 5 Kg por estudiante por año para todo un colegio.

Esto significa que, en promedio, una tonelada de papel alcanza para 200 estudiantes y si nos referimos a un colegio de 1.000 estudiantes el costo ecológico serían unos 120 árboles, medio millón de litros de agua y 4.5 Megavatios-Hora de energía eléctrica.

El “olor del papel” realmente produce una huella ecológica que no se debería desestimar.

Por otra parte, la lectura en dispositivos tecnológicos reúne una serie de ventajas las cuales enmarcaría en dos categorías: aquellas que tienen algún impacto en el desempeño académico y las que no, de índole práctica.

Empecemos explicando las ventajas académicas. En lugar de simplemente listarlas, veamos cómo mejoraría el goce de leer la obra maestra de nuestro extinto Premio Nobel: *Cien años de soledad*.

Qué mejor que pinchar sobre la palabra *equinoccio* para activar el **diccionario** y entender al instante, sin salir de la herramienta, a qué se refería Melquíades el gitano en sus monólogos seniles. O, si el lector está reforzando su inglés leyendo *One hundred years of solitude*, podrá pinchar sobre *untamed beard* y *sparrow hands*, para activar el **traductor** y entender la referencia a los rasgos físicos de uno de los personajes. Igualmente, nuestro aprendiz tendrá que escribir un ensayo acerca del libro. Para ello tendrá que hacer **anotaciones** y **resaltados**, conservando todo dentro de la misma herramienta y almacenándolo en la nube para posterior consulta en cualquier momento y lugar. Finalmente, él o ella querrán hacer una **búsqueda** dentro de todo el libro para entender el hilo conductor de las *mariposas amarillas* o cómo y por qué murió *Mauricio Babilonia* o saber en qué momento y en qué contexto fue mencionada Amaranta por primera vez en todo el libro. Todo esto muy rápidamente y sin abandonar su entorno de lectura. Este estudiante no tendrá que preocuparse más por recordar en qué página va, pues siempre abrirá el libro en la página más reciente y podrá colocar tantos **marcadores de página** como quiera para referenciar las que más le interesan.

En suma, dentro de la misma aplicación y con tan solo pinchar la pantalla, el lector tiene a su alcance todos los recursos necesarios para lograr una experiencia más enriquecida del goce de leer, con una mayor inmersión en la lectura, y mejor conectado con el contenido del libro sin tener que apelar al “olor del papel” para establecer esa conexión.

Por otra parte, están las ventajas de índole práctico.

Un libro tipo plan lector tiene un **tamaño** de aproximadamente 1 Megabyte. Así, en cada Giga de almacenamiento cabrían 1.000 libros. Con la capacidad de las tabletas o los computadores de hoy, podrá almacenar en el dispositivo mucho más de lo

1 Digital Rights Management o Gestión Digital de Derechos son una serie de herramientas tecnológicas que permiten proteger contenidos digitales para combatir la piratería y salvaguardar los derechos de las editoriales y los autores.

que alcanzará a leer en toda su vida y de paso, no someterá su espalda a cargar con los **kilos de peso** en libros y cuadernos durante varios años.

Adicionalmente, los libros en formato digital suelen ser **más económicos**. Al momento de escribir este artículo, la tienda online Amazon vende *La tía Julia y el escribidor* en 4.99 dólares en formato digital, 14.90 en pasta blanda y 21.90 en pasta dura. Además **sin el deterioro** natural del papel, y seguramente bajo **licenciamiento perpetuo**. Los libros digitales **jamás se perderán**, ni siquiera si el dispositivo se extravía o es robado, debido a que los libros estarán almacenados en alguna nube para ser bajados de servicios gratuitos como Dropbox, Google Drive, OneDrive o en la misma nube de Amazon, entre muchos otros.

Finalmente, un par de detalles adicionales. Por una parte, la posibilidad que tiene el estudiante de agrandar el **tamaño de la letra**, muy útil para aquellos con algo de discapacidad visual. Es la diferencia entre disfrutar o sufrir la lectura. Además, la lectura en **total oscuridad** puede ser ideal para aquellos noctámbulos quienes no desean molestar a las personas con las que comparten habitación o simplemente para ampliar el rango de horas diarias para leer.

Ahora bien, con el ánimo de mantener la honestidad intelectual, es relevante decir que la lectura en dispositivos digitales también reúne algunas desventajas. Las mencionadas con más frecuencia son:

El ya mencionado efecto psicológico del **olor del papel** que puede ser crítico para

algunos lectores; el **costo del dispositivo** para quien aún no cuenta con un celular, una tableta o un computador, que con frecuencia sucede entre la población de estratos socioeconómicos bajos. Por otra parte, se necesitan ciertos **conocimientos tecnológicos** por parte de los usuarios y de los colegios que les permita abordar en forma efectiva una estrategia de lectura digital. Además, ciertos lectores pueden evidenciar **fatiga ocular** al cabo de varias horas de uso del dispositivo, en particular si no regulan la intensidad de brillo en la pantalla. Casi todas las aplicaciones para lectura de libros permiten mostrar el texto en un color amarillento, ámbar o sepia. De esta forma se reducen o eliminan los componentes azul y violeta de la luz blanca que son los más fatigantes. Otra desventaja puede ser la falta de **conectividad** que puede ser crítico en zonas rurales. Ésta es necesaria solamente cuando se bajan los libros. De ahí en adelante ya no es necesaria. Otro factor limitante puede ser la ausencia de **versiones digitales** de algunos libros y, por último, se requiere de una **infraestructura TIC básica** para gestionar los libros por estudiante y por grado. Esto se puede obviar cuando los libros son distribuidos directamente por una tienda online de libros.

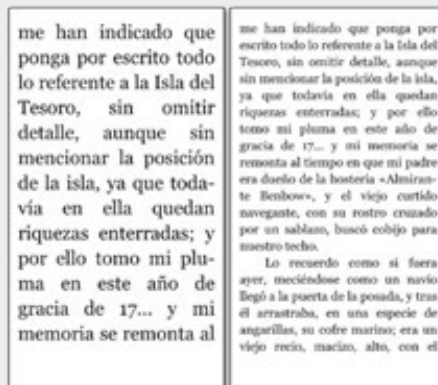
Pasemos a aspectos técnicos, un poco más aburridos, pero no poco importantes.

En primer lugar está el tema de los formatos. En el mercado hay unos cuantos formatos ampliamente difundidos como **ePub**, DOC, HTML, MOBI, AZW, TXT y PDF entre otros. De estos, ePub es el más recomendado para la mayoría de dispositivos. Es abierto y con gran reconocimiento. Fue adoptado desde 2011 por el Foro Internacional de Edición Digital, del cual hacen parte empresas como Google, Adobe, Pearson y Santillana. Las aplicaciones iBooks de Apple, Google Play Books y Adobe Digital Editions son compatibles también con este formato, al igual que un sin número de Apps para Android, entre las que se pueden citar Aldiko, FBReader, Moon+ Reader, PocketBook y Universal Book Reader.

Por otra parte, **MOBI** es de los formatos más utilizados en lectura digital. Origi-

nalmente fue desarrollado por la empresa francesa Mobipocket SA, y su utilización se disparó cuando fue adquirida por Amazon en 2005. Basado en MOBI, Amazon lanzó los formatos propietarios AZW con DRM **1**. Hoy todos los dispositivos Kindle y las App Kindle que corren en Android, iOS, Windows o MAC funcionan con MOBI y AZW. Proyecto Gutenberg, por ejemplo, publica libros en ePub y MOBI y muchas aplicaciones son compatibles con este último; entre ellas Calibre, la cual merece una mención especial, pero ya hablaré de ella más adelante.

Una de las características esenciales en un formato es el redimensionamiento, o “*reflow*” en inglés. Uno de los dolores de cabeza para los lectores de libros en formato PDF, TXT o DOC es el tener que mover el documento a lo largo de la pantalla para poder abarcar por completo una página en el dispositivo. Esto desmotiva al lector. Los formatos ePub y MOBI son compatibles con *reflow*. Así, el texto se ajusta al tamaño de la pantalla y si se cambia el tamaño de la letra en la App, el contenido se ajusta automáticamente, no importando que se trate de un celular con pantalla de 5 pulgadas o una tableta de 13. El goce de la lectura es mayor para el lector cuando se usan estos dos formatos gracias al *reflow*. En la ilustración se observan un par de pantallazos tomados en un celular de 5.2 pulgadas. Se trata de un fragmento de *La Isla del Tesoro* de Robert Louis Stevenson donde se puede apreciar claramente cuál es el efecto del *reflow*.



No mencionaré los demás formatos pues, a pesar de ser ampliamente conocidos y utilizados para la creación de documentos, no se adaptan muy bien al proceso de lectura. Como detalle interesante, vale la pena mencionar que Amazon en su servicio gratuito de gestión de libros, puede convertir un documento que originalmente esté en formato DOC al formato propietario de Amazon con reflow activado. Esto puede ser particularmente atractivo para quienes leen muchos documentos DOC. Por supuesto, para leerlos se requiere la App de Kindle que es gratis y una cuenta en Amazon para alojar allí dichos contenidos que también es gratis.

A mi juicio son tres las Apps que los lectores deben considerar, dependiendo del tipo de dispositivo del que disponga: Kindle, Google Play Books y iBooks. Yo me inclino por la Kindle App por varias razones. A medida que leo un libro, calcula mi velocidad de lectura y de esta manera me informa el tiempo restante para terminar el capítulo o todo el libro. Tiene un componente de red social interesante. Para los libros comprados en Amazon puedo ver qué frases o párrafos son más comúnmente resaltados por otros lectores y sus anotaciones. Cuenta con diccionarios en múltiples idiomas, está conectado con Wikipedia y tiene traductor. Todo sin salir de la App. Al crear una cuenta en Amazon, automáticamente se crea una cuenta con el mismo nombre de usuario pero terminado en @kindle.com. A esa cuenta de correo me puedo enviar documentos en formatos DOC, TXT o PDF que bajan automáticamente a mi dispositivo una vez se han convertido al formato de Amazon.

Lo siguiente es saber dónde conseguir libros digitales. Hay varias tiendas online que permiten comprar libros digitales y que además ofrecen libros de dominio público. Amazon es tal vez la de más reconocimiento, pero existen muchas otras alternativas. **Aldiko** es una App con su propia tienda, **BajaLibros.com** son libros en ePub para leer con Adobe, **Books-A-Million** otra App con su propia tienda,

Educ.ar tiene contenidos en ePub y PDF del Ministerio de Educación de Argentina, **Google Books**, es una App con la tienda de Google Play Books, **Feedbooks** es una tienda de libros para leer con la App de Aldiko, **Freebook Sifter** es un interesante buscador que permite encontrar cuáles libros están gratis temporalmente en una multiplicidad de tiendas, **ISSUU** para revistas y periódicos, **Proyecto Gutenberg** que merece mención especial y **Virtual Cervantes** que únicamente presenta contenidos en formato HTML.

Al igual que ha ocurrido con la música y las películas, la piratería de libros digitales es uno de los dolores de cabeza de las editoriales. Aun así, la tendencia hacia lo digital es irreversible. En 2011 Amazon reportó que ya vendía más libros digitales que físicos. Casi todas las editoriales ofrecen sus libros en formato digital y son las **consideraciones éticas** del lector las que lo clasificarán o no lo clasificarán entre los Morgan del siglo XXI. Muchos sitios en Internet ofrecen títulos piratas de best sellers y de los lanzamientos más recientes. También son, a menudo, portadores de virus o malware. Esto puede infectar su equipo, o peor aún, exponer su información personal. Es por ello que se han desarrollado tecnologías como DRM que permiten reducir la piratería. Muchas tiendas online venden libros ePub con DRM para que sus libros se abran con Apps compatibles y seguras. Otros sitios distribuyen libros de dominio público.

Proyecto Gutenberg —gutenberg.org— es un buen ejemplo de ello. Fue fundado en 1971 con el propósito de digitalizar y divulgar material cultural. Ha venido recopilando libros de dominio público en múltiples idiomas, mayormente en inglés. En el momento en que este artículo es escrito, cuenta con un catálogo que supera los 50.000 títulos, disponibles en formatos ePub, MOBI y HTML. Estos libros se pueden bajar directamente al dispositivo o enviar a una carpeta de DropBox, OneDrive o Google Drive y se pueden leer en prácticamente cualquier dispositivo. Cada año muchos padres de familia deben

invertir una buena cantidad de dinero en libros del plan lector, pero, ¿será que entre más de 50.000 libros de dominio público que incluyen muchos de los grandes clásicos de la literatura universal, no hay material suficiente y bueno para desarrollar la competencia lectora?

Finalmente, cuando uno se apasiona por la lectura en dispositivos digitales hay una herramienta indispensable que contribuye notoriamente con el desarrollo de esta pasión. Se trata de Calibre —calibre-ebook.com—. Es lo más parecido a la experiencia de entrar en una tienda de libros y recorrer sus pasillos para observar los libros, sus portadas, autores, temas, entre otros. Calibre corre en Windows y MAC. Permite organizar todos los libros de una librería digital. Puede verse como el equivalente de iTunes pero para libros. El buscador está conectado con casi todas las tiendas y alimentadores de libros como Amazon o Gutenberg. Desde Calibre se pueden bajar los libros y enviarlos prácticamente a cualquier dispositivo. Incluye convertidores de formato, desde y hacia casi cualquier formato existente, por ejemplo, pasar de DOC a ePub o de PDF a MOBI. Incluye un lector y editor de libros en ePub. Es una herramienta muy poderosa y esencial para los amantes de los libros.

En conclusión, el cambio hacia la lectura en dispositivos digitales no solamente le da un respiro a los recursos del planeta sino que eleva y enriquece la experiencia del lector al conectarlo de manera profunda con el contenido del libro, mejorando al mismo tiempo los índices de comprensión lectora que son fundamentales en el desarrollo de las competencias en casi cualquier área del conocimiento. **RM**

ROALD DAHL:

el gigante impertinente



Jorge Eslava

Nació en Lima, en las navidades de 1953. Estudió en la Universidad Mayor de San Marcos, donde se licenció en Literatura. Realizó cursos de posgrados en universidades de Madrid y Lisboa. Obtuvo, más adelante, en San Marcos, los grados de magíster y doctor en Literatura. Ha publicado libros de poesía y narrativa, periodismo y ensayo. Ha obtenido premios nacionales e internacionales por su obra creativa. Es un apasionado deportista y coleccionista de juguetes populares. En la actualidad se desempeña como profesor e investigador de la Universidad de Lima, donde además dirige la revista de cultura Lienzo.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/el-
gigante-impertinente](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/el-gigante-impertinente)

“No era un ser humano. No podía serlo. Era cuatro veces más alto que el hombre más crecido. Era tan grandote que su cabeza quedaba a más altura que las ventanas de los últimos pisos de las casas. Sofía abrió la boca para gritar, pero no le salió ningún sonido”.

Así empieza **El Gran Gigante Bonachón** (1982), cuyo protagonista se encarga de repartir sueños a los chicos que duermen a pierna suelta. En una de esas noches roba del orfanato a Sofía —quien vela esperando la hora mágica— y juntos se la agarran a trompadas contra los otros gigantes. Claro, los otros gigantes son terriblemente malvados y coincidentemente se parecen mucho a casi todos los adultos. Ahí está la clave de este autor singular: conspirar con los niños contra las iniquidades del mundo adulto.

Como si no bastara, su obra tiene otras virtudes. Culto a la naturaleza, inventiva prodigiosa y un

sentido del humor que saca roncha. Lo veo en una fotografía, frente a mi mesa de trabajo, recostado sonriente sobre un carromato de feria. Imagino que así contempló la vida: desinhibido, larguirucho y travieso como el gran cronopio de Cortázar. Yo no, ¿pero usted conoce en el mundo actual un escritor para niños más renovador y punzante que Roald Dahl?

Sepan que hasta su propia hija —sumándose a las acusaciones de papás y profesores— declaró que “los libros de mi padre llevan un volcán rugiendo en las entrañas. Arrojan cientos de ideas provocativas y excitantes fognazos”. Entonces frente a este dinamitero de conciencias, que tuvo como única arma un lápiz con borrador y a casi veinte años de su muerte, bien conviene recordarlo y hacer una revisión de su escritura explosiva.

Conocí la existencia de este conspirador a fines de noviembre del 90 cuando, paradójicamente, leí

por azar un cable que informaba de su muerte. “Ha fallecido Roald Dahl, el más importante escritor para niños del siglo XX”. ¿Quién es ese señor?, me pregunté. Andaba ya preocupado por una literatura para chicos que fuera insubordinada, provocadora y que armara una revuelta contra muchas de las convenciones sociales. Hay tantas impías: la prepotencia, la vanidad, el pragmatismo. Entonces memoricé el nombre y busqué inútilmente en las librerías limeñas, hasta que un buen día de 1991 encontré **Los Cretinos** (1980) en un remate de libros. Pagué apresurado y me lo llevé sin envolver, como siempre, y hojeándolo por el camino. Gracias a las asquerosidades y a las bromas malvadas de esos viejos cascarrabias, se produjo en mí un amor a primera vista y desde entonces se me hizo una costumbre buscar a Dahl en la sección de literatura infantil.

Años más tarde y leyendo su primer libro de memorias, **Boy. Relatos de la infancia** (1984), supe que nació en Gales y que quedó huérfano de padre —junto con cinco hermanos— y que su madre cargó con la cruz del hogar. Como buena dama noruega, envió a los niños a internados ingleses. En varios de ellos, el pequeño Roald conoció en carne propia los sistemas inflexibles de enseñanza y la crueldad de los maestros: a los ocho años fue azotado por el director luego de poner un ratón muerto en un envase de dulces; nada casual, por lo tanto, que los protagonistas de sus primeros relatos sean chicos huérfanos y maltratados por adultos. Es verdad que no fue un estudiante modelo, pero destacó en deportes y cultivó la fotografía y la afición por las chokolatinas.

Finalizados sus estudios escolares, ingresó a trabajar en la multinacional Shell Oil Company y poco después se estableció en Tanzania. Algunos episodios fascinantes en la jungla con leones y serpientes venenosas son narrados en **Volando solo** (1986) —su segundo libro de memorias—, así como su enrolamiento a la Royal Air Force al estallar la Segunda Guerra Mundial. En un vuelo de combate, piloteando su avión de caza, Dahl sufrió

un accidente que lo dejó tendido en línea enemiga, a un palmo de su Gladiator en llamas, enceguecido y con el cráneo fracturado. Esta desgracia fue providencial para su futuro: a solicitud de una revista escribió un relato, el primero que publicó, donde describía el accidente con una vivacidad escalofriante.



Tras unas semanas de convalecencia, volvió al combate y soportó nuevas catástrofes físicas y emocionales hasta el final de la pesadilla bélica. De vuelta a casa de su madre, empezó a probar suerte como narrador escribiendo relatos perversos para adultos —obtiene el Gran Prix de l’Humeur Noir— y más tarde incursiona en el ámbito infantil, sin renunciar a su es-

píritu corrosivo. También escribe guiones cinematográficos y colabora con Alfred Hitchcock en su serie televisiva.

Llegó a escribir siete libros para grandes, una veintena de novelas para chicos, tres libros de memorias y unos libritos en verso; **Cuentos en verso para niños perversos** (1983), el más valioso, es una revisita sarcástica a los clásicos cuentos de hadas. Sus primeras novelas fueron **James y el melocotón gigante** (1961), **Charlie y la fábrica de chocolates** (1964) y **El dedo mágico** (1966) y las últimas **Agu Trot** (1989), **Los Minpins** (1991) y **El Vicario que hablaba al revés** (1991). En todas ellas el autor cumple cabalmente con su propósito de incomodar a los padres y profesores: “Lo que intento es criticar a una mayoría de padres que no tienen un solo libro en casa y se pasan el día viendo la televisión.” Así de rotundo es también contra el consumismo, la violencia o el egoísmo de los adultos.

En **Matilda** (1988), una de sus mejores novelas, la niña protagonista es una superdotada que debe soportar en casa a unos padres groseros, inútiles e insensibles —no sólo le tienen prohibido leer, sino que le obligan a ver televisión— y en la escuela a una directora tirana y descomunal. Sin duda unas líneas de Dahl pueden dar muestra de su tóxico estilístico, cuando después de describir a la encantadora señorita Honey, la profesora de aula, el narrador pasa a referirse a la “señorita Trunchull, la directora, (que) era totalmente diferente. Se trataba de un gigantesco ser terrorífico, un feroz monstruo tiránico que atemorizaba la vida de los alumnos y también de los profesores. Despedía un aire amenazador, aun a distancia, y cuando se acercaba a uno, casi podía notarse el peligroso calor que irradiaba, como si fuera una barra metálica al rojo vivo. Cuando marchaba por el pasillo —la señorita Trunchull nunca caminaba, siempre marchaba como una tropa de asalto, con largas zancadas y exagerando el balanceo de brazos—, se oían sus resoplidos al acercarse y, si por casualidad se encontraba un grupo de niños en su camino, se abría paso entre ellos como una tanque...”



El oficio de escritor es un tema abordado por Dahl en varios de sus libros. No sólo aparecen manías, lecturas y una larga lista de objetos fetiches que rodearon su trabajo. Sino también su vocación por las narraciones orales: cuentos graciosos o truculentos contados con naturalidad a sus hijos —como lo hace el papá en **Danny, el campeón del mundo** (1975) o la abuela en **Las brujas** (1983)— y su necesidad de encerrarse en una casa apartada, para conseguir ese estado de gracia malsana que exigía su escritura. Reclutado en su Gipsy House no sólo confabuló con la mejor literatura infantil del siglo, sino que ejerció implacable su fama de ermitaño.

“La vida de un escritor es un verdadero infierno — reflexiona Dalh en sus Relatos de infancia— comparada con la de un empleado. El escritor tiene que obligarse a trabajar. Ha de establecer sus propios horarios y si no acude a sentarse a su mesa de trabajo no hay nadie que lo amoneste. Si es autor de obras de ficción, vive en un mundo de temores. Cada nuevo día exige ideas nuevas y jamás puede estar seguro de que se le vayan a ocurrir. Dos horas de trabajo dejan al autor de ficción absolutamente exhausto. Durante esas dos horas ha estado a leguas de distancia, ha sido otra persona, en un lugar distinto, con gente totalmente distinta y el esfuerzo de volver al entorno habitual es muy grande. Es

casi una conmoción. El escritor sale de su cuarto de trabajo como aturdido. Le apetece un trago. Lo necesita. Bebe para darse fe, esperanza y ánimo. Es un insensato el que se empeña en ser escritor. Su única compensación es la libertad absoluta.”

Para Roald Dahl, según sus libros más íntimos, el arte de escribir para niños está basado en el carácter subversivo de una historia. Se evidencia en la poderosa capacidad de crear situaciones en cadena, peripecias siempre nuevas y engañosamente naturales que terminan por dejarnos subyugados. Pero no se crea que en el fondo de la fábula sólo destella el talento de un ingenio cáustico, sino que hay siempre un magisterio real y una firme corriente emancipadora que subraya el valor y la inteligencia de sus protagonistas. Todo está, además, envuelto en un intenso aire de ternura. En un texto de 1988, Dahl sugiere unas pautas para quienes pretenden escribir no para los críticos ni autoridades escolares, sino para los despiadados lectores infantiles:

1. Debe tener una imaginación viva.
2. Debe ser capaz de escribir bien. Con eso quiero decir que debe ser capaz de hacer que una escena cobre vida en la mente del lector. No todo



se arrebatada frente a la insensibilidad. Dice cosas como que escribe para “dejar en ridículo a los adultos, que es algo inofensivo pero a los niños les gusta... todos los escritores crean adultos encantadores, padres y madres perfectos” y sonrío. Se refiere a los niños y dice gustarle los que se arriesgan mucho más que los que nunca lo hacen. Se refiere a su parecido con el Gran Gigante Bonachón, aunque aclara: “ligerísimo. Sus sueños son bonitos y en cambio no todos los míos lo son” y manifiesta su admiración por Quentin Blake, el magnífico ilustrador de la mayoría de sus libros.

Su mirada sobre la educación se revela en una entrevista a la BBC de Londres, en 1988: “Cuando uno nace, o a los dos o tres años, es una criatura incivilizada. Y a partir de esa edad, y hasta los doce o quince, si uno va a convertirse en un miembro civilizado de la comunidad, debe ser disciplinado. Severamente. Basta de comer con los dedos y de escupir en el suelo y de maldecir y de lo que se le ocurra. ¿Y quién se encarga de disciplinar? Dos personas. Los padres... Aunque el niño ame a su madre y a su padre, ellos son subconscientemente el enemigo. Existe una delgada línea, creo, entre amar profundamente a tus padres y sentir por ellos un profundo resentimiento.”

el mundo posee esta habilidad. Es un don que sencillamente se tiene o no se tiene.

3. Debe tener resistencia. Dicho de otro modo, debe ser capaz de seguir con lo que hace sin darse jamás por vencido hora tras hora, día tras día, semana tras semana y mes tras mes.
4. Tiene que ser un perfeccionista. Eso quiere decir que nunca debe darse por satisfecho con lo que ha escrito hasta que lo haya reescrito una y otra vez, haciéndolo tan bien como le sea posible.
5. Debe poseer una gran autodisciplina. Trabaja usted a solas. Nadie le tiene empleado. Nadie le pondrá de patitas en la calle si no acude al trabajo y nadie le reñirá si hace usted el vago.
6. Es una gran ayuda el tener un gran sentido del humor. El escritor que piense que su obra es maravillosa, lo pasará mal.

El espíritu creativo de Roald Dahl puede llevarnos a pensar que tuvo una vida apacible, consagrado al ocio literario y que era además un pan de dios con las personas que lo rodeaban. Pues no. Algunos testimonios ponen las cosas en su sitio. En una entrevista deja en claro que no aguanta pulgas y

Existen dos testimonios que son textos escritos por su hija Tessa. Un artículo y una carta de mediados de los noventa, ambos muy estremecedores, que nos permiten ingresar al mundo íntimo del escritor. La evocación que hace es conmovedora: un padre huracán, poco afectuoso físicamente, que tendía sus dos metros a fumar en la cama y en silencio. Ella explica el drama de este hombre que tuvo que atender a su esposa de una hemorragia cerebral que la deja parálitica y a su único hijo varón que es atropellado por un auto y queda minusválido; además de sufrir la muerte de una hija pequeña.

Dahl se divorcia y vuelve a casarse a los sesenta años. Continúa viviendo en su misma Gipsy House —que lo cobijó durante cuarenta años— donde redacta esas páginas sabias y deliciosas tituladas **Mi año** (1993). Libro testamentario, escrito a manera de notas sobre las costumbres de las mariposas y las ranas, sobre el color y el canto de los pájaros, sobre las diferentes plantas que florecían a lo largo del año en la campiña que lo acompañó hasta el último día de su vida, el 23 de noviembre de 1990. Desde entonces, descansa en paz. **RM**

A propósito de "Matilde en el estrecho sendero"



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/a-
proposito-de-matilde](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/a-proposito-de-matilde)



Francisco Leal

Nació en Ibagué el 31 de octubre de 1945. Es médico pediatra, filósofo y escritor de literatura infantil. Por más de 30 años ha ejercido la pediatría. Desde el año 2000 combina la medicina con el oficio de escribir y de esto han resultado muchos frutos. Su primer libro publicado fue Aventura en el Amazonas. A este le siguieron Aventura en el Caribe, Aventura en Tierradentro y Aventura en la montaña, todos publicados en Loquele. De este fondo también hacen parte El camino de Matilde y Matilde y el ladrón de recuerdos. Próximamente saldrá a la luz pública su última novela con Matilde como protagonista: Matilde en el sendero estrecho.



Francisco, nos traes hoy una nueva historia, sobre cómo afrontar la adversidad. ¿De qué se trata esta historia?

Esta es la tercera aventura de Matilde, un personaje de ficción, creado por mí hace siete años. Se trata de una niña que debe enfrentar diversos avatares de la vida. En este libro se enfrenta a su riesgo más serio: una enfermedad grave, potencialmente fatal.

¿De dónde nace este libro?

Hace muchos años, concluía mis estudios de Pediatría, me entrenaba en un gran hospital, allí debía, durante algunos meses, aprender a tratar a los niños con cáncer. Teníamos muchos pacientes pues es una enfermedad frecuente en esa edad. Cada uno de aquellos niños traía consigo una historia especial, no solo su enfermedad. Entre ellos y sus médicos se creaban fuertes lazos de afecto, como el infortunio compartido logra crear.

Dirigía esos tratamientos un hematólogo, un hombre muy humanitario. Luchar contra su enfermedad era para cada niño una experiencia muy difícil. Un porcentaje apreciable de ellos se complicaban y algunos morían. Cada ausencia definitiva era sentida por nosotros como un fracaso personal.

¿Alguna historia que quisieras resaltar?

Pablo, tendría unos once años, llevaba casi dos luchando con la leucemia, acudió un día a recibir su tratamiento, que yo debía aplicarle.

—¿Qué ha pasado con Jorge, con Luis, con Magdalena? —Me preguntaba por otros niños enfermos a los que él no había visto en las últimas semanas—. ¿Será que han muerto?

—Quizás yo moriré pronto... —dijo en voz baja, como un pensamiento que se le había escapado sin querer.

—¿Cómo será morir? —Me dijo mirándome a los ojos.

Él quería de mí una respuesta como un salvavidas. En ese momento habría dado cualquier cosa por lograr ayudarlo. Miré su historia clínica. Era la tercera recaída que presentaba. Prácticamente habíamos agotado las posibilidades de curarlo que teníamos en esa época.

A los pocos días, el doctor Leonel me entregó muy entusiasmado una carta en la que se me concedía una beca.

—Te puedes ir ahora a uno de los sitios más prestigiosos a aprender los últimos tratamientos para estas enfermedades. Irías a París, al Instituto Pasteur...

Durante días interminables pensé en mi futuro. Si aceptaba, durante todos los siguientes años de mi vida me ocuparía de muchos Pablos, sufriría con ellos, moriría un poco con ellos.

No acepté la beca. Me dediqué a una rama de la Pediatría en la cual los niños no mueren de su enfermedad. Sin embargo, siempre he querido hacer algo por aquellos que sufren de cáncer y por ello he escrito esta historia.

¿Qué esperas de Matilde en el sendero estrecho?

Creo que los niños con enfermedades graves necesitan conocer las historias similares de otros niños para comprender mejor su padecimiento y poder afrontar esa dura experiencia. Y yo como médico y escritor quiero ofrecerles una de esas historias necesarias. **RM**

Soy loqueleo

RECOMENDADO

Un lector nunca deja de ser lector
Un editor nunca deja de ser editor.



El compromiso de Santillana es que el proyecto no deje de crecer, que se mantenga vivo y poder acompañar a niños, adolescentes, familias, docentes, directivos, en ese crecimiento compartido que propicia la lectura, estar siempre ahí para atender los gustos actuales, los intereses renovados, las nuevas necesidades.

Somos lectores y nos gusta serlo; esta es nuestra manera de entender la vida: estamos convencidos de que la lectura nos forma como individuos y nos permite relacionarnos con los demás en la construcción de un futuro mejor.

loqueleo gran fondo editorial

- * Mantenemos un fondo de clásicos de la literatura infantil y juvenil y abrimos el catálogo a los nuevos talentos de la literatura y la ilustración.
- * Los mejores autores en castellano original o traducidos, con lo mejor de la producción de América y España: María Teresa Andruetto, Luis Darío Bernal, Roald Dahl, Ana M^a Machado, Christine Nöstingler, Yolanda Reyes, Gianni Rodari, Jordi Sierra i Fabra, Irene Vasco.
- * Personajes entrañables: Babar, Bartolo, Fortunato, Natacha, Matilda, Ruperto, Sapo y Sepo.
- * Títulos inolvidables: Ahora no, Bernardo; Charlie y la fábrica de chocolate, El pequeño Nicolás, El terror de Sexto “B”, La historia interminable, Momo, Rebeldes.
- * Y todas las novedades por descubrir, estarán ahí, a nuestro lado, siempre, como los mejores amigos.

loqueleo para todos

- * La adecuación a cada edad: prelectores, infantil y juvenil; la diversidad de temas, de géneros, las colecciones de autor, la estrecha relación con temas transversales, la convergencia de diversión, aprendizaje y educación en valores, la convivencia de textos clásicos con relatos que abordan temática y formalmente la actualidad, las ilustraciones escogidas, son factores que permiten afirmar el carácter de globalidad que define el proyecto.
- * Todos los niños, los adolescentes, los profesores, las familias, todos podrán encontrar el libro que buscan, el que desean, el que ha sido pensado para ellos.



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/soy-
lo-que-leo](https://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/soy-lo-que-leo)



loqueleo **experiencia actual y futura**

- * Más allá del libro y la lectura, loqueleo se convierte en una experiencia generadora de actividad, relación y conocimiento.
- * La web www.loqueleo.santillana.com permitirá acceder al catálogo completo de los veintidós países en los que está presente la editorial y a la oferta de recursos dirigida a profesores y familia.
- * Loqueleo nace adaptada a las necesidades de los nuevos tiempos. El proyecto contará con una plataforma de comprensión lectora creada de acuerdo con indicadores internacionales de calidad educativa como PISA, que permitirá a los docentes evaluar las destrezas lectoras de sus alumnos y proponerles actividades de refuerzo y mejora de las mismas.
- * Además, su oferta editorial, en formato papel y digital, se incluirá en los sistemas de Educación Integral de Santillana: Sistema Uno y Santillana Compartir.

loqueleo **comunidad lectora**

- * Loqueleo nace en veintidós países unido al proyecto educativo de Santillana, con voluntad de ser un espacio común donde los lectores nos sintamos miembros de un colectivo numeroso, entusiasta y cómplice que nos permita afirmar que no estamos solos y que somos muchos.
- * Loqueleo potenciará el contacto permanente con sus lectores a través del perfil “soyloqueleo” en Facebook, Twitter, Instagram y Youtube. Y con los mediadores/recomendadores en el proceso de lectura (profesores, libreros y padres) a través del perfil/canal “loqueleo Santillana” en Facebook, Twitter y Youtube.
- * El importante fondo editorial y el universo lector generado por la creación de una red física y virtual de recomendaciones, de lecturas compartidas y de actividades complementarias, son elementos motivadores para que colegios, librerías y bibliotecas acojan esta renovada marca con el mismo entusiasmo con el que la hemos creado.

Ver video
Nace LoqueLeo
<https://youtu.be/1ZTQaLXyxSE>

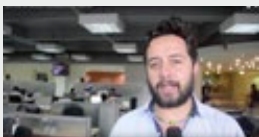
Porque leer es una forma de ser. El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.

Leer literatura desde niños

Leemos en la casa, en la biblioteca, en el parque, en el colegio. Santillana, a través de Alfaguara Infantil y Juvenil, ha hecho posible durante más de treinta años que muchos de nosotros tuviéramos las primeras experiencias de lectura literaria; esa colección nos permitió convivir con autores y personajes que llegaron a confundirse con nuestra biografía.

Nuevas formas de leer, nuevos soportes de lectura y nuevas formas de relacionarse los lectores entre sí demandaban un nuevo proyecto. Es hora de cambiar y Santillana lidera este cambio.

Para seguir leyendo literatura de calidad en el colegio, en la casa, en la biblioteca, en cualquier sitio, para leer más, para no dejar de leer, nace dentro de Santillana un nuevo proyecto, nace loqueleo. **RM**



Ver video
¿Qué leían los famosos colombianos en su infancia?
<https://youtu.be/L23X2urSDho>

Leer, leer, leer

*Leer es reír, llorar, temblar, descubrir, rebelarse,
desear, hasta pasar un poco de miedo.*

*Leer es imaginar, conocer, divertirse,
pensar, sentir, aprender.*

Leer es una forma de vivir.

*Empezamos a leer de niños, y seguimos
leyendo mientras vamos creciendo;*

leer es una forma de crecer

Leer es una forma de ser.



PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación formativa tiene como finalidad contar con instrumentos de medición y diagnóstico que posibiliten asumir una posición reflexiva frente a los procesos educativos, a partir del análisis de los resultados evidenciados sobre el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes y docentes, los directivos, docentes y padres de familia pueden tomar decisiones y diseñar estrategias de mejoramiento continuo.

Para obtención de información en el proceso de evaluación UNOi cuenta con:

- Herramienta de evaluación de habilidades DPPA (Diagnóstico del Perfil y Potencial del Aprendizaje)
- Herramienta de evaluación de desempeño en las 4 áreas básicas (PLENO)
- Certificación anual de competencias comunicativas en inglés para estudiantes de 5º, 9º y 11º, bien sea por Cambridge English Language Assessment, o TOEFL.
- Herramienta de evaluación de comprensión lectora y biblioteca digital en inglés (MyOn).



CAMBRIDGE ESOL



ESPECIAL EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evolución de la evaluación como un proceso disruptivo



Harvey Spencer Sánchez Restrepo

Es Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) de Ecuador y Consejero Técnico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
la-evolucion-de-la-evaluacion](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/la-evolucion-de-la-evaluacion)

La evolución de los procesos de evaluación motivada por la masificación del consumo de datos y las nuevas tecnologías sigue las fases de nacimiento y desarrollo de un proceso disruptivo, exigiendo a la sociedad emergente el desarrollo de su pensamiento complejo.

La evolución de las relaciones sociales se dinamiza con las transformaciones de los modos de producción. De esta manera, la expansión de las oportunidades de atender la demanda individual fomenta la masificación del consumo de datos para obtener información y generar conocimiento especializado (Damanpour & Aravind, 2009; Volberda, Van Den Bosch, & Mihalache, 2013), y su escalamiento y sistematización se basa en un proceso dinámico autoorganizado que a menudo rompe con el paradigma dominante (Per Bak *et al*, 1987).

Sin duda, la tasa de aceleración de esta dinámica social es cada vez mayor debido al inefable ritmo de desarrollo de las nuevas tecnologías dedicadas

a potenciar este proceso (Bouwman, 2006), lo que hace imposible predecir su evolución y, al mismo tiempo, confronta a la sociedad actual con tres grandes retos:

1. desarrollar el pensamiento complejo como una herramienta instalada en el núcleo de las decisiones,
2. fomentar la comprensión de distintas clases de universalidad dinámica durante la creación de esquemas autoorganizados, y
3. activar diversas habilidades sociales tales como la empatía, la tolerancia, el liderazgo, la comprensión de las emociones, la fraternidad y la creación colectiva.

De este modo, para comprender las regularidades en los cambios y las estructuras subyacentes a la evaluación educativa, es necesario tender puentes entre asociaciones estadísticas y principios explicativos de naturaleza causal (Apostel, 1973; Bunge, 1972). Bajo esta lógica, el ejercicio de la transdisciplina ayuda a explicar de manera simple los dos pilares para evaluar el quehacer pedagógico:

- a. apertura consciente para desestimar las barreras disciplinares y conceptuales y
- b. privilegiar el pensamiento relacional, articulado, crítico y creativo.

Durante demasiado tiempo, se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta (Arriaga et al, 2006), por transitividad, enseñar cada detalle se volvió la práctica dominante en la labor educativa, olvidando que ante cualquier situación, la conducta se modula por la experiencia y la situación emocional (Domjam, 2009). Bajo este enfoque, resultó natural evaluar lo mismo y con métodos exhaustivos. Sin embargo, crear conexiones entre los conceptos y articular conocimientos y habilidades que no prescriban con las situaciones inesperadas de la cotidianidad se ha vuelto apenas una condición necesaria para aprender algo significativo.

Asimismo, si se acepta que la educación es un proceso permanente de diálogo social que fomenta la construcción colectiva de valores, conocimientos y actitudes (Avital, 1994), que esta puede reproducirse técnica, emocionalmente, y en forma sistemática mediante métodos pedagógicos. Entonces la evaluación educativa se convierte en el espacio

de comprensión de los procesos educativos, los cuales modulan la sociedad del conocimiento al valorar la maduración sociocultural y cognitiva de los individuos en desarrollo, a través de ‘gafas’ enfocadas en las variables ‘proxy’ del éxito en esa sociedad.

Por supuesto, la afirmación anterior es altamente compatible con la mayoría de los postulados teóricos de la educación (UNESCO, 2015) y las definiciones de inteligencia (Gardner, 2006; Meijs et al, 2010), sin embargo, también es sumamente disruptiva respecto al quehacer cotidiano.

Una posible explicación a esta contradicción es que, desde esta definición, no es posible valorar en qué medida se cumplen los derechos a la educación centrados en el acceso sin discriminación ni exclusión universalmente aceptados (UNESCO, 2005), los cuales dicen muy poco sobre lo significativo de ‘ser educado’, pero simplifica enormemente la identificación de hechos derivados de algo de mayor impacto: los derechos en la educación, tales como el derecho de aprender y no solo de ‘tener la oportunidad de’.

Es claro que evaluar desde este enfoque parece más arte que método ya que, por sí misma, la emergencia de tecnologías disruptivas genera también nuevos espacios de aprendizaje. La colaboración, como herramienta de creación, ha ayudado a desarrollar redes de conocimiento virtuales integradas globalmente que dan cuenta de sus bondades (Bonifacio, 2002). En el esquema gráfico se muestra el proceso mediante el cual se adopta una disrupción y sus fases y en las cuales no hay ninguna definitiva, todas son parte de un proceso *ad infinitum*.

Consulta la
bibliografía de
este artículo en la
edición digital.



<http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/referencias>

Figura 1. Fases de nacimiento y desarrollo de un proceso disruptivo.



Fuente: Harvey Sánchez. Generación de procesos sociales autoorganizados en redes complejas. Adaptado de The Four Stages of Disruption de Steven Sinofsky (2014).



Como puede verse, el ciclo comienza con la **sociedad previa a la disrupción**. Existen necesidades de evaluación que se satisfacen con instrumentos *ad hoc* provenientes de la era industrial que han logrado posicionarse hasta nuestros días.

Durante todo este tiempo, los agentes han alineado sus estrategias para satisfacer la demanda a partir de una lógica de mercado: compitiendo, minimizando costos y volviéndose eficientes para resolver la necesidad motivadora de contar con datos e información ‘objetivos’ mediante una cadena de valor.

Actualmente, existe una oportunidad de mejorar a partir de dos enfoques: complementariedad y sustitución. Para crear valor adicional, se mejora lo estandarizado y

se individualiza en la medida de lo posible sin un cambio profundo en el enfoque, la metodología o los constructos. Esta forma de proceder ha creado mecanismos de repartición que condujeron a los nichos y la dominación tecnológica que genera la asimetría en la producción económica: unos saben cómo hacer y otros ni lo imaginan.

A partir de la reflexión, la intuición y otras competencias creativas, se han generado nuevas necesidades y propuestas de mejorar o reemplazar las definiciones tradicionales de competencia (Roegiers, 2000; Scallon, 2004). En algún punto de esta fase, la creatividad sobrepasa al pragmatismo y el catalizador final es una nueva tecnología, lo que da paso a la disrupción. Aunque el planteamiento sea solo para algunos y no sea un sustituto perfecto, ya existe un hilo conductor. Y así es que comenzarán las innovaciones como experimentos que “no afectarán al *establishment*”.

Más tarde aparecerán los desarrollos de interacción masiva y se incentivarán los sistemas de autoadministración y autopublicación, se desarrollarán nuevos marcos teóricos y más herramientas de bajo nivel de exigencia técnica, con lo que se evaluarán más personas, más componentes y más procesos. Habrá más de todo, pero solo para algunos.

Pasada la ruptura inicial, seguirá la **adopción**. Los agentes estables reaccionarán con menor agresividad y rechazo. Se comenzará a integrar a los nuevos modelos en los catálogos de posibilidades y se continuarán desarrollando nuevas ideas. El uso de las metodologías tradicionales permanecerá con una paulatina disminución y se tolerará la **coexistencia** desde ambos ángulos.

De esta manera, cuando los disruptores profesionales comiencen a trabajar con los tradicionales, las tecnologías más antiguas evolucionarán por la necesidad de estabilidad (Sinofsky, 2014). En esta etapa existirá amplia aceptación: los nuevos modelos serán parte de la cultura y las personas decidirán qué usar con mayor

información. La situación estará resuelta: lo ‘nuevo’ se queda.

En realidad, hasta este punto no se observan demasiados cambios, solo convivencia de nuevos y viejos métodos para conocer lo mismo. Sin embargo, la sociedad habrá dado pasos enormes y se encontrará más cerca de una profunda transformación de su paradigma: la mayoría de los agentes comprenderá las ventajas de cambiar su forma de hacer, acceder y consumir los modelos novedosos de evaluación y tener plataformas más flexibles.

Aún no conocemos ni se ha desarrollado la tecnología que dará soporte a las evaluaciones del mañana, aún es necesario imaginarlos o reinventarlos, pero es posible afirmar que ya hemos comenzado a crearlos.

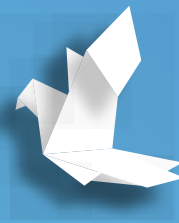
El reto es enorme y todo él se centra en cómo hacer para que esta etapa de cambios e innovación que comienza no desbarrate nuestra estabilidad, concretamente: en hacer que haya transiciones de fase que permitan adaptar las estrategias de evaluación a individuos a partir de la cooperación y parámetros colectivos y, al mismo tiempo, que estos modelos mantengan altos niveles de satisfacción en una sociedad en la que se aprecia el nivel de desarrollo tecnológico e instrumental alcanzado.

Aunque es cada vez más frecuente, este encadenamiento aún no es completamente claro para los responsables de implementar un sistema nacional de evaluación. Al definir los marcos de evaluación de las ‘nuevas competencias’, hay que considerar que existen **cosas que se aprenden** y **cosas que es necesario aprender** y ambas categorías se retroalimentan.

Desde luego, distinguir unas de otras demanda reconocer lo imprescindible de lo importante, y luego establecer acuerdos sobre ello, entre toda la comunidad educativa, para poder hacer de la evaluación una actividad pedagógica que toma en cuenta las conductas, las emociones y las funciones cognitivas como dimensiones humanas inseparables y sobre todo, imprescindibles. **RM**



Curso Virtual Cátedra y Pedagogía de la Paz



El curso virtual busca ofrecer un espacio de formación para docentes y directivos de todo el país y personas interesadas en el tema, para crear y consolidar un espacio de aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible.

En ese sentido, Santillana y la Pontificia Universidad Javeriana le apuestan a la realización de acciones concretas dirigidas a la construcción de una nueva institucionalidad y cultura, capaces de fortalecer una convivencia que destierre la guerra, dignifique y valore la vida, promueva la justicia social y la consolidación de una sociedad civil equitativa, responsable y participativa, como condiciones para la paz y el desarrollo sostenible.



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Educación **Continua**
Continuas oportunidades para crecer



Estructura del curso virtual

Los contenidos contemplados en este curso virtual hacen parte de una reflexión académica y práctica de los principios de la educación para la paz en diferentes aspectos, entre ellos, se encuentra la Ley 1732 y el Decreto 1038, los cuales reglamentan la Cátedra de Paz para todas las instituciones educativas del país.

Objetivo General

Brindar herramientas que le permitan al participante diseñar contenidos curriculares para la Cátedra de la Paz en instituciones educativas.

Proyectos educativos para la paz

Módulo
1

DURACIÓN 25 horas

UNIDAD 1 Principios de la Educación para la paz en proyectos escolares.

UNIDAD 2 Planeación en el aula con los estudiantes.

UNIDAD 3 Elaboración/estructuración de proyectos educativos.

Educación para la paz y Ley de Cátedra de la Paz

Módulo
2

DURACIÓN 25 horas

UNIDAD 1 Análisis de la Ley de Cátedra de la Paz y su implementación en el contexto colombiano.

UNIDAD 2 Principios de pedagogía para la paz.

UNIDAD 3 Las TIC como estrategias pedagógicas para la paz.

Proyectos educativos para la paz

Módulo
3

DURACIÓN 10 horas

UNIDAD 1 Mediación y principios de la resolución de conflictos en contextos educativos.

UNIDAD 2 ¿Cómo Incluir en los planes de estudio la resolución de conflictos?



Coordinador
académico y Tutor

Juan Daniel Cruz

Profesor e investigador de la Universidad Javeriana Bogotá en temas de pedagogía, educación y paz.
Experiencias de diez años en acompañamiento a comunidades en zonas de conflicto y procesos locales de paz.

Valor de la Inscripción: \$ 1.000.000

Mayor información:

Período de inscripciones: 24 de febrero al 2 de mayo de 2016
Inicio del curso: 10 de mayo de 2016
Fin del curso: 21 de junio de 2016

inscripciones@santillana.com
www.santillana.com.co/www/catedra-de-paz/
018000942030 705 77 77 - Ext. 1237

CENTRO DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA





Ana Bolena Escobar

Directora de Calidad del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica Secundaria y Media del Ministerio de Educación Nacional Es profesional en Economía y Negocios Internacionales, de la Universidad Icesi, donde se graduó con Honores Cum Laude. Cuenta con una Maestría en Políticas Públicas Globales, en la que obtuvo el reconocimiento al más alto rendimiento académico. Actualmente es Ph.D Candidate (ABD) en Gestión de la Empresa, en la Universidad de Valencia. Para este artículo contó con el apoyo de Hugo Jiménez y Yadira Sanabria.



Supérate con el Saber 2.0

medir para mejorar



DISPONIBLE EN PDF

santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-14/supérate-con-el-saber



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS
PAZ EQUIDAD EDUCACIÓN



Supérate con el Saber 2.0 es una de las estrategias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para estimular la excelencia académica y a su vez, una herramienta que provee información a docentes, directivos docentes y gobiernos locales para identificar aquellos aspectos de los aprendizajes que requieren acciones de mejora. En 2015 se implementó en un nuevo formato con el propósito de llegar a más estudiantes. Los resultados de las pruebas son un insumo de información para que los educadores reorienten sus prácticas pedagógicas en el aula.

Para este artículo contó con el apoyo de Hugo Jiménez y Yadirá Sanabria.



Uno de los objetivos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) es mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes. Para alcanzar este propósito, en los últimos años ha implementado el Programa denominado **Supérate con el Saber** como una forma de movilizar el entorno académico y social de los estudiantes, de tal modo que docentes, directivos docentes y padres de familia, conjuntamente con las instituciones, acompañen a los estudiantes en su formación y presten apoyo para fortalecer sus capacidades. Es una oportunidad para que el estudiante, por medio de una sana competencia, experimente nuevos escenarios para la apertura a más posibilidades de transformación de su contexto inmediato y que, a su vez, pueda proyectar su futuro en el mediano y largo plazo.

Este programa, que tiene cobertura nacional y está dirigida a niños, niñas y jóvenes escolarizados para los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11°; estimula la excelencia académica y busca, además de afianzar sus competencias, desarrollar habilidades personales y sociales.

Supérate con el Saber pasó de ser una actividad dirigida a los estudiantes de más alto desempeño, a una que motive a participar a todos nuestros estudiantes, con el único requisito de estar matriculados en una institución educativa. Hoy en día está diseñado en formato de concurso con cinco fases eliminatorias, una semifinal y una final. Los estudiantes compiten en al menos dos eliminatorias para poder pasar siguiente nivel. Su desempeño y participación

en las pruebas determinan sus posibilidades para continuar en los niveles superiores del concurso.

Desde el punto de vista del uso pedagógico de estos instrumentos, como parte de una evaluación formativa, las pruebas permiten hacer seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y monitorear la calidad de la educación que se está impartiendo en las aulas, como información adicional a los resultados de las Pruebas Saber, en su condición de evaluaciones de estado en Colombia.

En el desarrollo del concurso, los estudiantes presentan pruebas periódicamente, a través de un computador, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Cada estudiante tiene la opción de acceder a una plataforma en línea para presentar la evaluación en el sitio web www.superate.edu.co; quienes se encuentren en lugares donde la conectividad es deficiente o inexistente, pueden presentarla en la modalidad fuera de línea (*offline*) mediante una aplicación que es instalada en un computador; esta aplicación *offline* despliega la evaluación de manera idéntica a la versión en línea. El aplicativo recoge, de manera segura y encriptada, las respuestas emitidas por el estudiante y, siguiendo unos procedimientos sencillos, estas son enviadas por el rector o por el encargado del aula de informática del colegio al MEN para su respectivo procesamiento y calificación. Como consecuencia, el desempeño en las pruebas queda en función del nivel de aprendizaje del estudiante y no del acceso a condiciones tecnológicas específicas.

Evaluar para mejorar

El MEN entiende la evaluación como una oportunidad para identificar aspectos a mejorar. La evaluación siempre debe tener un carácter pedagógico, constructivo; si se quiere, formativo. Si logramos que el estudiante perciba la evaluación como una oportunidad para mejorar, esta deja de verse como una experiencia generadora de ansiedad para convertirse en un escenario cuyos resultados, de tomarse los correctivos, siempre traerán un mejor proceso y mejoramiento. Para el MEN, la evaluación no tiene carácter punitivo ni es para hacer señalamiento alguno. Estamos convencidos de que podemos lograr la transformación si conocemos aquellos aspectos que deben ser sujetos de cambio, y la evaluación es la mejor estrategia para conseguirlo. *Supérate con Saber* es una manifestación de esa convicción. A manera de ejemplo, si logramos identificar en qué competencias académicas específicas debe mejorar cada uno de los estudiantes de un aula, esa información es la que nos permite implementar cambios específicos, ya sea a nivel de currículo, estrategias pedagógicas y didácticas o evaluación en nuestra aula de clase.

Con las pruebas aplicadas en *Supérate con el Saber* y sus resultados niño a niño, tenemos la oportunidad como comunidad educativa de explorar, con base en resultados, cómo vamos en términos de avance o estancamiento en el aprendizaje y qué estrategias, desde el punto

de vista pedagógico y didáctico, podemos abordar para mejorar. El uso de los resultados es un aspecto que debemos fortalecer para lograr cambios efectivos en la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Supérate con el Saber también es una fuente para nuestro aprendizaje permanente. Instituciones de gobierno, establecimientos educativos, directivos, docentes y estudiantes, todos aprendemos de la evaluación y sus resultados, siempre y cuando su foco sea promover el aprendizaje.

¿Qué se evalúa en la estrategia?

Las pruebas aplicadas en el marco del concurso *Supérate con el Saber* evalúan competencias **1** en las áreas de Matemáticas y Lenguaje, así como algunas habilidades básicas que afianzan conocimientos. Las pruebas son construidas a partir de los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), documentos de política educativa publicados por el Ministerio de Educación Nacional como parámetros de orden nacional para la enseñanza y la medición de la calidad de la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Las siguientes tablas muestran cada una de las áreas, grados, competencias **2** y componentes que son sujetos de evaluación:

1 Definida "competencia" como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. [...] Estándares Básicos de Competencias en *Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional, 2006. Bogotá. Colombia.

2 Ver Estándares Básicos de Competencias en *Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional, 2006. Bogotá. Colombia.

▶ MATEMÁTICAS - GRADOS 3º, 5º, 7º Y 9º

COMPETENCIAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> Comunicación, representación y modelación Razonamiento y argumentación Planteamiento y solución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> Numérico - variacional Geométrico – métrico Aleatorio

▶ MATEMÁTICAS – GRADO 11º

COMPETENCIAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> Interpretación y representación Argumentación Formulación y ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> Álgebra y Cálculo Geometría Estadística

▶ LENGUAJE - GRADOS 3º, 5º, 7º Y 9º

COMPETENCIAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> Competencia lectora Comunicativa escritora 	<ul style="list-style-type: none"> Semántico Sintáctico Pragmático

▶ LENGUAJE – GRADO 11º

COMPETENCIAS	COMPONENTES
<ul style="list-style-type: none"> Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido 	<ul style="list-style-type: none"> Literario Informativo (no filosófico) Informativo (filosófico) Literario informativo

¿Cómo se evalúa?

Las evaluaciones consisten en pruebas estandarizadas aplicadas en línea, por medio de preguntas de selección múltiple con única respuesta, en las que el estudiante debe elegir la opción que considere correcta. Cada prueba está compuesta de 15 preguntas de matemáticas y 15 de lenguaje, y se tiene un tiempo de 60 minutos para responderlas*. Las pruebas, aunque diferentes cada mes, buscan evaluar las mismas habilidades y competencias. Aquellos estudiantes que tienen restricciones de conectividad pueden presentar las pruebas en su versión fuera de línea. Toda la información sobre la operatividad de las evaluaciones se encuentra disponible en el sitio web www.superate.edu.co

Resultados: fuente para el cambio

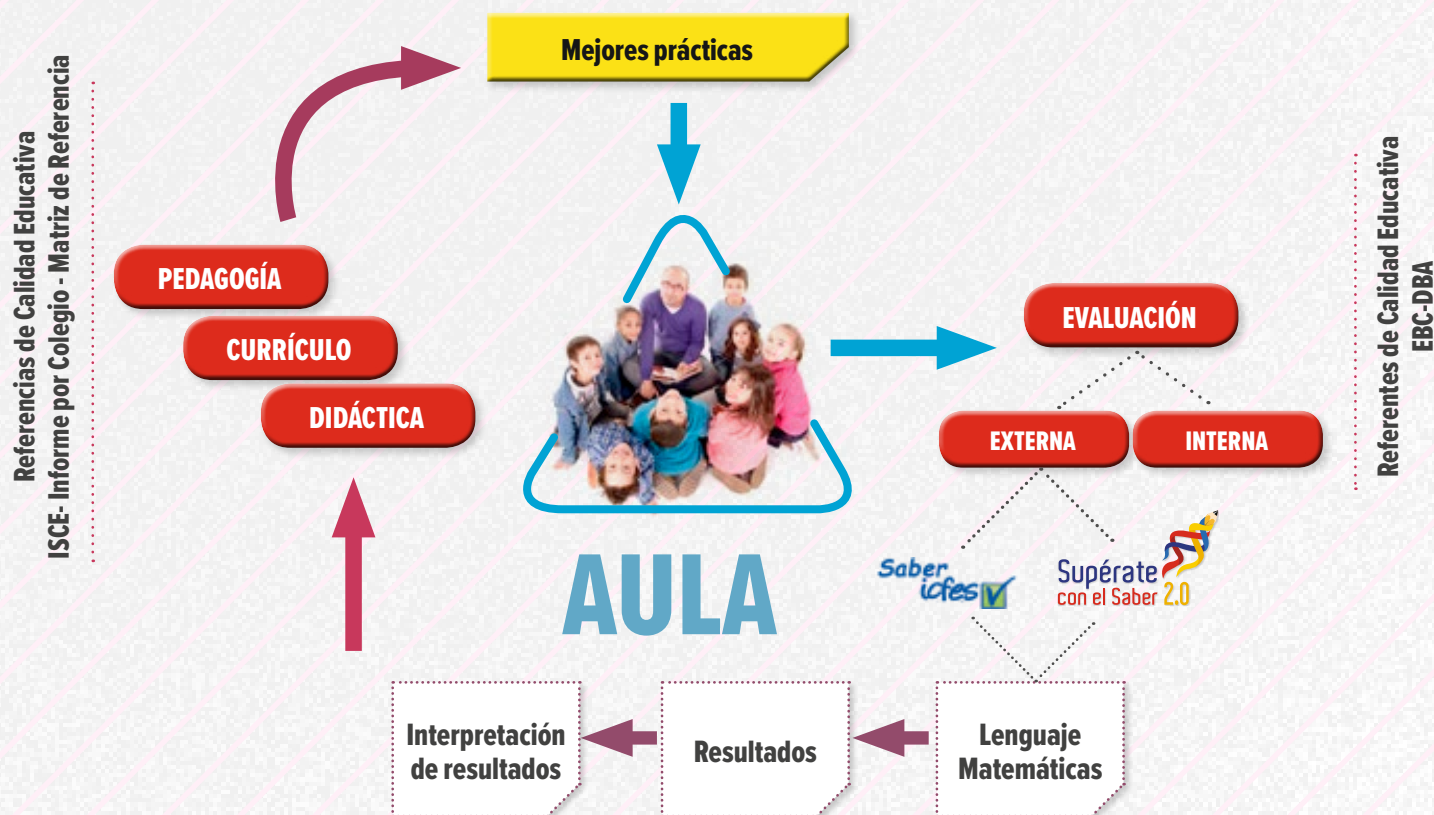
Rectores y docentes tienen acceso a los resultados de las pruebas a través de una plataforma informática de consulta disponible en el sitio web del concurso. En esta plataforma se encuentran las calificaciones obtenidas por cada estudiante para las áreas de Matemáticas y Lenguaje de cada uno de los períodos evaluados, así como los valores desagregados por

competencia evaluada. De esta manera, los docentes pueden utilizar estos resultados como herramienta para reorientar las estrategias pedagógicas en el aula.

Las Secretarías de Educación (en Colombia, tienen funciones de gobierno local en materia educativa) reciben reportes sobre la participación y desempeño de los estudiantes y colegios bajo su jurisdicción. La información aparece agrupada en diferentes niveles de agregación, así: por grado 3°, 5°, 7°, 9° y 11° o colegio.

Para el uso de los resultados de las evaluaciones, docentes y directivos docentes tienen a su disposición los resultados niño a niño de las evaluaciones Supérate con el Saber, en el sitio web <http://superate.edu.co/para-profes/>. Esta información, utilizada conjuntamente con los **Estándares Básicos de Competencias (EBC)**, los **Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)**, los **Informes por Colegio**, la **Matriz de Referencia**, y el conjunto de recursos pedagógicos puestos en conocimiento de todos los establecimientos educativos del país y disponibles en la página www.colombiaprende.edu.co/diae como complemento al desarrollo del currículo adoptado por cada institución educativa, permitirá tomar acciones inmediatas en el aula y reorientar las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de los aprendizajes.

* En el 2016 serán 20 preguntas por área y tendrán 90 minutos



El concurso para el estudiante

Supérate con el Saber es un desafío entre las habilidades del estudiante y los retos que implica una situación de evaluación; adicionalmente, con su participación, invita a competir a otros estudiantes, en una franca contienda de talentos y destrezas, cuyos resultados son reconocidos en cada una de las etapas.

La experiencia transformadora

El Programa está diseñado de tal forma que niños y niñas de todos los rincones del país pueden acceder al concurso. “Presentar un examen” es un momento crítico en la vida de los estudiantes; un cruce de emociones, temores, curiosidad, desafíos consigo mismos y con otros, una puesta a prueba de su capacidad para resolver problemas que exige el uso de lo aprendido en la escuela y en otros escenarios cotidianos.

Como integrantes del sistema de enseñanza, nos corresponde canalizar esta vivencia y convertirla en aprendizaje que sea absorbido por el estudiante para su crecimiento personal, independiente de los resultados obtenidos.

Los estudiantes con los mayores puntajes en las pruebas en cada una de las cinco zonas en que se divide el país para efectos del concurso, tienen la oportunidad de viajar a ciudades capitales —para muchos, es la primera vez que salen de su municipio o corregimiento y tienen la oportunidad de viajar en avión acompañados por su familia y rector del colegio.

Esta experiencia marca los beneficios en el corto plazo que da el estudio combinado con el alto rendimiento. Es una forma de experimentar reconocimiento por parte de su círculo social inmediato (compañeros de clase, padres, familiares, vecinos, docentes, autoridades locales y medios de comunicación locales, entre otros) y vivir las sensaciones del triunfo fuera de los límites locales. Puede generar la transformación de las vidas de esos niños y sus familias, quienes se convierten en referente local y ejemplo a seguir para otros estudiantes de la región.

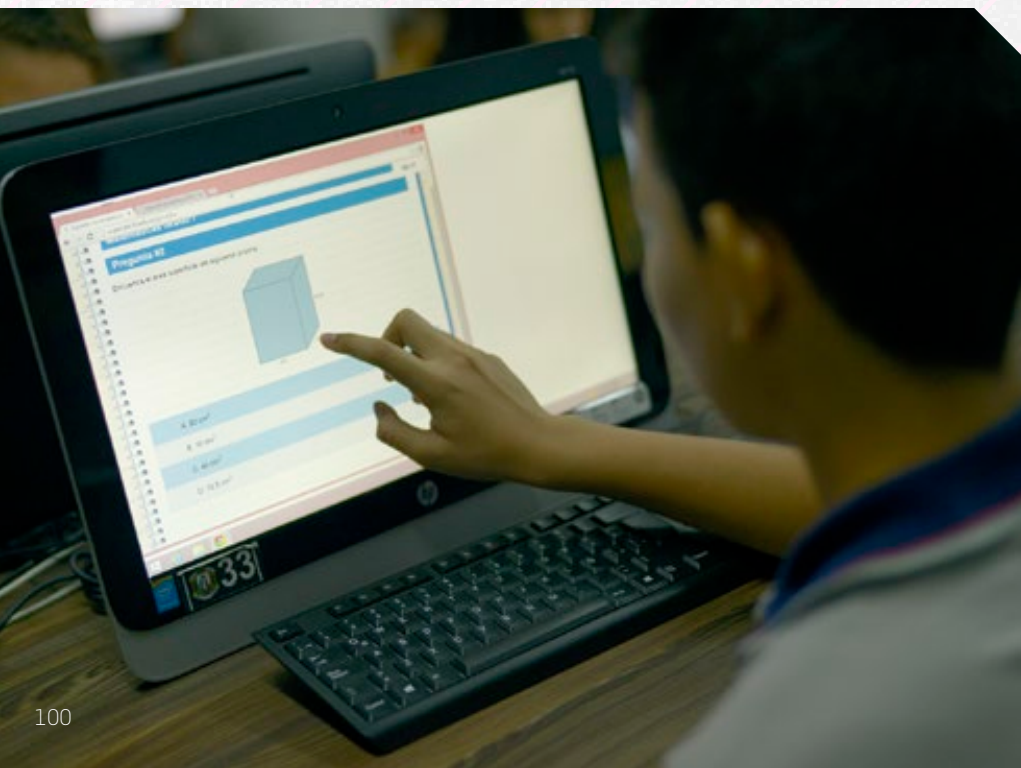
Por otra parte, aspectos asociados a la formación de la autoestima, la confianza en sí mismo y la permanencia en la escuela como medio para la movilidad social, pueden ser algunos de los efectos que se consoliden como capacidades adicionales para el desarrollo psicosocial del estu-

dante; estas características son parte del equipamiento que se brinda al individuo para que llegue a ser competente ante los retos de la vida. Estos pequeños triunfos son grandes pasos para abrir nuevos escenarios y aumentar la probabilidad de éxito de los estudiantes.

Adicionalmente, una evaluación es una situación de presión en la que la capacidad para resolver problemas se superpone al nivel de dificultad de la prueba, condición que obliga al estudiante a manejar el estrés. La lectura efectiva, la comprensión de las preguntas de la prueba y el análisis que requiere la producción de la respuesta son habilidades que forman estudiantes con mayores capacidades para afrontar para la vida.

Finalmente, para ilustrar al lector, las siguientes cifras dan un panorama general de la participación de estudiantes en **Supérate con el Saber** en 2015: presentaron, al menos una prueba, más de 620.000 estudiantes provenientes de 978 municipios de toda Colombia con más de un millón cien mil evaluaciones aplicadas. Este dato es interesante ya que corresponde a un 87% de los municipios del país, y recordemos que Colombia actualmente tiene 1.123 municipios y es la primera vez que se lanza un programa con estas características a nivel nacional.

De esta manera, un país que evalúa es **un país que aprende**. La evaluación es crucial en toda actividad humana. Si conocemos qué hemos logrado y qué nos falta por lograr, podremos actuar con mayor eficiencia donde se necesita para la consecución de las metas. Las evaluaciones y el uso de sus resultados son un motor para dinamizar la senda del mejoramiento. Un compromiso de toda la comunidad educativa debería consistir en hacer de la evaluación y sus resultados un insumo para apoyar el mejoramiento permanente del país y continuar caminando hacia la ruta de la excelencia educativa. **RM**



Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica?



Paolo Raciti

Es pedagogo, PhD en Servicios sociales. Investigador de la División "Inclusión social" del instituto público de investigación ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori), inscrito al Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales de Italia, donde se ocupa de políticas de lucha contra la pobreza según una perspectiva multidimensional, de estudio de la vulnerabilidad y de los sistemas de bienestar. Es consultor del CISP (Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli), con el cual brinda asistencia técnica a países latinoamericanos en temas de políticas sociales y educativas.

Considerando la dimensión estratégica que se está reconociendo a la inversión en competencias transversales y socioemocionales, en el artículo se prestará atención a dos cuestiones clave referidas al cómo medir (cuestión evaluativa) y al cómo fortalecer (cuestión pedagógica) estas competencias.

Con esta intención, se profundizará en el complejo espacio conceptual que queda interesado por las acciones teóricas y operativas del medir y fortalecer las competencias transversales y socioemocionales, destacando la relación sistémica que caracteriza el abanico de conceptos clave que los operadores encuentran durante el camino: habilidades, capacidades, competencias, conductas, hábitos, comportamiento... Trátase de conceptos muy distintos pero al mismo tiempo muy cercanos y totalmente entrelazados entre ellos. Considerando esta complejidad se intentará aclarar —o explicitar— a qué nivel es posible posicionar la acción evaluativa y pedagógica.



DISPONIBLE EN PDF

 [santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
competencias-
socioemocionales](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/competencias-socioemocionales)

1 En este nivel sería necesario detenernos en el tema de la condición de discapacidad y de cómo la capacidad funcional pueda ser declinada con referencia a esta condición. En esta ocasión no tenemos el espacio para poder profundizar adecuadamente el tema, por eso me limito a hacer mención de la International Classification of Functioning (ICF), que ha permitido repensar la condición de discapacidad en términos de funcionamientos activos y de responsabilidad social al hacer que estos funcionamientos puedan expresarse plenamente.

2 Ricoeur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Trois études, Paris: Éditions Stock y (1985) *Temps et récit III. Le temps raconté*. Paris: Seuil

En los últimos años los programas de inclusión social y laboral, así como las políticas educativas, han puesto creciente atención en las competencias transversales y socioemocionales, reconocidas como componentes estratégicas para el éxito de los procesos de inclusión social y laboral. De hecho, existen evidencias en el ámbito internacional de que su desarrollo y fortalecimiento mejora, en la edad adulta, el nivel de satisfacción en la vida, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, el afrontamiento del estrés laboral.

Del mismo modo, continúa afirmándose la convicción de que estas competencias juegan un rol importante para el avance de la cohesión social, especialmente en la lucha contra la pobreza y la exclusión social. Por esta razón se está consolidando el concepto de la dimensión estratégica de la inversión en competencias transversales y socioemocionales a partir de los ciclos escolares primarios y secundarios.

La creciente evidencia de dicha dimensión estratégica ha impuesto la atención del debate y de la acción técnica en dos cuestiones clave que se refieren al *cómo medir* (cuestión evaluativa) y al *cómo for-*

talecer (cuestión pedagógica) estas competencias. Sin embargo, las cuestiones evaluativa y pedagógica imponen la necesidad de preguntarnos previamente respecto a otros dos nudos teóricos clave: ¿qué estamos pretendiendo medir y para qué pretendemos fortalecer las competencias?

La respuesta a estas preguntas pasa necesariamente por una profundización, análisis y aclaración del complejo espacio conceptual que queda involucrado por las acciones teóricas y operativas de *medir y fortalecer* las competencias transversales y socioemocionales. En esta perspectiva, el abanico de conceptos clave que los operadores encuentran en el camino y en su reflexión es muy amplio y se caracteriza por fronteras semánticas muy matizadas: habilidades, capacidades, competencias, conductas, actitudes, comportamiento, destreza... Justamente a causa de esta permeabilidad semántica, frecuentemente estos conceptos son utilizados como conceptos sueltos y, a veces, intercambiables. Por el contrario, se trata de conceptos sistémicamente relacionados, muy distintos pero, al mismo tiempo, muy cercanos y totalmente entrelazados entre sí.

Esta complejidad conlleva la necesidad de aclarar el espacio conceptual de referencia, con el fin de poder explicitar a qué nivel se pretende posicionar la acción evaluativa y pedagógica. Esta entendida en el sentido de la praxis clásica, es decir, referida a una acción intencional dirigida al fortalecimiento y empoderamiento de una persona en su actuar libre y responsable en relación con un determinado contexto relacional: trabajo y procesos productivos, escuela y espacios educativos y de aprendizaje, formación y procesos de profesionalización, vida social, participación pública.

Creo oportuno hacer un primer esfuerzo de análisis deteniéndome en el concepto de *capacidad*. Esto debido a su potencial evocativo y al relacionado riesgo de absorber en este potencial las distinciones semánticas que conforman el espacio conceptual anteriormente mencionado.

Antes que todo, ¿a qué nos referimos cuando utilizamos el concepto de capacidad para identificar o describir las características de una persona? ¿En qué sentido es legítimo contrastar a dos personas afirmando que una “es capaz de...”, mientras que, por el contrario, la otra “no es capaz de...”? Y aún más, ¿en qué sentido podemos destacar diferen-



cias cualitativas entre dos personas afirmando, por ejemplo, que “él es menos capaz del otro”? En fin, ¿la capacidad puede ser identificada como objetivo didáctico y objeto de evaluación?

Mi posición es que no, no es posible y, aún más, sería un error epistemológico. Por el contrario, sí podemos identificar el concepto de capacidad como contenido educativo y pedagógico, refiriéndolo directamente a la estructura ontológica del ser humano y, consecuentemente, al proceso de plena expresión de la identidad individual en cuanto manifestación del ser humano que soy yo, según la dinámica aristotélica de la transformación del Ser en potencia en el Ser en acto.

En esta perspectiva podemos afirmar que todos somos seres capaces en la misma forma, aunque no todos tengamos las mismas habilidades, competencias, conductas, destrezas, actitudes, comportamientos. Todos podemos afirmar que somos capaces de cantar, pero no todos tenemos la misma habilidad para hacerlo; y los que tengan la misma habilidad no necesariamente tendrán la misma destreza en su desempeño. Lo mismo se puede afirmar de la capacidad de comunicar, o de escribir, o de trabajar la madera, o de jugar al fútbol. Y así sucesivamente.

Ontológicamente, todos somos seres capaces con referencia a tres dimensiones:

1. En el sentido funcional, es decir que todos poseemos condiciones de funcionamiento como ser humanos **1**;
2. En el sentido fenomenológico;
3. En el sentido referido a la potencialidad, es decir que todos somos seres capaces de concretar nuestras potencialidades.

Con respecto a la primera dimensión, inscribiéndome en el marco teórico del Capability Approach, defino el funcionamiento como un vector de distintos estados individuales de ser y hacer, cuya ejecución coordinada permite la adquisición, en su complejidad, de un fun-

cionamiento de segundo nivel. En esta perspectiva, cada ser humano puede ser reconocido como capaz de funcionar, si se considera el funcionamiento en términos operativos en cuanto:

1. una estructura física, cognitiva y psíquica de la persona,
2. que pone a la persona en la condición de percibir un problema o definir objetivos internos a un deseo,
3. a atribuir al problema o al objetivo un valor relevante,
4. a elegir actuar y hacerlo coherentemente en vista de la superación o gestión del problema o en vista del logro del objetivo priorizado.

Con respecto a la dimensión fenomenológica, el ser humano se caracteriza, en un primer nivel, por ser capaz de desear, querer y decidir y, en un segundo nivel, por ser capaz de evaluar su propio desear, querer y decidir. En otras palabras, el agente humano tiene la capacidad de producir deseos y aspiraciones y de imprimir a su propia acción una dirección específica orientada por evaluaciones fuertes. La dirección consciente de su acción se expresa en la forma de realizar la autointerpretación, que a su vez se revela como constitutiva de lo que el agente humano es. En esta perspectiva, podemos afirmar que el agente humano es capaz de hacer autointerpretación, acción constitutiva del Sí mismo y de su propio narrarse en términos de identidad personal.

De esta manera el agente humano hace posible la narración de sí mismo en respuesta a la demanda fundacional “¿quién soy yo?” y abre el espacio a la dimensión narrativa de su propia identidad. Estamos en el espacio de la que Paul Ricoeur define como *identidad narrativa* **2**. Sin entrar en los detalles de la compleja y fecunda reflexión ricoeuriana, con el fin de aclarar la densidad fenomenológica del concepto de capacidad, me limito a destacar la fuerte relación que tiene con la dinámica del *mutuo-reconocimiento*. La naturaleza intersubjetiva del ser humano pone en vía preventiva la problemática del mu-

tuo-reconocimiento. Sin embargo, esta dinámica puede darse solo a partir de la experiencia personal de ser reconocido por el otro. Pero, ¿reconocido en cuanto qué? A esta pregunta Ricoeur responde con la propuesta de una fenomenología del *hombre capaz*, que declina la experiencia del ser reconocido a través de la atestación por parte de otros de la capacidad de decir, hacer y narrar. A este nivel, el reconocimiento se expresa a través de la atestación por parte del otro de tres figuras del *yo puedo* (yo soy capaz de...): *yo puedo decir* (hablar), *yo puedo hacer* (causar acontecimientos), *yo puedo narrar de mí* (identidad narrativa). Así como los héroes de las tragedias griegas, mediante el *yo puedo decir* el sujeto habla a los otros de su propio actuar, y los otros lo reconocen capaz de decir. La segunda figura del *yo puedo* expresa la capacidad del sujeto de causar eventos en el mundo en el cual su existencia se manifiesta. El *yo puedo hacer* reconoce el sujeto como actor causante de eventos, *capaz* de “dar inicio” —según la expresión de *Hannah Arendt*—dentro de una red de sujetos agentes. En la tercera figura, la capacidad de narrar y, por lo tanto, de narrarse a los otros, permite la completa manifestación de la identidad personal en cuanto identidad narrativa y, consecuentemente, el reconocimiento y la atestación de la especificidad biográfica individual.

Como es evidente, estas tres declinaciones del *yo puedo* expresan la trama de la autodesignación del sujeto en su posicionamiento en el mundo con la expectativa de ser reconocido como hombre capaz.

Aquí me detengo, destacando finalmente que en esta perspectiva cualquier persona, exactamente porque es un ser humano, es un agente fenomenológicamente capaz de...

En cuanto a la tercera dimensión anteriormente mencionada y que se refiere a la capacidad de concretar nuestras potencialidades, vuelvo a hacer alusión al marco teórico del *Capability Approach* y a la reflexión de Amartya Sen. En este mar-

co la *capability* es la potencialidad real de elección que una persona posee con referencia a un sistema finito de funcionamientos efectivamente disponibles y, entre ellos, alternativos.

En cuanto a potencialidad, las *capabilities* reflejan el verdadero grado de libertad interna a la elección de una persona de vivir un determinado estilo de vida en vez de otro: ellas representan la libertad de elección, en el marco de un conjunto de funcionamientos, de la mejor combinación de funcionamientos para la vida que se quiere vivir.

Aquí también la capacidad coincide con la libertad de elegir que vive en la naturaleza del ser humano y con su natural orientación a transformar las potencialidades en actos. Escribe Amartya Sen:

Las capacidades reflejan esencialmente la libertad de adquirir importantes funcionamientos. Ellas se concentran inmediatamente sobre la libertad en sí, en vez de hacerlo sobre los instrumentos para adquirir libertad, e identifican las alternativas concretas que tenemos. En este sentido, pueden ser entendidas como una representación de la libertad sustancial. En la medida en que los funcionamientos conformen el estar bien, las capacidades representan la libertad individual de adquirir el estar bien. **E**

A la luz de estas consideraciones propongo una primera conclusión. El concepto de capacidad expresa un espacio semántico muy amplio y al mismo tiempo muy denso, referido, en primera instancia y de forma directa, a la condición ontológica y existencial del ser humano. Por esta razón no lo considero adecuado para discriminar en una perspectiva evaluativa y en el marco de los procesos de aprendizaje.

Como opción alternativa propongo centrarnos en el concepto de competencia. Por este concepto, como es sabido, entendemos un conjunto de conocimientos (declarativos, procedimentales y actitudinales), habilidades y destrezas manejados de manera eficaz y de modo consistente, para llevar a cabo una actividad y resolver problemas de forma autónoma y con miras al logro de los objetivos que definen el contexto de acción. **4**

Evidentemente estamos ante un concepto complejo que articula conocimientos y habilidades en

función de un *output* relacionado con un determinado proceso. Este concepto vive de una estructura sintáctica propia que se articula por medio de un verbo de acción, la circunscripción del campo semántico (el *qué cosa*) y la especificación de la relación entre verbo y objeto de la acción (el *en qué modo*). Considerando esta articulación la competencia está constituida:

1. por un saber constitutivo, ya que se encuentra directamente relacionado con los *output* requeridos por el contexto de acción;
2. por un saber contextual, ya que está relacionado con las características organizativas y relacionales del contexto de acción y con el entorno socio-económico en el cual se desarrolla la acción;
3. por un saber estratégico, ya que se refiere a las formas de los procesos decisionales y al sistema de objetivos y acciones del contexto en el cual la persona actúa.

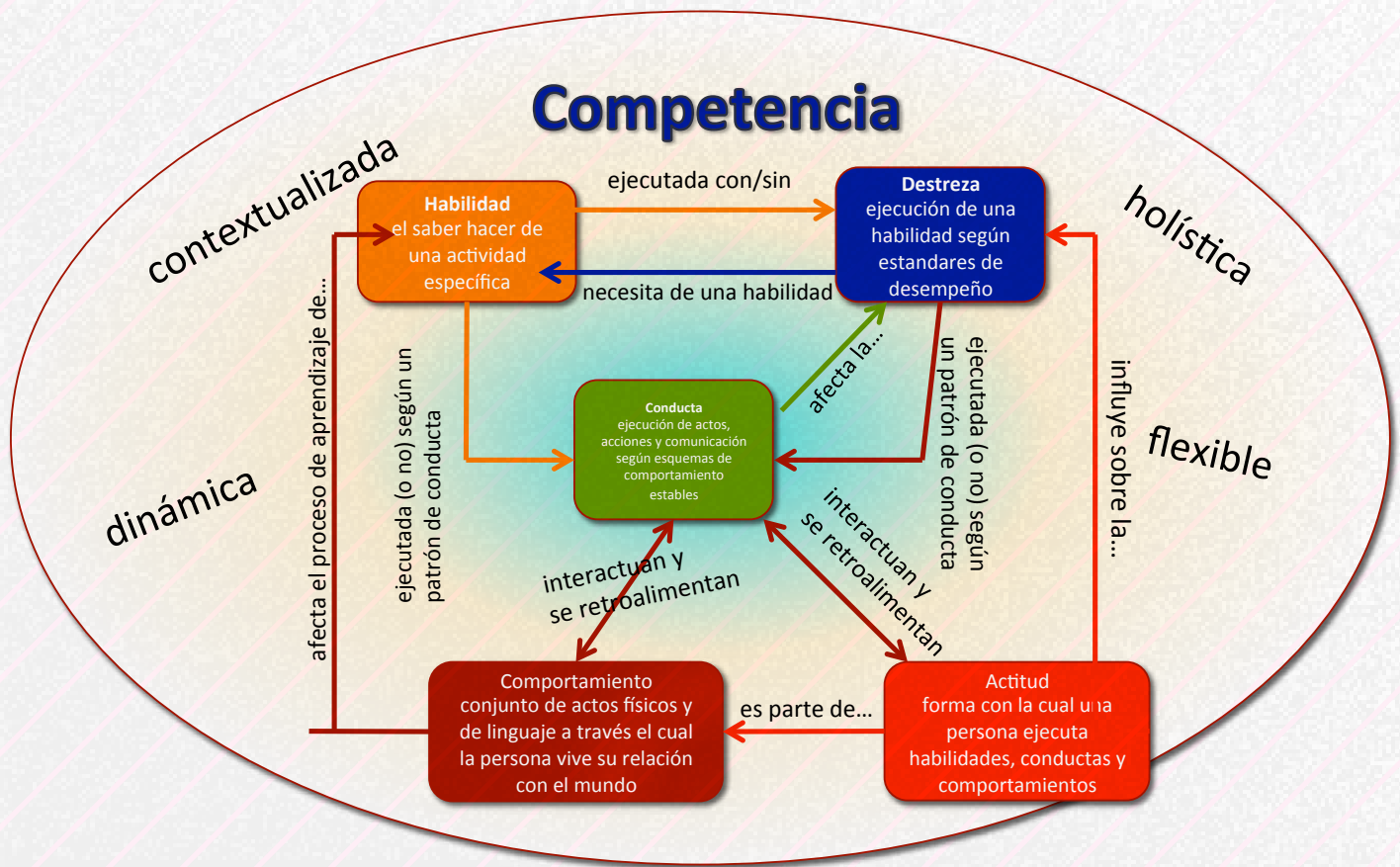
Esto quiere decir que la competencia se expresa por medio de la relación intrínseca entre los saberes cognitivos constitutivos (los conocimientos connotativos de la competencia), su aplicación operativa, el control de la capacidad de actuar sobre estos y sobre su proceso aplicativo, su reelaboración luego de la aplicación en contextos no ordinarios, la interacción con la red de relaciones y roles que constituye el ámbito social y organizativo de acción. En virtud de esto podemos, por último, articular la competencia en distintos niveles de expresión, a saber:

1. el nivel instrumental, directamente relacionado con el *output* productivo;
2. el nivel organizativo, que tiene en cuenta las características del contexto en el cual se desarrolla la acción;
3. el nivel relacional, determinado por los flujos comunicativos entre los actores involucrados en la acción;
4. el nivel estratégico, orientado a la búsqueda de objetivos ubicados en un espacio temporal más amplio y que dependen de interacciones complejas entre grupos y organizaciones, por lo general, correlacionadas con los mismos objetivos.

Consecuentemente la competencia, tanto en su dimensión conceptual así como en su consolidación operativa, viene siendo constituida por un esquema dinámico motivado por la interacción sistémica de saberes, experiencias, habilidades, comportamientos y conductas.

3 Sen A. K. (1982). *Inequality Reexamined*. Oxford: Basil Blackwell (traducción de la edición italiana: [1994]. *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: il Mulino. p. 76)

4 Perrenoud P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial GRAÓ.



Por otra parte, es mi opinión que la asunción de los conceptos de habilidad, conducta y destreza como referencia para articular el ejercicio de definición de los constructos que conforman el espacio de las comúnmente llamadas “habilidades no-cognitivas” ⁵, presupondría la elección de una dimensión de análisis y observación más circunscripta.

Por esta razón, en vía privilegiada y en primera instancia, considero más productivo asumir a tal fin el concepto de *competencia* ⁶.

Entrando en el espacio de la evaluación, nos orientan dos preguntas clave: (i) *¿a qué nivel pretendemos evaluar?* y (ii) *¿qué pretendemos evaluar?*

En línea general, la relación entre los conceptos de competencia, habilidad, destreza y conducta podemos también representarla en una dirección que va del concepto más amplio y con menores características de observabilidad directa —la competencia— hacia el concepto más sencillo y directamente observable —la conducta.



5 No comparto esta denominación. La utilizo solo provisoriamente por razones expositivas.

6 Conozco la sensibilidad que se manifiesta en algunos contextos con respecto al doble sentido de la palabra “competencia” y la consecuente renuncia a su uso. Entiendo las razones, sobre todo cuando esta sensibilidad se manifiesta en contextos fuertemente afectados por largos períodos de conflicto, sin embargo, no puedo dejar de definirla como una posición teóricamente superficial que paga un precio altísimo a exigencias ideológicas y, permítanme decirlo, un poco demagógicas. La palabra “competencia” es útil, diría indispensable, para el rigor de la reflexión y acción pedagógica: renunciar a su poder explicativo quiere decir menoscabar dicha reflexión y acción.

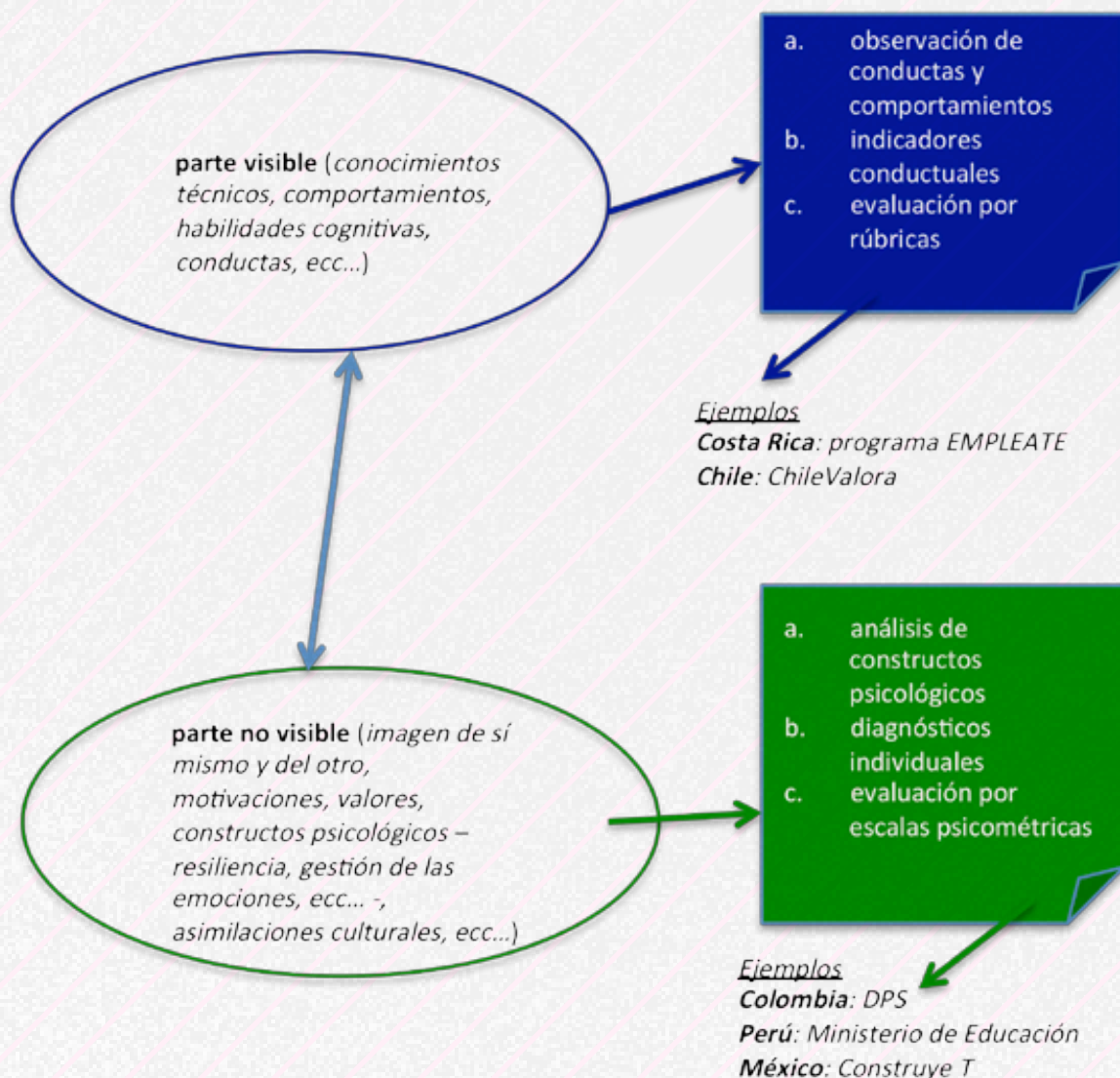
Por esta razón, con respecto a la primera pregunta, es necesario explicitar el nivel de interés, en cuanto comprende las características del nivel prioritario para orientar la elección de la metodología de evaluación.

Observando las principales experiencias regionales es posible considerar una primera diferenciación entre:

1. acciones evaluativas con enfoque en la parte visible (conocimientos técnicos, comportamientos, habilidades cognitivas, conductas, etc.);
2. acciones evaluativas con enfoque en la parte no visible (imagen de sí mismo y del otro, motivaciones, valores, constructos psicológicos —resiliencia, gestión de las emociones, etc.—, asimilaciones culturales, etc.).

El primer grupo estará principalmente interesado en la observación de conductas y comportamientos, en indicadores conductuales y en la evaluación por rúbricas. A este grupo, por ejemplo, podemos reconducir las experiencias de Costa Rica, con el programa Empléate, y de Chile, con el proceso que está implementado ChileValora.

El segundo grupo estará principalmente interesado en el análisis de constructos psicológicos, en los diagnósticos individuales y en la evaluación por escalas psicométricas. A este segundo grupo pueden ser reconducidas las experiencias llevadas a cabo por el DPS de Colombia, el Ministerio de Educación de Perú y en México con el programa Construye T.



Ver presentación
Habilidades no-cognitivas: ¿Cómo definir las en una perspectiva sistémica?

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/competencias-socioemocionales>



DISPONIBLE EN PDF

En lo que se refiere a la segunda pregunta anteriormente mencionada (*¿qué pretendemos evaluar?*), en primera instancia, no podemos no considerar que la tradicional clasificación de los saberes que distingue entre Saber (conocimiento cognitivo), Saber hacer (conocimientos aplicados o capacidades), y Saber Ser (comportamientos y conductas relacionados a la aplicación de los conocimientos) agota el sistema general de saberes de la persona. Por el contrario, la articulación general de los saberes a través de la cual el hombre elabora sus representaciones de la realidad comprende saberes de naturaleza no solo cognitiva sino también emotiva, perceptiva y fantástica que interactúan entre ellos.

De hecho cuando hablamos de “habilidades *no-cognitivas*”, nos estamos refiriendo a constructos psicológicos que, de diferente manera, interactúan con el sistema cultural, simbólico y social en el cual se desarrolla la experiencia existencial de la persona, determinando su proceso evolutivo y de descubrimiento del mundo. En esta perspectiva, la denominación de “habilidades *no-cognitivas*” lleva consigo dos errores que desde mi punto de vista son bastante graves. En primer lugar, es expresión de la renuncia intelectual al acto de la denominación del objeto de la acción cognoscitiva, ya que

define el objeto por contraste negativo indicando lo que “no es” y dejando de lado la exigencia de conocer lo que el objeto “es”. Y esta solución a nivel epistemológico es aceptable solo si aceptamos reconocer el objeto en cuanto incognoscible, pero no parece que este sea el caso.

En segundo lugar, la denominación de “*habilidades no-cognitivas*” declara la ausencia de relación entre estos constructos y el proceso cognoscitivo y de aprendizaje: “*habilidades que-no-pertenecen-a-la-esfera-de-la-cognición*”. Pero, así no es como demuestra la evidencia empírica internacional ⁷ que destaca de forma contundente la relación directa de estos constructos psicológicos con el desempeño escolar.

Por estas razones, en fin, personalmente rechazo el uso del término “habilidades *no-cognitivas*” y prefiero la más clara y comprensiva denominación de “competencias socioemocionales”. Y de hecho, si observamos los diversos listados utilizados en las diferentes experiencias internacionales, surge con evidencia la forma como en general estamos pretendiendo evaluar constructos psicológicos o psicosociales, o subcomponentes que los conforman. A continuación propongo la comparación entre diferentes listados:

7 Para profundizar al respecto recomiendo ver el estudio de la OCDE: (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing

COMPETENCIAS	SUBCOMPETENCIAS
Autoconciencia	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza "
Conciencia Social	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Autorregulación	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación al logro Iniciativa
Regulación de las relaciones sociales	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación

HABILIDADES	DEFINICIÓN
Toma de decisiones	Ser capaz de tomar decisiones eficaces de manera constructiva en las distintas situaciones y contextos de vida
Manejo de problemas y conflictos	Ser capaz de enfrentar de manera constructiva los problemas que se encuentran en la vida cotidiana y en el desarrollo de la propias actividades
Creatividad	Ser capaz de reconocer y analizar las alternativas posibles y las consecuencias de las distintas opciones
Pensamiento crítico	Ser capaz de analizar la información y la experiencia de manera objetiva, y luego evaluar las ventajas y desventajas en función de una decisión consciente
Comunicación eficaz	Ser capaz de expresarse, verbal y no verbalmente, de manera eficaz y coherente con la propia cultura y con las situaciones vividas
Relaciones interpersonales	Ser capaz de interactuar y relacionarse con los demás de manera positiva
Autoconocimiento	Conocimiento de sí mismo del propio carácter, de las propias fortalezas y debilidades, de los propios deseos y necesidades
Empatía	Ser capaz de comprender a los demás aún en situaciones que no nos son familiares
Manejo de las emociones	Ser capaz de reconocer las emociones en sí mismos y en los demás y manejarlas de manera apropiada
Manejo del estrés	Ser capaz de reconocer y controlar las causas de estrés de la vida cotidiana

DPS COLOMBIA	MINEDUC PERÚ	EMPLEATE COSTA RICA	CHILE VALORA	CONSTRUYE T- MÉXICO	
Autoconciencia emocional	Autoconciencia emocional	Autoconfianza y conocimiento de sí mismo/a	Comunicación	Autoconciencia	Autopercepción
Resiliencia	Resiliencia	Manejo de emociones	Trabajo en equipo		Autoeficacia
Manejo del estrés	Manejo del estrés	Pensamiento Crítico	Resolución de problemas	Autorregulación	Reconocimiento de emociones
Autocontrol	Autocontrol	Pensamiento Creativo	Motivación por aprender		Manejo de emociones
Comunicación	Comunicación	Toma de decisiones	Efectividad personal	Determinación	Postergación de la gratificación
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo	Organización y planificación	Seguridad y Autocuidado		Tolerancia a la frustración
Autoconfianza	Optimismo	Comunicación		Determinación	Motivación de logro
Gestión de conflictos	Liderazgo	Trabajo en equipo			Perseverancia
Adaptabilidad	Autoconfianza	Resolución de conflictos. Negociación.		Manejo del estrés	
Iniciativa	Gestión de conflictos	Respeto		Empatía	
Optimismo	Adaptabilidad	Manejo y ampliación del capital social		Conciencia Social	
	Iniciativa			Relación con los demás	Escucha activa
	Pensamiento creativo				Toma de perspectiva
	Tema de decisiones			Toma responsable de decisiones	Asertividad
					Manejo de conflictos interpersonales
					Comportamiento prosocial
				Generación de opciones y consideración de consecuencias	
				Pensamiento crítico	
				Análisis de consecuencias	

A este respecto quiero destacar un punto. Es necesario tomar en cuenta que, en su estructura básica, las competencias socioemocionales son componentes estructurales de la condición ontológica del ser humano y de su propia naturaleza, independientemente de su condición histórica y cultural. En otras palabras, cada ser humano, en cualquier lugar que viva y a cualquier edad, en su expresión en cuanto ser humano se comunica; experimenta la dimensión ética de la responsabilidad frente a sus acciones; en relación con otros seres humanos experimenta la dinámica de la toma de decisiones colectivas (dinámica del liderazgo) e individual (dinámica de la responsabilidad); busca la confianza en sí mismo y en sus capacidades (autoconfianza); vive en relación con el mundo a través de su capacidad de reaccionar positivamente frente a los imprevistos (resiliencia); expresa su orientación natural a vivir y actuar con otros seres humanos (trabajo en equipo; expresión práctica de la definición aristotélica del ser humano como animal político, es decir como ser social); crece en la conciencia de su dimensión emocional y de la centralidad que esta dimensión tiene en la vida individual, en la vida social y en las relaciones interpersonales (autoconciencia emocional). Lo que puede cambiar en relación con el contexto cultu-

ral no es tanto la presencia de una u otra de estas competencias sino el equilibrio que se determina culturalmente entre ellas, pero consideradas en cuanto sistema dinámico que permite la relación de la persona con el mundo, con el *otro-distinto-de-sí* y con el *otro-como-sí-mismo* (para utilizar las categorías de Paul Ricoeur).

Aclaradas las razones que justifican mi punto de vista acerca de la elección de la denominación de “competencias socioemocionales”, queda todavía abierta una última cuestión: ¿es suficiente esta denominación? o ¿estamos necesitando una articulación más flexible? Me atrevo a dar una respuesta.

Como he intentado aclarar con las argumentaciones propuestas, las competencias que están en el centro de nuestra atención hacen referencia a constructos de tipo psicológico y psicosocial y por esta razón, en primera instancia, las podemos definir como competencias con características psicosociales. En segunda instancia, la diferenciación entre ellas puede ser articulada considerando el contexto de acción y el nivel de observación. En esta perspectiva hago una propuesta de declinación según el contexto de acción, resumida en la tabla que sigue:

Contexto formativo	Competencias Transversales
Contexto educativo	Competencias Socioemocionales
Contexto productivo y laboral	Competencias Conductuales
Contexto de las relaciones sociales	Habilidades para la Vida
Contexto de la participación (<i>espacio público</i>)	Competencias Ciudadanas

Esta declinación me parece que permite centrar la atención en los diferentes niveles de observación y de acción en consideración a que:

1. el contexto formativo expresa una atención prioritaria al fortalecimiento de las competencias profesionales mediante el fortalecimiento de un abanico de competencias, consideradas en sus “transversalidad” respecto a los contenidos profesionales;
2. el contexto educativo (me refiero a los ciclos preescolares y escolares) tiene como su primer objetivo la formación integral de la persona y, por lo tanto, el empoderamiento de su personalidad considerada en su conjunto; por esta razón se destaca la referencia a la globalidad de la dimensión socioemocional;
3. el contexto productivo y laboral presta evidentemente una atención prioritaria al fortalecimiento de las conductas funcionales de sus ciclos productivos y laborales; en esta perspectiva es un ejemplo el enfoque asumido por ChileValora, en el esfuerzo de incorporar las “competencias conductuales” en el proceso de certificación;
4. en el contexto de las relaciones sociales se está considerando de forma explícita la calidad de la vida social y el consecuente fortalecimiento de las habilidades, el saber hacer, necesarias para vivir con calidad el espacio social a lo largo de toda la vida;
5. en el contexto de la participación pública, se hace referencia al empoderamiento de la acción en el espacio público, entendiendo en este sentido la *ciudad* en cuanto **8**:
 - a. *espacio público de aparición*, en el cual los seres humanos se desvelan recíprocamente por medio de la palabra y la acción;
 - b. *lugar histórico*, en el cual la aspiración de todos a una *vida buena* puede concretarse;
 - c. *espacio político*, construido por los seres humanos en su aspiración a una *vida plena*.

Termino apoyándome en esta última consideración.

Estoy convencido de que la justificación final del esfuerzo educativo y pedagógico dirigido al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, sobre todo en población pobre y vulnerable, viva en la voluntad educativa dirigida a hacer posible para todos el vivir, según las palabras de Paul Ricoeur, la

*aspiración a una vida buena,
con y para los otros,
en instituciones justas.*

RM

8 Asumo aquí como mi horizonte teórico el pensamiento de Hannah Arendt y Paul Ricoeur.



El índice sintético de **calidad educativa** y los **derechos básicos de aprendizaje**

... “desafíos para la gestión académica y la calidad educativa”...



Francisco Jiménez

Asesor y Consultor en Educación y Pedagogía, con formación en Educación, Derecho y Ciencias Políticas, con experiencia y conocimiento en el Sector Educativo.



DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
indice-sintetico-de-calidad](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/indice-sintetico-de-calidad)

Desde marzo de 2015, se reglamentaron en un decreto temas conocidos por los establecimientos educativos públicos y privados del país. Hablar de los resultados en las pruebas externas y de cómo los estudiantes son promovidos de un grado a otro, considerando su bienestar como factor asociado al éxito de sus aprendizajes, ha sido una práctica cotidiana para acceder al reconocimiento social y a los incentivos que poco a poco se generan para las buenas instituciones, los excelentes docentes y los estudiantes pilos.

Sin embargo, el decreto, con su fuerza normativa, tiene implicaciones profundas en la transformación de la calidad educativa, desde la gestión educativa nacional, territorial y claro escolar. Esta última será el motivo de mi escrito, en esta oportunidad.

Los establecimientos educativos, por medio del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), “traducen”, por decirlo de alguna manera, la Gestión Educativa en Gestión Escolar. Directivos y docentes se esfuerzan por convertir los planes, programas y proyectos del sector educativo en realidades contextualizadas de sus comunidades urbanas y rurales, públicas y privadas, donde, finalmente, una de las alternativas de evaluación por resultados es lo que se obtiene en las pruebas SABER y en la promoción estudiantil, según la convivencia escolar.

Es así como los establecimientos educativos, en sus herramientas de gestión, PEI-PMI, requieren reflexionar acerca de la operatividad de su propuesta pedagógica (quizás ya construida y com-

partida por sus docentes), en la metodología de las áreas y en las prácticas pedagógicas en el aula, desde cada uno de sus espacios académicos y muy de la mano de su diseño curricular, sincronizado por competencias y desempeños en el sistema institucional de evaluación de estudiantes y el manejo de la convivencia escolar. Igualmente en la ruta de mejoramiento continuo, se debe estar atento a los procesos y componentes de la gestión académica, como el aspecto misional de todo establecimiento educativo. Esto es, estar atentos todos al diseño pedagógico, a las prácticas pedagógicas, a la gestión de aula y al seguimiento académico.

De acuerdo con el aspecto doctrinal del decreto que organizó el ISCE, el Ministerio de Educación Nacional lo plantea como un indicador de calidad que le permite al Gobierno Nacional saber qué tanto avanza cada establecimiento educativo en materia de calidad educativa y que permite a todo el país, a los padres de familia, a los docentes, a los rectores y a los estudiantes saber cómo se encuentra el colegio. Además, contando con elementos cuantitativos y cualitativos, busca sacar al país del paradigma de que solo podemos mejorar en 20 años. Por eso cada colegio, además de su indicador, va a tener el mejoramiento mínimo anual (mma) como meta del objetivo de la gestión académica en el actual Plan de Mejoramiento Institucional y que ya hace parte de la autoevaluación 2015 y 2016.

Con estas labores, los equipos de gestión y sus comunidades educativas, en cada establecimiento,

deben acoger como reto en cada factor componente del Índice Sintético de Calidad Educativa:

- * En el PROGRESO, que registra qué tanto ha mejorado nuestra institución educativa en relación con el año anterior, hay que reducir el nivel insuficiente e incrementar el nivel avanzado en los resultados de las Pruebas SABER 3º, 5º y 9º (ya se aplicó piloto 7º en 2015), y reducir significativamente el Quintil 1 en SABER 11º, lo que implica el desarrollo y evaluación de competencias en los estudiantes, trabajando desde todas las áreas las habilidades comunicativas, el pensamiento lógico, el pensamiento científico, el uso de la información y la vivencia de las competencias ciudadanas, al abordar la resolución de problemas.
- * En el DESEMPEÑO que refleja el puntaje promedio que nuestros estudiantes tienen en las Pruebas Saber para Matemáticas y Lenguaje, considerando como referente los resultados en estas áreas curriculares, según el promedio nacional y el promedio territorial. Ya para este factor el Ministerio de Educación ha propuesto los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), a los que me referiré de manera especial en un aparte posterior.
- * En la EFICIENCIA, variable que se calcula con la tasa de aprobación del plantel, es decir, el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y pasan al siguiente, se requiere reflexionar acerca del Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes que tiene como regla general la promoción y por excepción, la reprobación. Aún existen en los establecimientos



**Ver presentación
Radiografía de la
Calidad Educativa del país**

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
indice-sintetico-de-calidad](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/indice-sintetico-de-calidad)



educativos recuperaciones y nivelaciones desde una evaluación netamente cuantitativa–sumativa y finalista, habida cuenta de la existencia de la atención a situaciones pedagógicas pendientes, que considera que la evaluación es simultáneamente: diagnóstica, formativa (esencialmente) y sumativa. ¿Será que resucitaron las habilitaciones?

- * En el AMBIENTE ESCOLAR, que corresponde a la evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase, hay que tener en cuenta que existe una dimensión actitudinal en el aspecto académico individual de cada estudiante, tema que le corresponde al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes; pero que también, coetáneamente, existe lo actitudinal que impacta la esfera colectiva, en la convivencia y en el ambiente escolar, que le corresponde analizar al Comité de Convivencia Escolar, ya que el conflicto, el bullying, el ambiente escolar y el clima de aula impactan los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario propiciar mejores ambientes escolares y de aula, para que haya mejores aprendizajes.

Había comentado, que, de la mano del ISCE, surgen los Derechos Básicos de Aprendizaje, alternativa valiosa que se convierte en una mediación para la intervención pedagógica. Este concepto nos remite a pensar, que como docentes, tenemos un recurso para actuar directamente en el aula y que nos orienta en la práctica para la enseñanza, para el aprendizaje y para la evaluación. Pero su implementación no es tan automática, ya que como se ha anunciado en la prensa y en los documentos oficiales, no remplazan los Estándares Básicos de Competencia, no son una secuencia curricular ni un plan de estudios. Entonces ¿cómo podrían articularse?

Los establecimientos educativos requieren ser sistémicos y sistemáticos al incorporar en el diseño del plan de estudios los referentes de calidad, es decir, articular en sus espacios académicos los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, las orientaciones pedagógicas y los DBA de Lenguaje y Matemáticas, desarrollando competencias, que implican saberes significativos y que se evidencian con desempeños, en el camino de valorar para evaluar el proceso de formación de los estudiantes.

Es así como los DBA se deben asociar a los desempeños ya que, como propuesta de mediación, sugieren las habilidades que el establecimiento educativo debe garantizar para sus estudiantes en sus comunidades educativas, ubicando ejemplos sugeridos, que permiten al docente encontrar un abanico de posibilidades para programar su enseñanza, desarrollar el aprendizaje y prever la evaluación. Bien se ha mencionado, que el hecho de no abordarlos de modo secuencial, permiten al docente ubicarlos de acuerdo con sus necesidades y respetando la autonomía en el diseño de sus planes de asignatura, de unidad y, esencialmente, en sus secuencias didácticas en la clase.

Este año, nuevamente, se desarrollará en los establecimientos educativos el día de la Excelencia Educativa, escenario posible, que debe ir más allá de la norma, que debe incorporarse en la cultura institucional y verse reflejado en las pruebas SABER, pero, fundamentalmente, en la calidad educativa, entendida como aquella educación que satisface las necesidades y expectativas de cada estudiante, de su familia, de su contexto cercano y de nuestro país en el nuevo escenario de la paz. **RM**





DISPONIBLE EN PDF

[santillana.com.co/
rutamaestra/edicion-14/
carrera-contra-el-hambre](http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/carrera-contra-el-hambre)

La Carrera contra el hambre: construyendo una sociedad más comprometida



Los fondos recaudados durante esta campaña en 2016 serán destinados a aumentar la cobertura de proyectos de nutrición que ACH viene implementando en los departamentos de Nariño, Putumayo y Córdoba.

En Colombia, cada \$100 pesos invertidos en una sana alimentación y cuidados de salud representan \$1.600 de más en el futuro ingreso de la persona intervenida.

¿Por qué es importante la campaña para los colegios?

En Acción contra el Hambre pensamos que “aprender” no solo significa estudiar matemáticas, literatura, física o idiomas, sino mucho más: significa cultura, conocimiento, vivir experiencias nuevas, crecimiento personal y madurez. Significa promover el pensamiento crítico y tender puentes a otras culturas y realidades. Es estar preparados para vivir en un mundo más global y diverso.

Es por esto que la actividad resulta muy interesante para los colegios pues pretende construir una sociedad más comprometida con las causas sociales y se plantea como un reto personal para los estudiantes que conformarán la próxima generación de jóvenes. Ya que ellos serán quienes aseguren la sostenibilidad, el desarrollo social, ambiental y económico del mundo.

Implementar esta campaña es una tarea realmente sencilla y que no genera costos para los colegios.

- 1 Inscripción del colegio a través de la página web www.accioncontraelhambrecolombia.org
- 2 Se coordinan las charlas de sensibilización.
- 3 Los alumnos buscan dentro de su círculo familiar a sus patrocinadores.
- 4 Llega el día de la carrera y cada alumno hace su máximo esfuerzo.
- 5 Días después, los alumnos recaudan el dinero y el colegio hace un único aporte a ACH.

Todos podemos hacer parte del cambio en nuestro país.



Para mayor información sobre Acción contra el Hambre o la campaña Carrera contra el hambre, invitamos a comunicarse con Diana Jiménez, a los teléfonos **3473735** o **320 3502838**, o al correo electrónico djimenez@co.acfspain.org

Soy loqueleo



Porque leer es una forma de ser.

El nuevo proyecto de literatura infantil y juvenil de Santillana.



www.loqueleo.santillana.com

loqueleo