

Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la Educación Básica y Media colombiana¹

Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa)

Zahyra Camargo Martínez

Graciela Uribe Álvarez

Miguel Ángel Caro Lopera

Carlos Alberto Castrillón

Universidad del Quindío

Resumen

Este estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la Educación Básica y Media colombiana resalta algunos trabajos de investigación científica que han contado con cierta difusión en el país durante los últimos años, con el propósito de facilitar la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación a partir de experiencias en campos problemáticos específicos. Se reseñan aquí 29 trabajos de investigación en los que fácilmente se puede advertir la identificación del problema, el reconocimiento de los marcos teóricos de referencia, la explicitación de la metodología y la presentación de resultados. Esta compilación permite definir tendencias, posibilidades de acción y desafíos en torno a la cualificación del quehacer docente en la educación básica. Una de las más importantes tiene que ver con el acercamiento a las maneras como los estudiantes leen, escriben y se relacionan con el lenguaje, lo que encuentra sustento no sólo en sus capacidades, sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la Educación Preescolar, Básica y Media.

Palabras claves: Investigación en lenguaje, concepciones sobre lectura y escritura, ejercicio docente, didáctica de la lengua materna y la literatura.

Introducción

Este documento hace un recorrido por el estado del arte de las prácticas de lectura y escritura académicas en la Educación Básica y Media, desde el análisis de trabajos de investigación científica conocidos a través de ponencias, seminarios, talleres, simposios, o publicados en libros y artículos de revistas especializadas, durante los años 2000 a 2008, para describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto colombiano.

¹ Este artículo es un insumo del proyecto de investigación “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento *Gabriel García Márquez* (2007)”, adelantado por el Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), por convenio entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Quindío (2008).

De igual manera, se pretende emplear los resultados obtenidos en la búsqueda, como marco de referencia para la formulación de orientaciones de política al respecto.

La muestra se compone de 29 trabajos de investigación, seleccionados de entre más de cien propuestas que, a pesar de desarrollar la misma temática, no hacían visibles los parámetros sobre los que se focalizó la búsqueda: 1) Identificación del problema, 2) Reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología, 3) Presentación de resultados. El rastreo bibliográfico se efectuó en Bases de datos, Memorias en páginas *web* y en *cd-rom* de Congresos, Coloquios, Encuentros y Seminarios relacionados con las experiencias lecturales y escriturales propias de las prácticas docentes en estos niveles. Las vías de acceso a las fuentes documentales fueron:

Memorias en cd-rom:

- *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena, 2001.
- *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*, Cali, Universidad del Valle, 2007.
- *II Coloquio Regional de Lenguaje* “Maestros que cuentan sus experiencias a otros maestros”. Red Nacional para la Transformación de la formación de docentes en lenguaje -Lengua materna, lenguas y literatura-, Nodo Eje Cafetero, Pereira, Universidad Popular de Risaralda, 2008.

Memorias en página *web*:

- *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, septiembre de 2008.
<http://tallermaestrosdelenguaje.blogspot.com>

Corpus de investigaciones

La reflexión sistemática sobre la enseñanza del lenguaje, de la lectura y de la escritura, en la óptica de los procesos de formación docente llevados a cabo en Colombia desde 1994

por la Red Nacional para la Transformación de la Formación de Docentes en Lenguaje, coordinada desde 2005 hasta septiembre de 2008 por M. Pérez Abril, actualmente por Martha Cárdenas Giraldo y, en el ámbito latinoamericano, por G. Rincón (2004-2008), ha generado reflexiones y discusiones entre colectivos de profesores acerca de estas problemáticas en los diversos niveles del sistema educativo, que se ven reflejadas en producciones editoriales reseñadas en la bibliografía de este estado del arte, en los talleres latinoamericanos que se han programado con el propósito de compartir experiencias y en el primer Coloquio Latinoamericano sobre Didáctica del Español como Lengua Materna. A continuación se reseñan las investigaciones en orden cronológico descendente.

1. P. Fernández, R. Galindo, G. Moreno y D. Valverde (2008), miembros del Grupo de investigación *EPE* (Escuela Pedagógica Experimental) y partícipes de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Centro, adelantan la investigación *Con los niños de primaria de la E.P.E.*, que propone un enfoque socio-cultural como eje central de la educación para formar individuos que se reconozcan a sí mismos y a los otros hacedores de sentido y de cultura, y que cuenten con las herramientas necesarias para participar en la sociedad. Lo anterior por medio de reflexiones en torno al hacer pedagógico: desarrollo conceptual, actividades de clase, ejercicios de sistematización, debates con otros maestros.

Desde el enfoque sociocultural asumido (Vigotsky 1977, Wertsch 1979 y Bruner 1984) se afirma que los procesos del pensamiento, como el razonamiento, la construcción de conceptos, etc., se generan en la interacción con otros. En esta dirección, la oralidad resulta un factor determinante dentro de los proyectos realizados, pues como dicen los autores, “la oralidad posibilita la construcción del sentido de lo colectivo, pues uno se convierte en el contexto de realización del otro”. También se apoyan en los planteamientos de N. Jitrik y F. Jurado sobre los distintos tipos de lectura: literal, interpretativa e inferencial, que guían los aportes de la propuesta cognitiva con sus nociones de predicción, muestreo y anticipación.

Desde estos presupuestos teóricos se trabajan tres proyectos de aula en los que se parte de los conocimientos previos de los estudiantes para generar hipótesis y estimular el desarrollo

de las competencias comunicativas: 1) *Cuentos con Origen*, en el que la docente de 2° grado recrea los mitos y por medio de la conversación, el factor común de los tres proyectos, busca el debate. Después, se les pide realizar un primer texto que, en su momento, será revisado y reescrito. 2) *Postales de Viaje*, aproximación a la literatura de viajes, que también posibilita el conocimiento del entorno por parte de los niños de 3° grado. En este proyecto, las anécdotas están en el centro como guía de la construcción de postales en las que se resalta que el texto comprende imágenes y elementos diferentes del ámbito lingüístico. Justamente para la construcción de las postales, la familia del niño se inserta en el proyecto de aula, pues su apoyo es determinante. 3) *Historias de vida*, contribución a la construcción de la narrativa de los niños de 5° grado como fundamento de su identidad individual y colectiva. Busca, igualmente, rescatar la tradición oral y revalorar la conversación, el diálogo y el testimonio.

Para el desarrollo de los proyectos los docentes crean ambientes propicios para el aprendizaje, teniendo en cuenta el aspecto formativo y el socio-afectivo, en el que intervienen los elementos cognitivos y actitudinales. También, el texto literario se asume desde tres dimensiones: ética, estética y cognitiva. La obra literaria, entonces, brinda la oportunidad de conocer las problemáticas y formas de pensar de una sociedad en particular, además de ser una expresión de la cultura atravesada por valoraciones de gusto, belleza y concepciones de vida y de ser humano. Como resultado del desarrollo de los tres proyectos se creó un ambiente adecuado para que los niños tomaran conciencia del acto comunicativo y de la importancia del lenguaje a la hora de ser sujetos activos en la escuela, el hogar y la sociedad.

2. Y. Acevedo, M. Bejarano, L. Benavides, R. Castillo, A. Cerón & R. Valdivieso (2008), miembros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Centro, y del Grupo de investigación “Comunicación en la escuela”, desarrollaron la investigación *Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual*, que buscaba articular diferentes áreas en torno a esta problemática, pues en su mayoría los niños y niñas presentan dificultad a la hora de escribir textos funcionales. Para esta investigación, el grupo parte del siguiente

interrogante: ¿Cómo formar niñas y niños productores de diversos tipos de textos en las diferentes áreas del conocimiento?

El problema se plantea teniendo presente la afirmación de Cassany: “lo escrito es un hecho claramente cultural”. Además, el autor habla de las funciones inter e intrapersonales de la escritura, definiéndola como una herramienta para desarrollar actividades personales, por un lado, y por otro, como un instrumento de actuación social. Por ello las autoras, además de aseverar que la escritura es humanizante y liberadora, concluyen que es una actividad cognitiva y meta cognitiva que tiene en cuenta a un interlocutor válido, un contexto y una intención comunicativa. Para resaltar lo anterior, las autoras recuerdan lo expresado por Lerner, en uno de cuyos artículos formula la necesidad de replantear la enseñanza de la escritura, asumiéndola como un complejo proceso de construcción de sentido, en el que intervienen la afectividad y las relaciones sociales y culturales del sujeto. De igual manera, las bases teóricas de esta investigación se apoyan en las propuestas de Tolchinsky y Teberosky (1995), quienes afirman que para enseñar a leer y escribir textos de diferentes tipos se requiere una enseñanza específica y sistemática.

En la metodología se han aplicado estrategias didácticas que favorecen la planeación de la producción textual: los primeros pasos tienen que ver con la identificación clara de la intención comunicativa y la superestructura, para desarrollar la primera escritura. Los pasos siguientes se dirigen hacia la evaluación de la primera producción y la reflexión de los estudiantes, con el fin de adquirir nuevos elementos a la hora de reescribir el texto. Finalmente, encontraron que reconceptualizar la escritura como sistema de representación y no como codificación tiene consecuencias diversas en el plano pedagógico, pues el sujeto que aprende una representación, reflexiona, cuestiona más fácilmente y formula hipótesis.

3. L. F. Arévalo (2008), profesor de la Universidad del Cauca, desarrolla la investigación *De la oración al enunciado: una propuesta semiótico-discursiva para la lectura y la escritura en educación básica*, que propone dar respuesta, si no total, al menos satisfactoria a las preguntas: ¿Cómo enseñar-aprender a leer y escribir bien en los niveles de Educación Básica? ¿Cómo construir propuestas didácticas innovadoras? Interrogantes a los que

estudiantes y profesores, a través de las unidades temáticas “Enseñanza Interactiva de la Lengua Castellana y del Inglés I y II”, intentaron responder. Estas preocupaciones se inscriben en el marco de las prácticas pedagógicas y didácticas de los trabajos de práctica pedagógica investigativa de los nuevos docentes que finalizan sus estudios en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación de la Universidad del Cauca.

Dichos cuestionamientos guiaron la investigación hacia una visión compleja del proceso de lectura y escritura, a través del análisis semiótico del discurso de la Escuela de París, y más exactamente de autores como A. J. Greimas, J. Courtés, E. Serrano, entre otros, quienes proponen asumir los lenguajes como construcciones sociales e individuales. Además, el trabajo tiene en cuenta, por un lado, las perspectivas de Bajtín en cuanto a oración y enunciado se refiere: la primera como unidad de la lengua y el segundo como unidad de la comunicación discursiva; y por el otro, las perspectivas que rigen las políticas nacionales para la lectura y la escritura. De igual manera, están presentes la diversidad y coincidencia de ideas respecto de la importancia de la enseñanza-aprendizaje diferenciada de cada género discursivo, pues cada uno, debido a sus características, exige un trato determinado. Sobre ello se han pronunciado autores como Geertz, Kristeva, Ricoeur, Bajtín, Hymes, Perelman, Rastier, entre otros.

En el proceso, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación cobran preponderancia debido a que durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas y didácticas de los estudiantes de la universidad, se presentan dudas, choques entre la nueva mirada a la enseñanza-aprendizaje desde el enunciado y la mirada tradicional, más inclinada hacia la gramática. Así mismo, se evidencian dudas respecto a las consultas que exigen los practicantes a los niños de básica, pues se solicitan textos de diversos tipos sin aclarar cuáles son sus relaciones (temáticas, tipológicas, estructurales, etc.). Ahora bien, la metodología empleada por los estudiantes en sus prácticas, desde este enfoque del análisis semiótico del discurso, no presenta mayores diferencias en cuanto a actividades se refiere, comparadas con las prácticas anteriores; por lo demás, la propuesta no pretende

esquematizar las prácticas porque la libertad en su manejo es fundamental para la formación de los estudiantes.

No obstante, se presentan diferencias en cuanto al trato de los textos y las situaciones de estudio. Se presta atención al contexto desde los preceptos señalados por Serrano: se considera que enunciadores, enunciatarios y actores (cuando el referente es humano o humanizado) asumen roles lingüísticos, cognitivos y evaluativos. Y en especial, se han resuelto confusiones que tenían grandes incidencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Una de ellas era la no distinción, por un lado, entre escritor o hablante y enunciador, y por otro, entre escritor u oyente y enunciatario. Como resultado, cabe resaltar las palabras del investigador: “esta experiencia pedagógica y didáctica permitió pensar en la escritura como posibilidad para transformar y conservar nuestros mundos, y como práctica generadora de crisis necesarias para nuestras ideas y para nuestros discursos”.

4. C. A. Ortiz (2008), docente de la Escuela Normal Superior de Florencia, presenta la propuesta *Comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria*, que tiene como objetivo brindar estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan a los estudiantes desarrollar procesos de pensamiento más complejos, en los cuales pongan en juego habilidades comunicativas orales, de escucha y de comprensión para luego enfrentarse a la producción de textos escritos. En tal sentido, el trabajo parte de la formulación del problema: ¿Cómo mejorar la producción escrita del texto argumentativo en estudiantes de básica secundaria de la Escuela Normal Superior de Florencia, Caquetá?

En cuanto al marco teórico, la investigadora tiene en cuenta las teorías para la comprensión textual de W. Kintsch y T. A. Van Dijk (1978), en relación con los procedimientos cognitivos, quienes propusieron un sistema de operaciones mentales llamado *modelo integrativo* porque permite al lector interactuar con la información semántica que aporta el texto para lograr su comprensión y producir recuerdos y protocolos de resumen de la información, desde la concepción del contenido del texto como una estructura jerárquica.

Metodológicamente, realiza una evaluación diagnóstica y el análisis de los resultados para evidenciar el nivel de aprovechamiento que hacen los estudiantes de sus formas de aprendizaje, a partir de la lectura de textos. Frente a ese diagnóstico se propone superar las dificultades identificadas y lograr mayores frutos en el aprendizaje, mediante formas específicas de uso de la lengua escrita, a través del siguiente proceso: 1) Parte de la lectura y el análisis de un texto expositivo, para señalar sus características y superestructura como paso previo a la producción del texto argumentativo. 2) Presenta un texto argumentativo para que los estudiantes identifiquen su tipología y, además, realicen un mapa conceptual que represente la superestructura. 3) Solicita la presentación de las características de un texto argumentativo, mediante exposiciones orales de los estudiantes y con su orientación y retroalimentación. 4) Orienta al estudiante para la producción de textos mediante el uso de estrategias de preescritura, escritura y corrección. En principio, propone la escritura de un texto colectivo en el cual se tenga en cuenta la elección del tema, el posible lector, la intención comunicativa. Los estudiantes realizan consultas en diferentes fuentes para seleccionar la información, formulan una tesis y construyen los argumentos a partir de sus conocimientos y de las consultas. De la misma manera, requiere la formulación de argumentos a favor y en contra para afianzar los conceptos. 5) Invita a seleccionar una temática de interés personal para que cada estudiante construya su texto, partiendo de la consulta, no sólo de su tema sino de los temas de los compañeros, como mecanismo de colaboración; luego, planifican, fijan los criterios de intencionalidad, estructura y posible lector, seleccionan la información y escriben el texto. 6) Estimula, finalmente, a sus estudiantes, hacia la reconstrucción metodológica del aprendizaje de la producción de textos argumentativos. Este proceso recoge las actividades realizadas tanto de manera individual como colectiva; incluidos los procesos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Como resultados, la investigadora aporta comentarios críticos en relación con el proceso desarrollado para la enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos argumentativos: 1) El manejo de las superestructuras textuales facilita la comprensión y la producción de textos argumentativos. 2) El conocimiento de las características de los textos argumentativos favorece el aprendizaje y la autoformación en las diferentes áreas y en

prácticas de escritura orientadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones frente a los problemas o temas de su cotidianidad. 3) Los estudiantes se apropian de mecanismos estratégicos de procesamiento textual y pueden actuar con mayor autonomía en sus procesos de aprendizaje. 4) El desarrollo metacognitivo frente a la reconstrucción metodológica del proceso de producción escrita favorece el aprendizaje y permite reconocer las habilidades de cada uno para la escritura de diversos tipos de textos y para diferentes fines. 5) Algunos elementos desarrollados en el curso del trabajo previo sirven de base para un nuevo ciclo de indagación en relación con el estudio de estos procesos de aprendizaje.

5. R. Hurtado, M. Sossa & S. Arango (2008), de la Universidad de Antioquia, presentan la propuesta *Comprensión lectora de los textos argumentativos*, en la que sintetizan una experiencia de investigación llevada a cabo en la institución educativa oficial Saúl Londoño Londoño, ubicada en la zona occidental, comuna 13, de la ciudad de Medellín, con una muestra conformada por 53 niños de los grados 5°, con edades promedio entre 9 y 12 años. El propósito consistió en evaluar la efectividad de un programa de intervención centrado en el análisis de la superestructura textual argumentativa para mejorar la comprensión lectora de este tipo de textos.

Teóricamente, trabajan la comprensión lectora desde una perspectiva interactiva y crítica; los significados y sentidos se construyen en una interacción entre el lector, el texto y el contexto (Goodman, 1982; Lerner, 1985; Solé, 1994), ya que la lectura en esta Institución se ha concebido de forma mecánica y se ha relegado la comprensión a un segundo plano. Metodológicamente, durante el programa de intervención, utilizaron con los estudiantes algunas estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos que giraron alrededor de las preguntas, la discusión, el subrayado, el resumen y de las actividades antes, durante y después.

Los resultados permiten formular las siguientes conclusiones: 1) El conocimiento de la superestructura de los textos argumentativos favorece en los niños la comprensión de este tipo de textos. 2) La intervención docente para el análisis de la superestructura del texto

argumentativo, a partir de la reivindicación de técnicas como la señalización, el resumen y las preguntas, incide significativamente en la mejora de la comprensión lectora. 3) Las dificultades que presentan los estudiantes de básica primaria para la comprensión lectora de textos argumentativos se explican, esencialmente, por la falta de familiarización con textos de esta tipología y por la ausencia de estrategias por parte del docente para permitir la comprensión de los mismos.

6. G. Castañeda, N. Rojas & F. Ortiz (2008), miembros de la Red de Lenguaje de Colsubsidio, desarrollan la investigación *Prácticas, experiencias y saberes escolares en lenguaje: Un camino a la investigación en el aula*, que propone socializar, valorar y reconocer el trabajo que hacen los docentes en la producción de conocimiento pedagógico, el cual contribuye a solucionar problemas cotidianos y a transformar la cultura escolar en los colegios que integran esta Red de Lenguaje. Parten del siguiente problema: ¿Cómo generar espacios para la reflexión sobre el lenguaje, la comunicación y la literatura que permitan al mismo tiempo una crítica y un análisis sistemático sobre las prácticas de los mismos maestros y, que generen nuevos aprendizajes y saberes que contribuyan a la transformación educativa?

Para dar respuesta a este interrogante la investigación se sustenta en las propuestas teóricas de Giodan (1987), Clèmen (1994), Porlan e Inostroza (2000), quienes plantean las dificultades que evidencian los docentes que se arraigan en los modelos que han construido a lo largo de la vida, así como en sus roles de profesores, los cuales les limitan su capacidad de cualificación. Como señalan las autoras la mayoría de las veces, en los modelos de acción mencionados, prima una mirada tradicional de la enseñanza de la lengua que se concreta, por ejemplo, en el énfasis sobre el conocimiento estructural de lo lingüístico, en el aplicacionismo de fórmulas y en el sometimiento a la tradición normativa. En segundo lugar se cita el trabajo de Schoen (1992), el cual ha tenido gran importancia para las investigaciones referidas a los profesores, en particular, la distinción que el autor realiza entre conocimiento en la acción y reflexión en la acción.

La metodología se centra en el seminario permanente para la sistematización de experiencias colectivas, a través de la participación en mesas de trabajo, como ponentes y de la publicación de experiencias y elaboración de productos académicos, con el fin de intervenir en eventos interinstitucionales, así como en el diseño e implementación del proyecto “Travesía”. Como resultado de esta investigación realizada a lo largo de seis años, se ha creado una nueva cultura de trabajo basada en el respeto, el afecto, la solidaridad y la tolerancia, la cual se ha convertido en experiencia de diálogo, intercambio, socialización y vinculación de los docentes alrededor del lenguaje. Dicha experiencia ha impactado a más de 22.000 niños y niñas, jóvenes y adultos, y a un equipo de 130 docentes que integran la Red de Lenguaje, actores de esta formación.

7. E. P. Velásquez (2008), de la Universidad Tecnológica de Pereira, presenta el proyecto *Formación en procesos de lectura y escritura: de la universidad a la escuela*. Este proyecto es una experiencia educativa que se desarrolla entre la Facultad de Educación de esta universidad y el colegio Técnico Superior (335 estudiantes de grado noveno y 75 de grado once de la misma institución), con el objetivo de mejorar los procesos de lectura y escritura en la educación básica y media, a través del fortalecimiento de los mismos desde la universidad. El trabajo consiste en llevar a los docentes universitarios y docentes en formación a la escuela, para generar una cultura de lectura y escritura en la educación básica, como una tarea permanente de formación que se proyecte a la educación universitaria, ya que los resultados en los Exámenes de Estado demuestran que, a pesar de que la lectura y la escritura se consideran actividades fundamentales en estos niveles, las acciones de los docentes no son suficientes de acuerdo con las necesidades cognitivas de los estudiantes.

La propuesta metodológica se divide en tres momentos: 1) diagnóstico de la situación cognitiva de los estudiantes con un enfoque descriptivo-cuantitativo e interpretativo; 2) formación en procesos de lectura y escritura, de maestros y estudiantes con un enfoque cualitativo y actividades puntuales orientadas al fortalecimiento de los procesos; 3) diseño de una propuesta didáctica para la lectura y la escritura en la educación básica. Los resultados de la investigación mostraron, en términos generales, que el nivel de los

estudiantes de grado noveno en lectura y escritura corresponde, en una escala de 1 a 5, a un 2.5; es decir, un nivel medio-bajo. Las habilidades que demostraron el mayor número de estudiantes en los niveles “bueno” y “excelente”, fueron el reconocimiento de microestructuras y el reconocimiento léxico. Por el contrario, las mayores debilidades se encontraron en la lectura argumentativa, la lectura propositiva y las relaciones intertextuales desde un componente macroestructural. En relación con la escritura, se detectaron más debilidades que fortalezas; las primeras se evidencian en la construcción de párrafos y en las relaciones presentadas entre los mismos; las segundas, en la construcción de oraciones simples, el uso de la puntuación y la elaboración de macroproposiciones.

8. L. Trujillo, A. Giraldo, A. Duque, C. Valencia, D. Rendón & P. Acevedo (2008), del proyecto “Amarte: escuela para la vida” (Fundación Germinando), presentan la propuesta *Leer y escribir desde el reconocimiento, la curiosidad y la construcción colectiva*, dirigida a familias, niños y niñas. El *Proyecto Amarte: Escuela para la Vida* ofrece formación docente centrada en procesos de lectura y escritura, proyectos pedagógicos, desarrollo de las inteligencias múltiples y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, las diferentes expresiones artísticas, la garantía de los derechos humanos y la vinculación de los cuidadores y cuidadoras en el proceso continuo de construcción de aprendizajes.

El proyecto *Amarte* hace presencia en Ciudadela Tokio, Sureste la Sierra y Las Colonias de Esperanza Galicia (Pereira-Risaralda), con la atención a 70 niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad y a sus familias, caracterizadas por la vulneración de sus derechos y con una presencia muy alta de familias en situación de desplazamiento. La fundación *Germinando* acompaña procesos sociales en los que el lenguaje, la narrativa y la palabra adquieren una relevancia que se traduce en reconocimiento, dignificación y posibilidades de encuentro para las comunidades en las que hace presencia.

Los textos informativos, poéticos, canciones, recetas, biografías, crónicas, cuentos... han sido el instrumento principal que les ha motivado hacia la exploración de la tradición oral de los niños, las niñas y las familias y acercarse a sus proyectos, sueños, expectativas, vivencias, formas de leer el mundo, de interrogarlo, interpretarlo y resignificarlo. En los

diferentes espacios de aprendizaje utilizan con mayor profusión prácticas textuales como la interrogación, la anticipación, el análisis de personajes, las relaciones y los conflictos, la inferencia, la reconstrucción y la reescritura; prácticas que les han permitido identificarse con lo que dicen y lo que le dicen los textos individualmente a cada lector y lectora, de acuerdo con el contexto, los saberes y las inquietudes.

Este proyecto arrojó, entre otros, los siguientes resultados: 1) los niños y las niñas que investigan, el día de mañana sabrán encontrar respuestas, buscar soluciones, ponerse retos, innovar, leer, escribir y siempre serán creativos y creativas; 2) los niños y las niñas, por medio de la Literatura que se introduce en el aula, durante el desarrollo del Proyecto Pedagógico, acceden a la lectura y a la escritura de una forma natural, divertida y espontánea, como inicio del camino que los llevará finalmente a la adquisición de la escritura con código alfabético; 3) los niños y las niñas son los gestores de su proceso de aprendizaje de la lengua escrita, capaces de expresar sus vivencias, sus saberes, sus experiencias, sus suposiciones y sus hipótesis; 4) los niños y las niñas disfrutaban de todos los géneros del lenguaje, se pueden familiarizar con ellos y empezar a jugar con las palabras y a realizar sus propias creaciones. Finalmente, el proyecto *Amarte* deja en niños y niñas la convicción de que en la vida siempre se aprende, desaprende y aprende nuevamente. Es un proceso que les permite crecer y convertirse en mejores personas, en verdaderos seres humanos y plasmar, a través de la escritura, sus experiencias significativas.

9. E. Cardona, M. Díez & G. López (2008), del colegio Calasanz, presentan el proyecto *Palabras que hilan sueños: una experiencia de construcción del lenguaje escrito*, aplicado al grado de transición, que tiene en cuenta que la competencia comunicativa con la que se forman los niños está determinada por las prácticas y creencias socio-culturales de la familia y de la escuela. Desde el inicio del año escolar se promueven tareas, con el fin de que los niños y niñas comuniquen sus ideas de manera escrita, indicándoles que para escribir deben hacerlo con sus propias letras, para lo cual se tienen en cuenta las referencias teóricas de Braslavky (1997) y Goodman (1989); esto hace que el principal elemento de trabajo sea dar seguridad, confianza y enriquecer los espacios del aula con suficiente material escrito.

La metodología utilizada es la pedagogía por proyectos de aula que tienen como eje transversal el lenguaje, lo cual les permite vivir en una escuela inserta en la realidad y abierta a múltiples relaciones con el exterior y, a la vez, potenciar al máximo las capacidades de los niños, no sólo para el saber sino también para el hacer, de tal forma que adquieran habilidades basadas en el desarrollo de saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios que favorezcan la formación de individuos capaces de afrontar de manera autónoma y responsable los deberes que esta sociedad les impone.

Estos proyectos tienen como objeto estimular la escritura, a través de estrategias de construcción de código (escritura espontánea, contrastación, el cuento, la narración escrita, etc.), con el fin de favorecer la comprensión y utilización del código convencional del lenguaje en el momento de comunicarse con los otros. De manera articulada y directamente relacionada con las actividades nombradas, se realiza la evaluación continua y personalizada, teniendo en cuenta los distintos ritmos de los estudiantes. En este orden de ideas, la caligrafía es abordada por etapas y en eventos reales de escritura, ya que su dominio toma tiempo y el desarrollo se caracteriza por fallas e imperfecciones. Finalmente, los niños descubren el principio alfabético cuando empiezan a escribir y se apropian de las relaciones que existen entre secuencias de letras y secuencias de sonidos. Así, los niños toman conciencia del aprendizaje del lenguaje y buscan reglas.

10. D. Monsalve & A. Isaza (2008), de la Universidad de Antioquia, presentan el proyecto *Ser docente en Polines: una labor que se teje*, realizado en el centro educativo *Polines* de la comunidad Embera-Katío de Chigorodó (Urabá). Este proyecto parte del siguiente interrogante: ¿Cuáles son los sentidos de la labor docente en la interacción maestros y estudiantes del Centro Educativo Rural Indígena Polines (CERIP)? Para reseñar su experiencia docente, las investigadoras eligieron la narrativa, a través de la cual buscaron relatar varias de las experiencias que se tejen en los entramados de la educación en el Resguardo Indígena Polines, lugar de interacciones cotidianas de estudiantes, docentes, Cabildo y el resto de la comunidad del resguardo. Vivieron la experiencia de la práctica pedagógica en diálogo con los y las estudiantes, docentes y comunidad. A partir de allí, se

dieron cuenta de que existen otras formas de educación, tradicionales² e históricas, que tienen mucho que aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares occidentales porque se basan en la escucha y en el habla, habilidades casi olvidadas en la educación convencional, en la que lo importante es repetir conocimientos memorísticos.

Por otra parte, en cuanto a la práctica docente como tal, su experiencia trascendió los espacios de práctica pedagógica que habitualmente se proponen en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: hacer docencia en las Instituciones Educativas de Medellín o en las zonas cercanas a esta ciudad. En la escuela *Polines* observaron que en las clases se usaba el castellano, pues en su mayoría las personas que hacían parte del cuerpo docente no eran embera, y aquellos docentes que se preocuparon por aprender el idioma de los katíos, sólo lo hablaban por fuera del salón de clase, en las charlas informales, por lo que había una castellanización que permitía que se introdujese una visión del mundo diferente a aquella que hace parte de la historia del pueblo embera; además, se enseñaban los símbolos del español y no los de la lengua propia. Las únicas clases que se escuchaban en embera-bedeá eran las que estaban a cargo de un docente y una docente embera; sin embargo, también ellos empleaban didácticas y contenidos de enseñanza convencionales. Como se observa, en la educación escolar no eran visibles sus formas culturales, lo que incrementaba la división entre valores de la familia y de la comunidad con las dinámicas de la escuela mestiza. Por ello, esta comunidad constantemente cuestionaba a los docentes, sus metodologías, actividades y contenidos, en términos de cuán útil fuera para la comunidad, según la intención de lo que debían aprender los y las estudiantes.

En síntesis, *Polines* identificó a través del proceso organizativo que era importante contar con profesores y profesoras indígenas que fortalecieran la cultura, por lo que se realizaron esfuerzos para tener docentes embera, como ocurrió en el año 1984, cuando fue nombrado

² *Tradicional*, no en el sentido de aquella concepción de educación convencional cuyo método parte de la repetición y reproducción de contenidos descontextualizados y hegemónicos de la ciencia occidental (a pesar de la transformación que se presencia en la actualidad, en la escuela hay cosas que perviven de aquel enfoque: como la organización de los tiempos o la edificación). Fue en el diálogo con varias culturas indígenas que nos dimos cuenta de que lo tradicional cobra, en este contexto, el sentido de una educación acorde a las exigencias de la pervivencia cultural, basada en los saberes ancestrales que son valorados y heredados por cada generación.

el primer profesor indígena. Esto demostraba que el CERIP y el Cabildo buscaban transformar el espacio de formación escolar en un espacio donde se pudiesen fortalecer y valorar las diferentes prácticas culturales propias y apropiadas. Tal aspecto resulta esperanzador para los docentes que buscan, en la medida de sus posibilidades, más participación y compromiso con la comunidad, que ha comprendido que el encuentro con el otro es fundamental para la formación de cada sujeto.

11. S. Mejía, D. Duque, A. Patiño & Y. Patiño (2007) en *Experiencias inolvidables y de aprendizaje significativo con los niños y niñas del colegio de la Salle* (Pereira), describen el resultado de la experiencia pedagógica del trabajo colectivo realizado por el equipo de directivos y docentes del área de Lengua Castellana, alrededor de la lectura y de la escritura en este colegio desde el año 1997. Su propósito ha sido formar niños, niñas y jóvenes lectores y escritores como contribución para el desarrollo del capital humano del país.

La propuesta está basada en los principios y premisas planteadas por Ferreiro y Teberosky en cuanto a estrategias para implementar cambios en el quehacer pedagógico. Igualmente, retoman la experiencia del trabajo por proyectos planteado por Jolibert en tres etapas: 1) *Planeación del proyecto*. Surge a partir de la pregunta: ¿Cómo se elige el objeto de un proyecto de aula? Para dar respuesta a este interrogante el docente relaciona los temas que los niños y niñas proponen con los aprendizajes que se espera alcanzar con ellos y los fusiona de manera creativa; de esta fusión surge el tema del proyecto. 2) *Ejecución y socialización*. Esta etapa se lleva a cabo mediante un cronograma de actividades, en las cuales participan todos los estudiantes; cada quien tiene la posibilidad de elegir aquellas que le son más afines a sus intereses y capacidades, siempre en función del plan común. En esta etapa resaltan la importancia de la integración de la familia en las actividades. 3) *Evaluación*. Depende del rumbo que toma el proyecto, en ocasiones la hacen casi a diario, a través de la observación y seguimiento de cada niño o niña y del grupo en general; también en esta etapa recogen las evidencias (fichas de trabajo desarrolladas, manualidades, aportes escritos desde las indagaciones) presentadas de manera diversa como: poesías, canciones, recetas. Estas evidencias componen un paquete llamado “Para recordar”.

Para hacer más explícita la metodología empleada, refieren la experiencia lograda en el grado 2A, con el proyecto “Segundo A viaja por el cuerpo humano”, proyecto de aula realizado en ocho semanas, en el cual involucraron el libro “Las enfermedades de Franz”, propuesto en el programa del Plan Lector que adelanta la institución para dicho grado. Entre las actividades hubo algunas propuestas que fueron ejecutadas por los niños en compañía de sus familias; así mismo, cada actividad era aprovechada como motivación para realizar diferentes ejercicios de escritura. Este trabajo les generó espacios de reflexión y aprendizaje significativo, al igual que goce y disfrute dentro y fuera del aula. También les permitió articular temas como la formación basada en competencias comunicativas y la formación del buen ciudadano; además, niños, niñas, padres y docentes construyeron conocimientos conjuntamente.

12. V. Lamus (2007), en su investigación *El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual con estudiantes del Centro Educativo Cuatro Bocas de Barranquilla*, se plantea como problema el desarrollo de la competencia textual con textos narrativos, a partir de eventos cotidianos y significativos, dado que es una de las debilidades que afrontan los estudiantes en su tránsito por la básica primaria. Para esta investigación eligió a los veinte niños que conforman el grado tercero de básica primaria de este Centro, con edades entre los 7 y los 9 años.

Metodológicamente, llevó a cabo el proceso de investigación en tres etapas: exploración, comprensión y transformación. En la *exploración* se propuso conocer el estado de escritura de los estudiantes y caracterizar sus problemáticas; aquí tuvo en cuenta tanto el conocimiento que tenía de la comunidad y de los estudiantes como un diagnóstico realizado mediante la aplicación de una rejilla para la evaluación de la producción textual; primero, de un tema libre y, segundo, de un tema dado que partía del contexto. En el primer taller los estudiantes mostraron apatía hacia la escritura, mientras que con el segundo, por ser más significativo para ellos y no estar bajo la tensión de pensar la temática, participaron con entusiasmo. Para el análisis establece niveles de clasificación: el nivel A especifica las narraciones que poseen concordancia, segmentación y progresión temática; el nivel B, corresponde a los textos que presentan un correcto uso de los conectores con función o

frases conectivas y, el nivel C, concierne a los textos que evidencian relaciones entre las oraciones o proposiciones, mediante el uso de signos de puntuación con función lógica clara.

El análisis mediante la rejilla le dio como resultado que los estudiantes escriben textos cortos, entre 5 y 8 líneas, además, que hay un marcado interés por la copia; en los textos apreció dificultades en la concordancia entre sujeto y verbo, artículo y sustantivo; segmentación de oraciones que no hacen uso del punto seguido o aparte; ausencia de otros signos de puntuación; faltas de ortografía y baja calidad gráfica; desorganización en los diferentes elementos que conforman la oración, de tal manera, que el texto pierde sentido y no se aprecia la progresión temática y poco uso de conectores con función.

En la etapa de *comprensión* identificó las teorías que emplearía para la formulación de la propuesta; seleccionó las categorías para el análisis de los resultados de la aplicación; revisó los objetivos y procedió al diseño de la propuesta atendiendo a las orientaciones de la metodología por proyectos; así mismo, eligió las actividades que consideró pertinentes como alternativas de solución a la problemática planteada. Los referentes teóricos que empleó fueron los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, las concepciones del constructivismo en lo relacionado con el conocimiento y el aprendizaje, desde una perspectiva sociocultural derivada de las ideas de Vigotsky; el modelo del aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque interactivo de la escritura de Goodman, los aportes de las investigaciones sobre la escritura de F. Jurado y los planteamientos de D. Cassany en lo referente a estrategias y fases de la escritura. En la última etapa, *transformación*, implementó la propuesta “Pretextos para escribir”, que dividió en dos momentos: 1) La escritura a partir de eventos cotidianos del medio sociocultural y la escritura que surge de las necesidades de los estudiantes en su ambiente familiar y 2) La escritura que surge de la necesidad de los estudiantes en su ambiente escolar.

A manera de conclusión, Lamus anota que en cuanto a la producción de textos, esta teoría permitió desarrollar habilidades y articular la participación, la teoría y la práctica. También

ha hecho seguimiento a una muestra de estudiantes que cursan sexto grado de bachillerato y ha observado que obtienen buenos resultados en todas las áreas del saber, como consecuencia del trabajo desarrollado por ellos en su Educación Básica Primaria.

13. D. Chaverra (2007), de la Universidad de Antioquia, presenta la ponencia *Las TIC'S y la didáctica de la composición escrita en la infancia*, en la que se propone dar respuesta al interrogante: ¿Qué le aportan las TIC'S a la didáctica de la composición escrita en la infancia?, con la intención de enriquecer el debate académico que surge a partir de esta temática. La investigadora aborda la relación de las TICs con la didáctica, unida a las concepciones pedagógicas, disciplinares y tecnológicas que deben mediar entre ellas. Teóricamente, sustenta su propuesta textual y didáctica en Rincón, Bustamante, Cassany y Litwin, y en cuanto a la alfabetización digital en Reinking, Labbo, McKenna y Kieffer.

Afirma que las TICs pueden optimizar las propuestas didácticas de escritura pero no como un resultado espontáneo de su presencia en las aulas, sino con un trabajo de planeación, análisis y reflexión por parte del docente, para evitar que en lugar de optimizar las propuestas, éstas se obstaculicen o banalicen. Igualmente, menciona que el MEN, en el marco de su Política de Revolución Educativa para la calidad de la educación básica y media, propone el desarrollo de cuatro proyectos estratégicos, uno de ellos relacionado con nuevas tecnologías, uso de televisión, radio y materiales educativos para el desarrollo de competencias, lo que hace pensar que desde allí se proyectan esfuerzos para lograr la integración de las tecnologías con tres frentes: infraestructura, alfabetización digital y articulación de la didáctica y los saberes específicos en las propuestas curriculares.

Por otra parte, anota que de manera específica en el campo de la composición escrita, conectar a los estudiantes con el conocimiento, el aprendizaje y la cultura, significa pensar y estimular el uso pedagógico del correo electrónico, los foros de discusión, los *chat*, la Internet y otros, desde la implementación de propuestas didácticas que superen la descripción de actividades y estrategias, sustentadas en la mayoría de las ocasiones por un aire de “modernidad” en el orden de lo técnico, que poco o nada transforma los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Añade, también, que se hace necesario al incrementar las

nuevas formas electrónicas de comunicación, transformar los actos de lectura y escritura, en virtud de las características únicas de los textos digitales, las cuales sugieren adicionar nuevas habilidades, como son escribir un *e-mail*, desarrollar estrategias para leer y escribir hipertextos, localizar información en la *web*, entre otras.

De igual manera, para dar respuesta al interrogante inicial, la investigadora propone: 1) El ofrecimiento de un espacio significativo para el reconocimiento del valor social y comunicativo de la lengua escrita. 2) La utilización de la amplia variedad de herramientas informáticas (*chat*, correo, foros, *weblogs*, procesadores de textos) se pueden traducir en posibilidades para estimular, explorar y fortalecer los procesos de composición escrita. 3) La posibilidad de la composición colectiva con las herramientas proporcionadas por la informática. 4) El desarrollo de otras competencias, como las multimodales. Cassany (2003) se refiere a la competencia multimodal (CMO) como la capacidad para componer-procesar un texto que integra varios sistemas de representación del conocimiento, como el habla, la escritura, la imagen estática y en movimiento, la infografía, la reproducción virtual, el audio, entre otros, en un único formato. Las exigencias para la producción de un texto hipermedial, por ejemplo, son también cognitivas, lingüísticas, creativas y discursivas.

14. S. Álvarez, A. Sánchez, Ma. del P. Cruz & N. Herrera (2007), docentes de preescolar y primero de colegios de Bogotá y miembros de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Nodo Centro, en su investigación *La pregunta del maestro en el proceso de la producción textual escrita, en grados iniciales*, plantean como problema el siguiente interrogante: ¿Cuál es la intención de la pregunta del maestro cuando la utiliza como apoyo para la producción escrita, en los niños de grados iniciales? Además, buscan caracterizar las competencias que involucra el acto de escribir, desde la producción de significados, establecer las preguntas de acuerdo con las competencias que pretenden desarrollar, el apoyo que brinda el maestro en el proceso escritor y, finalmente, determinar el impacto de la pregunta para el desarrollo de la conciencia discursiva escritural en los niños.

Así, desde la propuesta teórica de Jolibert y con la metodología Investigación Acción Participante (IAP), apropiada para el propósito de transformar las prácticas en el aula, resolver los interrogantes en un contexto específico y con un significado y utilidad determinados, las investigadoras, mediante la sistematización de los registros de aula, presentan las evidencias de los cinco momentos claves caracterizados por ellas en la escritura de un texto y sus respectivas preguntas: Un primer momento consiste en despertar en los niños, mediante proyectos de aula, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la escritura. Por ejemplo, en el proyecto “Mi lindo bebé”, la profesora cuestiona a los niños sobre cómo hacer para que el médico los visite, con la pregunta: ¿cómo hacemos para comunicar nuestra intención? El segundo momento lo constituye la construcción de modelos para la producción escrita, a través de la interrogación de textos, con la pregunta: ¿qué características debe tener el texto según la intención? Para dar la respuesta, traen al aula textos que circulan en la cultura de acuerdo con el tipo elegido.

Un tercer momento está conformado por el apoyo a la producción oral del texto que van a escribir. Aquí surge la planeación del mismo y se establece la relación entre oralidad y escritura. Añaden que concebir una situación de comunicación con preguntas que le plantea el docente al niño y a las cuales éste responde oralmente, da lugar a que el niño piense ya no para hablar, sino para escribir. Dicho en otros términos, el niño inicia un proceso de distanciamiento en el que abstrae e imagina a ese interlocutor que, sin estar presente, puede recibir una comunicación mediante la escritura. La pregunta central fue: ¿Qué, por qué y para qué queremos decir por escrito? El cuarto momento lo conforma el apoyo a la escritura del texto. A partir de aquí, el niño pasa a tomar el lápiz y a escribir con su propia mano; es un momento crítico para la construcción del discurso ya que el niño necesita utilizar varias competencias al mismo tiempo y esto demuestra que la escritura es una actividad compleja. De acuerdo con sus intereses y su historia personal, los niños priorizan la competencia pragmática o la competencia textual. La experiencia les enseñó que es necesario el acompañamiento para que el niño logre producir un texto con significado; es decir, que pueda comunicar lo que quiera decir por escrito desde sus propios intereses. La pregunta central fue: ¿Qué estás escribiendo y cómo lo estás haciendo?

El quinto momento lo conforma el apoyo para la autoevaluación del texto. Reflexionaron con los niños acerca de qué escribieron y cómo lo hicieron. Desarrollaron un proceso de comparación, con preguntas que llevaron a los niños a establecer si su texto correspondía a las formas en que se escriben los textos y a la intención que tenían. En ocasiones, utilizaron la estrategia de revivir la situación de comunicación para sensibilizar al niño acerca de su cumplimiento; en otras, emplearon las rejillas creadas a partir de la interrogación de textos con los criterios que usan los expertos para determinar si el texto creado cumple con los objetivos de comunicación. Elaboraron las reescrituras en grados iniciales en colectivo para evitar el cansancio de los niños. La pregunta central fue: ¿Cumpliste con los requisitos de la escritura del texto?

A manera de conclusiones: 1) Las preguntas planteadas por los maestros a los niños, cuando van a escribir un texto, dan cuenta de una concepción de escritura desde la producción de significado. 2) El desarrollo de las competencias, mediante la creación de una relación dialógica en el aula entre maestra y estudiantes, parte de una necesidad de comunicación real en el contexto de un proyecto común. 3) El interés de los niños por escribir y alcanzar sus objetivos los lleva a involucrarse en procesos de escritura complejos en los que logran superar el nivel de la decodificación. 4) El uso de la pregunta para la producción escrita, en los grados iniciales, se convierte en un proceso de elaboración de apoyos con el fin de desarrollar la conciencia discursiva. En este sentido, la pregunta se convierte en un préstamo de conciencia escritora. 5) La caracterización de las preguntas exige del docente un proceso de reflexión acerca de su papel y del impacto de éste en los procesos escritores de sus estudiantes.

15. Z. Yépez, D. Duque & M. Osorio (2007), del Colegio de la Salle, presentan el proyecto de aula *Pasa la Nuez*, aplicado a los grados primero, y que parte del siguiente interrogante: ¿Qué influencia tienen las ardillas en el entorno natural del colegio? Por medio de este proyecto, pretenden que los niños y niñas evidencien el trabajo y valoren la consulta como un preámbulo a la investigación y que los padres reconozcan en la formación del colegio, el espíritu de responsabilidad, creatividad, democracia y autonomía. De común acuerdo, los tres grupos de grado primero, una mamá representante de cada salón y docentes titulares se

reúnen en el sitio de eventos y encuentros culturales *Domo*, con el propósito de elegir democráticamente el proyecto que se desarrollaría.

El proyecto elegido pretende comprender la importancia de cuidar los animales para mantener el equilibrio de la naturaleza y despertar el interés por su conservación para beneficio de los hombres, a través de exposiciones, ciclo de películas, análisis de canciones y textos literarios (cuentos - poemas) y actividades manuales. Pero, ante todo, busca facilitar a los estudiantes del grado primero de primaria la comprensión de su entorno y el desarrollo de las competencias básicas para un aprendizaje significativo, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos; el establecimiento de interrelaciones y diferencias entre los animales, los seres vivos y no vivos y, en general, la integración en las diferentes áreas de acuerdo con los logros e indicadores de desempeño propuestos para el primero y segundo período académico. Se fortalecen, básicamente, los procesos de lectura y escritura comprensiva desde las propuestas de D. Cassany, J. Jolibert y E. Ferreiro.

Como resultado, en este proyecto los niños aprendieron que: 1) las ardillas nacen del vientre de la madre; 2) pueden tener de 3 a 5 crías y vivir de 8 a 12 años; 3) se alimentan de nueces, bellotas, frutos secos, avellanas, bayas, semillas, cortezas y brotes tiernos; 4) las ardillas voladoras son semi-carnívoras y se alimentan de larvas de insectos; 5) sus mayores enemigos son el gato montés, la garduña, la marta y la gineta; 6) cuando construyen sus nidos (parecidos a los de los pájaros) siempre hacen dos orificios para escapar ágilmente del enemigo; 7) el pelaje varía durante el año, según el clima; 8) tienen una vista muy desarrollada; 9) la cola, más larga que su cuerpo, les sirve como punto de equilibrio en sus ágiles movimientos; 10) las patas delanteras tienen 4 dedos y sus posteriores 5.

16. J. A. Arguello, R. S. Flórez, Z. L. Vásquez & K. N. Salazar (2007), estudiantes de Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, presentan la propuesta *Entrenamiento metodológico conjunto: estrategia para la generación de discusión y de formación didáctica en la comprensión y producción textual*, con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán, que parte del siguiente problema: ¿Qué estrategias podrían generar espacios para la discusión y

formación en didáctica de la comprensión y producción textual con docentes de lengua castellana del Instituto Integrado Jorge Eliécer Gaitán?

Los investigadores parten, para el desarrollo de su propuesta, de los planteamientos teóricos de G. Torres (2000), L. Isaza (2000), C. Coll (2007), J. I. Pozo (1993) y C. A. Roa (1998). Metodológicamente, establecen dos fases y dentro de ellas, dos etapas que cumplen un proceso interrelacionado. En la primera, la exploratoria, realizan un acercamiento a la comunidad educativa, a partir de la selección de la información y el trabajo de campo que les permitió el diagnóstico. En la segunda, la operativa, sistematizaron los datos recogidos en la primera y a partir de estos detectaron el problema, planearon y diseñaron la propuesta con base en un entrenamiento metodológico conjunto. En el acercamiento a la comunidad elaboraron un análisis de los siguientes documentos: Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento y Plan de Área.

En cuanto al área de lengua castellana, analizaron las Pruebas SABER (2005) aplicadas a los estudiantes de quinto y noveno grado; además, realizaron una observación de las clases y aplicaron un test de comprensión lectora y producción escrita al grado séptimo, escogido con el propósito de recoger la muestra para el desarrollo de la investigación. De igual manera, hicieron un diagnóstico del trabajo de la maestra titular del área. Ya en el proceso operativo, después de analizar y sistematizar los datos recogidos en la primera fase, detectaron el problema: dificultad de los maestros para enseñar de acuerdo con lo planteado en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* y *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Para darle solución al problema, los estudiantes investigadores propusieron una serie de acciones para la formación docente basadas en un entrenamiento metodológico conjunto, que desarrollan a partir de un trabajo colaborativo entre los docentes del área de lengua castellana, para el que tienen en cuenta los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, logros esperados, resultados obtenidos y acciones pedagógicas y evaluativas.

Los resultados les permiten afirmar que los problemas referentes a la formación docente vienen asociados generalmente con el alcance de una educación de calidad; es por ello que

ésta debe ser entendida como una vía para resolver las necesidades y exigencias que plantea el contexto actual. En este sentido, se trata de afrontar la formación docente desde una visión holística, que priorice el bien común en beneficio de un mejor desarrollo de las prácticas pedagógicas y, por ende, del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

17. R. Doria (2007), docente de la Universidad de Córdoba, presenta la ponencia *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de Montería*. En esta comunicación se exponen los resultados de una investigación-acción que realiza actualmente el Grupo Red de Lenguaje de la Universidad de Córdoba, en su fase final, con el objetivo de determinar las concepciones y metodologías de los docentes de lengua castellana, asociadas a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el contexto de las instituciones educativas La Pradera y ASODESI de la ciudad de Montería.

Esta investigación comprende tres fases: 1) *Fase previa*, en la que se constituyen los Grupos de Estudio Trabajo (GET) con maestros voluntarios del área de Lengua Castellana de las Instituciones citadas arriba; 2) *Fase exploratoria*, comprende la toma y organización de la información sobre las prácticas de enseñanza de lectura y escritura, mediante la grabación de los relatos de los maestros integrantes de los GET; 3) *Fase de sistematización y proyección*, consistente en una mirada crítica y reflexiva a partir del análisis microtextual de los relatos con base en tres categorías: concepciones, metodologías y contextos, sistematizados en redes semánticas, a través del programa Atlas Ti. El análisis de resultados se hizo con fundamento en la concepción de lectura y escritura como prácticas socioculturales y discursivas, con apoyo en los planteamientos de investigadores y teóricos como C. Lomas, Ma. C. Martínez, M. Pérez y G. Rincón, entre otros.

Los resultados encontrados muestran profundas contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones), la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos). Aspectos estos que, mirados de manera crítica y reflexiva, han llevado a los maestros a asumir posturas distintas y a proyectar nuevas formas de realizar sus prácticas de enseñanza. A partir de este ejercicio investigativo y participativo se recogieron algunas conclusiones de los maestros

participantes en el proyecto: 1) necesidad de acudir a la teoría para explicar lo que se hace en la práctica cotidiana; 2) actitud de autocrítica sobre las prácticas de enseñanza, a partir de la lectura de los relatos; 3) reconocimiento de fortalezas, debilidades (ausencia de comunidad académica); 4) oportunidad de compartir experiencias y conocimientos entre pares; 5) diálogo riguroso, serio y civilizado sobre las prácticas de los maestros; 6) recuperación y sistematización de las historias pedagógicas de los maestros.

18. L. Mejía (2003), de la Universidad de Antioquia, lideró la investigación *Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje*. Su objetivo era contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica en Antioquia, mediante la formación de maestros “in situ”³, en el desarrollo de competencias en lenguaje. Para ello, se fundamentaron en la Propuesta del Modelo de Estrategias Cognitivo-Discursivas (E.C.D.), como Intervención Pedagógica para optimizar la comprensión y producción de textos, en estudiantes de Básica Secundaria en el Instituto INEM “José Félix de Restrepo” de la ciudad de Medellín.

El marco teórico desde el cual construyeron la propuesta se sitúa en una perspectiva que articula la pedagogía y la lingüística. Desde la primera, sus fundamentos están dados por el enfoque cognitivo constructivista, que tiene en cuenta a autores como Piaget, Vigostsky, Jones y Ausubel. Desde la lingüística, la teoría que guió el trabajo fue la lingüística textual y, de manera específica, el enfoque cognitivo-discursivo, con autores como Charaudeau, Van Dijk y Kintsch, Bernárdez, Cassany, Martínez y Parodi, entre otros. A partir de los aportes de la lingüística textual y de la teoría de la cognición diseñaron el “Modelo integrador de comprensión y producción del texto escrito, desde una perspectiva cognitivo discursiva”, elaborado como tesis doctoral por la investigadora principal, Mejía. Este fue el modelo teórico que orientó las estrategias cognitivo-discursivas que aplicaron en la intervención pedagógica. Por su parte, la propuesta se ejecutó en dos momentos: el primero vinculó 36 municipios y el segundo 23, para un total de 59. Para la metodología, se guiaron

³ Este concepto destaca una de las características principales del proceso de formación emprendido: llevar la experiencia a cada municipio para desarrollarla de acuerdo con su realidad local, y facilitando así el acceso a un número mayor de docentes.

por el modelo pedagógico cognitivo-constructivista, constituido por tres fases: 1) la preparación; 2) el procesamiento; 3) la consolidación.

Los resultados del desarrollo de la investigación fueron: 1) Sensibilización a las comunidades educativas frente al bajo desempeño de los estudiantes en el Examen de Estado y las pruebas SABER. 2) Espacios de acercamiento a los docentes hacia las nuevas teorías cognitivas, la lingüística textual, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, los *Indicadores de Logros Curriculares en Lengua Castellana* y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, 3) Contribución a la construcción de proyectos pedagógicos mediante la aplicación del modelo de “Estrategias cognitivo-discursivas”. 4) Garantía de la sostenibilidad del proyecto, mediante la organización de nodos de Lenguaje en los 59 municipios donde se ejecutó.

Además, el proyecto mostró la urgencia de crear procesos especiales de formación en lenguaje, que recogieran las necesidades e intereses de los docentes responsables de servir las otras áreas curriculares, por dos razones fundamentales: la primera, porque el dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas es una necesidad de todas las áreas; la segunda, porque en la medida en que exista un trabajo articulado de todas ellas, aumentan las probabilidades de mejorar el desempeño de los estudiantes en todas las áreas que componen el Plan de Estudios.

19. F. Vásquez (2001), de la Pontificia Universidad Javeriana, presenta la propuesta *¡El Lobo, Viene el Lobo! Alcances de la Narrativa en la Educación*, que parte de la problemática relacionada con la poca receptividad de los estudiantes frente a los mensajes de sus maestros, la falta de estrategias discursivas más ricas, más apelativas, más cercanas al mundo de la vida para justificar la exploración en el campo de la narrativa. Presenta una indagación sobre la ficción, entendida como formar, modelar, y establece relaciones con las categorías *realidad*, *mentira* y *verosimilitud*, como una manera de entender la narrativa desde lo conocido y lo desconocido. Se presentan, también, algunas sugerencias prácticas para llevar la narrativa al aula, y se señalan ejemplos concretos en diversas áreas del

conocimiento como la matemática o la química, en las cuales la narrativa empieza a borrar las fronteras entre las ciencias naturales y las ciencias humanas.

Sustenta su propuesta en el libro *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, de K. Egan, quien muestra el valor de la narración tanto para el diseño curricular como para asignaturas específicas. Egan anima a “considerar las lecciones o unidades curriculares como buenas historias para ser contadas más bien que como conjuntos de objetivos para ser conseguidos”. Desde esta postura, Vásquez esboza cinco orientaciones que un maestro debe tener en cuenta en una lección o una unidad didáctica: a) descubrir lo más importante (qué tiene de interesante un tópico desde el punto de vista afectivo); b) hallar pares opuestos (cuáles son los que expresan o articulan mejor la importancia del tópico); c) organizar el contenido de acuerdo con la forma narrativa (qué contenido articula de forma más dramática los pares opuestos con el fin de facilitar el acceso al tópico); d) descubrir la mejor forma de resolver el conflicto dramático, inherente a los pares opuestos, y e) evaluar para saber si se ha comprendido el tópico, se ha captado su importancia y aprendido su contenido.

Partiendo de estas orientaciones se postulan las siguientes premisas para sintetizar los alcances de la narrativa en la educación: 1) Asumir como objeto de estudio el conocimiento de la narrativa en cuanto repertorio de recursos para crear mundos posibles. 2) Comenzar a usar el guión más que la guía, como estrategia narrativa para poner en acción un contenido. 3) Familiarizarse con los vericuetos de la narrativa, habituarse a la escritura del diario, cuando no a la escritura autobiográfica. Tal interés no sólo apunta a la construcción del sí mismo de los maestros, sino a entender su oficio como una continua reconstrucción de la práctica docente. Finaliza el ensayo con la sugerencia de una extensa bibliografía pertinente al tema.

20. O. Henao, D. Ramírez & L. Giraldo (2001), de la Universidad de Antioquia, presentan el proyecto *Desarrollo de habilidades de escritura en niños de educación básica primaria utilizando el correo electrónico*. Su propósito consistió en diseñar y experimentar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de escritura individual y cooperativa con la

creación en el aula de un entorno que facilitara la comunicación escrita real, significativa y estimulante, apoyada en el correo electrónico y otras herramientas informáticas.

Los investigadores parten del siguiente problema: En todos los niveles educativos se evidencia que los alumnos no disfrutaban la escritura, el número de producciones escritas que realizan es mínimo y su calidad es muy baja. Frente a este problema se hace necesario: 1) crear un contexto escolar en el cual se genere una dinámica de comunicación e intercambio de información ágil y permanente; 2) abordar didácticamente la escritura como un medio de expresión del pensamiento, la imaginación, el recuerdo, la percepción de la realidad y los sentimientos; 3) propiciar en la escuela una cultura en la cual la escritura sea un medio de comunicación que trascienda el entorno institucional y posibilite el contacto con diferentes personas y culturas del mundo.

Esta investigación se fundamentó en los aportes teóricos de J. Cummins (1989), C. Daiute (1985), B. Poole (1999) y A. Teberosky (1982), y la metodología aplicada se dividió en tres pasos: *Muestra*, integrada por 40 alumnos de quinto grado seleccionados de cuatro escuelas mixtas de diferentes sectores del área metropolitana de Medellín, escogidos proporcionalmente de los diferentes grupos de quinto grado existentes en cada escuela. La selección fue hecha por los docentes teniendo como criterio el buen desempeño académico y una distribución igual por sexos. *Diseño*, para esta investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental de tipo intrasujetos con pretest y postest, que combinó dos tipos de análisis, cuantitativo y cualitativo. *Sistema de variables*, la variable independiente estaba constituida por una propuesta didáctica que incorporaba un programa de escritura centrado en experiencias de trabajo individual y cooperativo con el uso del correo electrónico; las tres variables dependientes enfatizaban en 1) sentido, valor y funcionalidad de la escritura; 2) estrategias de búsqueda de información y 3) calidad de la producción escrita.

Los resultados de esta investigación muestran que el correo electrónico se convierte en un dispositivo eficaz para apoyar el diseño de ambientes y condiciones que estimulen actividades de escritura cooperativa entre alumnos de diversas escuelas. En su conjunto, los hallazgos de esta investigación hacen evidente que estas tecnologías constituyen un

andamiaje poderoso para diseñar estrategias de enseñanza que fomenten en los niños una mejor relación con la escritura y una mayor capacidad para producir textos de carácter expositivo, poético, narrativo y epistolar.

21. P. Calonje & M. Correa (2001) presentan el proyecto *La interacción: una condición para la comprensión del lenguaje escrito en primero de primaria*. Los planteamientos de este trabajo se desprenden de la investigación titulada “Interacción y enseñanza del lenguaje en primero de primaria: constitución de nuevas perspectivas pedagógicas en este campo”, realizada con 15 maestros de escuelas oficiales de la ciudad de Cali. Los propósitos de este estudio fueron el establecimiento y caracterización de las formas de interacción entre maestros y alumnos en la enseñanza del lenguaje escrito y las modalidades y estrategias pedagógicas puestas en juego al enseñar a leer y a escribir con textos narrativos. Su repercusión inmediata se da, por supuesto, en el campo de la lectura y de la escritura; sin embargo, sus efectos ulteriores, más decisivos aún, tienen que ver con el amplio ámbito de las condiciones sociales, culturales y políticas de la Colombia de hoy.

Las investigadoras buscaron promover un proceso de reflexión que incidiera en la formación de un grupo de maestros y que a la vez les ayudara a innovar sus prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito; que dieran lugar a nuevos modos de construir conocimientos. Analizaron las interacciones establecidas por los maestros con sus alumnos al desarrollar una propuesta de aula fundamentada en la práctica textual y estructurada en torno al trabajo con textos narrativos, principalmente cuentos. Buscaron conjuntamente con los maestros la reconceptualización de su quehacer en el aula, esto es, de sus concepciones acerca de la lectura y la escritura, de su enseñanza y aprendizaje, de las estrategias y modalidades pedagógicas utilizadas y de sus estilos de interacción.

La investigación está fundamentada en el estudio de los presupuestos teóricos del enfoque interactivo-discursivo, proceso que las llevó al diseño y elaboración de un proyecto de aula, en el que el análisis de las concepciones y prácticas del maestro en el campo de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y de las interacciones que mediaron su realización,

se constituyeron en un eje central de su trabajo. Aclaran que, teniendo en cuenta la concepción clásica de la investigación experimental, planteada en el campo de las ciencias naturales, proponen crear las condiciones y herramientas necesarias para que los maestros exploren con sus alumnos los textos narrativos, su valor y sus potencialidades; este espacio de experimentación les dio la posibilidad de trabajar con textos narrativos, en contextos en los que no había sido reconocido su valor en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En este proyecto se tuvieron en cuenta, además, los teóricos J. Bruner (1984), C. Coll (1983), E. Ferreiro y M. Gómez (1982), J. Jolibert (1991), A. Ma. Kaufmann (1989), I. Solé (1994) y se propuso como metodología un seminario permanente que se constituyó en un espacio de formación y reflexión sobre las prácticas de aula que fueron objeto de observación y de registro escrito y grabado, durante todo el período de ejecución de la experiencia. El seminario tuvo dos momentos: el primero, consagrado a la reflexión de los maestros como lectores y productores de texto, y el segundo dedicado al análisis de los registros de observación de sus clases para objetivar y redimensionar su práctica. El diseño y desarrollo de propuestas de aula fue una de las vías adoptadas para crear condiciones y poner en práctica los aprendizajes logrados en los seminarios. Desde perspectivas diferentes, aunque complementarias, los maestros pudieron analizar su posición como lectores y productores de textos, al mismo tiempo que les fue posible ir comprendiendo y esclareciendo poco a poco su manera particular de interactuar con la lectura y la escritura y con sus alumnos, mediada por textos y en contextos determinados.

Como resultado de las reflexiones realizadas en las reuniones del seminario sobre las estrategias utilizadas (anticipación, recuperación de conocimientos previos, producción de inferencias), los maestros cambiaron paulatinamente sus modos de alentar la dialogicidad, tanto con el texto como con los niños participantes en la actividad de lectura. La experiencia realizada les mostró la urgencia de impulsar una idea de educación y de escuela que implique la elaboración de reflexiones que ayuden a transformar las prácticas pedagógicas y a fomentar procesos en los que la comprensión del lenguaje escrito se adquiera en un ambiente caracterizado por la oposición de la inteligencia a la sinrazón, del

razonamiento al autoritarismo, de la flexibilidad a la intolerancia, del diálogo a la incapacidad de escucha.

22. G. Rincón, G. Rodríguez, A. de la Rosa, R. Niño, P. Chois & M. Medina (2001), de la Universidad del Valle, presentan la investigación *Actividad conjunta en procesos de comprensión de textos en el aula. Análisis de mecanismos de influencia educativa en seis secuencias didácticas en contextos innovadores de Educación Primaria del Valle del Cauca*, para dar cuenta de cómo se orienta la comprensión del lenguaje escrito desde dos mecanismos de influencia educativa: la cesión y traspaso progresivo del control y de la responsabilidad en el aprendizaje y la construcción de conocimientos compartidos en el aula.

Metodológicamente se retoma la propuesta sobre Estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa, formulada por C. Coll y colaboradores (1994), en la Universidad de Barcelona, el cual parte de reconocer que no es posible entender lo que dice y hace el alumno sin ponerlo en relación con lo que dice y hace el maestro en el desarrollo de la actividad conjunta. Esta exploración de las formas de actividad conjunta, se hace a través del análisis de la totalidad de lo que en el modelo se llama Secuencia Didáctica (SD), que es una unidad de observación y análisis que se define, entre otras cosas, en función de la preocupación por el factor temporal en los procesos educativos.

El proceso de análisis de la actividad conjunta, busca articular lo micro y lo macro, vinculando actividad discursiva y no discursiva. Por esto, se propone el análisis en dos niveles: Un primer nivel macro en el que se busca dar cuenta de las formas de organización de la actividad, cómo éstas se presentan, cómo surgen y evolucionan a través de la secuencia didáctica y qué ajustes se producen en esta evolución, para observar de qué manera se manifiesta la cesión y el traspaso de la responsabilidad del maestro al alumno en la tarea de comprender los contenidos escolares, en nuestro caso, el lenguaje escrito. Y un segundo nivel micro, que explora en el discurso que se produce en estas actividades conjuntas cómo se logra o no, la construcción de significados compartidos. El concepto vigostkiano de Zona de Desarrollo Próximo y el concepto de J. Bruner de Andamiaje son

importantes aquí, puesto que permiten considerar la ayuda que ofrece el maestro pero, a la vez, la necesidad de que se retire para que el proceso interpersonal pueda dar lugar a un aprendizaje intrapersonal.

Con estos presupuestos teóricos, las investigadoras examinaron, con la ayuda de las unidades que forman el primer nivel, las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de las aulas, entre maestros y niños, cuando se enseña y se aprende de manera implícita o explícita la comprensión de textos, por una parte, y los mismos textos escritos que circulan o se producen en los espacios escolares, por la otra. El segundo nivel, correspondiente al mecanismo de construcción de conocimientos compartidos en el aula, se presenta, en esta ponencia, en proceso.

En conclusión, se puede afirmar que el trabajo desde esta perspectiva, no sólo logra el empoderamiento de los estudiantes frente a los contenidos, sino que también les cede el control y, por tanto, construye autonomía; en otros términos, hay traspaso de competencias de un saber y de un saber hacer. Además, los Segmentos de Interactividad, como unidad de análisis, permiten la observación de los procedimientos y dispositivos de cesión y traspaso del control y definen el contexto de la actividad en el cual los participantes pueden actualizar, negociar y construir sistemas de significados compartidos en torno al contenido de la enseñanza y el aprendizaje.

23. G. Moss, D. Ávila, N. Barletta, S. Carreño, D. Chamorro, C. Tapia & J. Mizuno (2001), de la Universidad del Norte, en la ponencia *Las palabras de los estudiantes: evidencia de aprendizaje*, sintetizan los resultados obtenidos en dos investigaciones: “El lenguaje de los textos escolares de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y su influencia en los procesos de aprendizaje” e “Implementación de una propuesta metodológica para el manejo de los textos escolares y análisis de sus resultados”, desarrolladas bajo el auspicio de COLCIENCIAS y de la Dirección de Investigaciones y Proyectos (DIP) de la Universidad del Norte. En ellas se plantean como problema el nivel de aprendizaje que logran los estudiantes mediante los libros de texto empleados en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Para este estudio llevaron a cabo técnicas como la entrevista y la observación. Eligieron seis instituciones educativas de distintos estratos socioeconómicos; en tres de ellas observaron las clases de Ciencias Sociales y en las otras tres, las clases de Ciencias Naturales. Después de la consecución de los datos, analizaron y contrastaron los resultados que obtuvieron en el trabajo realizado con los libros, los estudiantes y los docentes. Para el estudio de los textos tomaron como marco de referencia la gramática sistémica y autores como Halliday, Martin, Davies, Fries, Scott, van Dijk, Thompson, Martínez, Sánchez. Analizaron aspectos como metáforas, desarrollo temático, transitividad y ergatividad, modalidad, unidades textuales (introducción, conclusión, transición), tópicos, densidad léxica, para caracterizar los textos con los cuales trabajaron, 2 de Ciencias Naturales y 2 de Ciencias Sociales para el 8° grado de enseñanza básica y con estudiantes entre 12 y 14 años.

De las dos primeras etapas surgió el tercer proyecto, que consistió en una intervención pedagógica en la que orientaron una serie de talleres a un grupo de docentes, de los cuales se eligieron dos; con ellos se analizaron los textos elegidos y las posibles dificultades, entre ellas, el manejo más detallado de algunos términos y/o conceptos. Finalmente, observaron las clases y aplicaron una prueba escrita y entrevista a varios estudiantes, con la cual determinaron los niveles de aprendizaje logrados. Igualmente, realizaron entrevistas tanto a profesores como a estudiantes para comprobar el nivel de aceptación de la propuesta.

Los resultados de esta investigación sugieren que existen en los estudiantes niveles de aprendizaje que se pueden clasificar en: 1) Enunciado no pertinente. En esta categoría se agrupan aquellos enunciados del estudiante que no permiten vislumbrar avances en la construcción de conocimientos; lo expresado por el estudiante no se relaciona con lo preguntado. 2) Recitado mecánico. Se refiere a enunciados textuales del discurso del texto o maestro(a) que no permiten deducir una apropiación conceptual del área. 3) Elaboración incorrecta. Los enunciados del estudiante evidencian interpretación de los fenómenos científicos a partir de sus experiencias y no de los postulados científicos. 4) Comprensión académica. Se expresa apropiación e interpretación de los conceptos del área. 5) Interacción significativa entre significados académicos y experienciales. Los enunciados del estudiante

demuestran apropiación de la información, interpretación y aplicación a la vida cotidiana.

6) Transformación de los significados de la experiencia. El estudiante evidencia transformación del conocimiento cotidiano de su experiencia, a partir de los conocimientos adquiridos. De la misma manera, los resultados indican que los estudiantes, una vez iniciado el proceso de aprendizaje, se mueven oscilatoriamente entre los diferentes niveles. Finalmente, señalan que los docentes no aprovechan algunos espacios en los cuales es pertinente añadir información que puede ser relevante para ayudar a los educandos a adquirir un aprendizaje más significativo.

24. M. Moreno & E. Carvajal (2001), de la Universidad de Antioquia, en la investigación *La lectura predicta, una forma de imaginar el mundo*, presentan como propuesta el desarrollo de la competencia narrativa y la lectura predictiva para potenciar las capacidades de investigación de los maestros en formación y de los discentes del área de Español y Literatura, para lo cual analizan esta competencia en 38 discentes de undécimo grado del Liceo Tulio Ospina, en Medellín. La investigación tuvo como hipótesis la aplicación de una estrategia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del Español y la Literatura apoyada en la teoría abductiva, a través del relato enigmático y la aplicación de algunas estrategias de la argumentación que permitieran a maestros en formación y a estudiantes, la elaboración y la comprobación de hipótesis, de tal forma que al ubicarse en el lugar de los investigadores intérpretes de los mundos posibles que les sugiere el texto literario y el mundo real, identificasen los saberes y los contextos que determinan la competencia y la actuación para el desarrollo de la competencia narrativa.

En esta propuesta didáctica juega un papel importante la imaginación, tanto como integradora de lo estético, lo afectivo y lo cognitivo, como generadora de nuevos conocimientos en los que la lectura, la escritura y otras competencias se convierten en objeto de reflexión para el maestro. El modelo didáctico se basa en los planteamientos de Zayas (1996). La estrategia didáctica se apoya en la lectura predictiva, con la cual pretenden promover el análisis concienzudo del texto literario, en especial, el enigmático. La metodología consistió en leer algunos textos enigmáticos antes de desarrollar la propuesta como tal; con lo cual se iba entrenando a las discentes en el proceso de

comprensión, interpretación y predicción; luego trabajaron el texto “El tercer piso”, de Agatha Christie, mediante preguntas sobre seis elipsis que encontraron, de las cuales las estudiantes debían elegir la que más les agradara para llenar el espacio que la narradora había dejado, para activar esquemas cognitivos y de imágenes por parte de las lectoras. Mediante este ejercicio las discentes debían demostrar la comprensión y la interpretación adquiridas a través del proceso de lectura predictiva y, al tiempo, construir un relato en el que se convirtieran en investigadoras intérpretes de los mundos posibles que les sugiere el texto literario y el mundo real.

Para el análisis e interpretación de los resultados diseñaron una serie de instrumentos: 1) Encuesta preliminar, 2) Manual para el discente y el docente, 3) Guía para la comprensión del esquema actancial del relato enigmático, 4) Cuadro para la clasificación y la descripción de la estrategia didáctica. El análisis de la estrategia estuvo enfocado en las respuestas que las estudiantes dieron a las seis preguntas propuestas para observar procedimientos claros de decodificación de la información (primer momento de la inferencia). En las hipótesis planteadas a manera de respuesta a las preguntas-elipsis, se obtuvieron algunas hipótesis desenfocadas del tema, de la historia; las estudiantes se dejaron seducir por el tipo de narración y justificaron sus respuestas de forma equivocada e introdujeron fantasmas en sus narraciones, lo cual rompía la coherencia del texto.

Los resultados de esta experiencia didáctica les permiten afirmar que el estudio de la literatura, a partir del relato enigmático, ayuda a promover en los discentes estados de pensamiento lógico, puesto que les exige pensar, razonar, ir más allá de la inmediatez, para proponer y crear posibles soluciones al caso que se desea resolver; sin desconocer las posibilidades para imaginar y recrear el mundo. Para ellos, el impulso de la lectura predictiva en el aula de clase permite una mejor comprensión en los procesos de la comunicación textual porque activa los esquemas mentales del discente para desentrañar el significado profundo del texto, lo cual se confirma mediante la verificación de las hipótesis, prueba decisiva de la predicción lectora y del desarrollo consciente del pensamiento lógico.

Así mismo, anotan que la implementación de esta estrategia logró generar otras, acordes

con las capacidades de las discentes, para luego emprender el desarrollo de la competencia narrativa. De igual modo, se demostró que el ejercicio de lectura predictiva es eficaz para su aplicación en la enseñanza porque exige el desarrollo de diversas estrategias de lectura, cuyo aprendizaje, como plantea Goodman, forma lectores autónomos, que no dependen de una ayuda constante de sus maestros para comprender e interpretar el texto, y por qué no, para acceder a la comprensión del mundo. Por último, agregan que *la competencia narrativa* diversifica la mirada del maestro-investigador y al mismo tiempo hace más compleja su labor, puesto que ya no es suficiente la máxima de *saber hacer en contexto*, la cual desde el punto de vista pragmático ha venido tomando fuerza, sino que además debería agregarse la pregunta: *qué sabe el maestro acerca de su disciplina o ciencia*.

25. M. Correa & B. Orozco (2001), de la Universidad del Valle, presentan el trabajo *Dominio gradual de la intencionalidad en la escritura de textos narrativos*, resultado de la investigación “Intención y conflicto en la escritura de textos narrativos: un estudio con niños de 8-10 años”, en la que analizaron 90 cuentos escritos por 45 niños, 15 por cada grupo de edad, que asistían a tres instituciones educativas con prácticas textuales diversas. Sus propósitos eran: 1) identificar el tipo de operaciones lingüísticas y discursivas utilizadas por los niños para plantear la intención y el conflicto cuando escriben textos narrativos y 2) examinar las transformaciones realizadas entre la primera y la segunda producción. Los cuentos fueron analizados desde los postulados de la semiótica discursiva y desde la teoría de la Realidad mental y mundos posibles de Bruner.

Esta investigación parte de los siguientes interrogantes: ¿Existe diferencia entre atribuir intenciones a las acciones propias y ajenas en el marco de la vida cotidiana o atribuírselas a los personajes de un cuento usando lenguaje escrito? ¿Qué tipo de procedimientos enunciativos y discursivos se requieren para expresar las intenciones y los conflictos de los personajes textuales? ¿Qué información brindan los resultados de la investigación sobre el funcionamiento cognitivo de los niños, en relación con el problema propuesto, y de qué manera este saber sirve para dar cuenta del tipo de dominio que tienen sobre la organización textual? ¿Cuál es la importancia de esta información para el trabajo de los maestros con los niños en el aula?

A partir de estos interrogantes se plantea que la inscripción del niño en contextos narrativos, desde su entrada en el escenario humano, determina la constitución de una mente intencional. Esta conquista -muy temprana- hace posible que él pueda adoptar la perspectiva del otro en contraposición a su propia ubicación, hecho que se torna evidente cuando usa en el lenguaje los pronombres personales y todo el conjunto de expresiones deícticas que aluden a la persona, el tiempo y el espacio. Este uso por parte del niño indica que comprende las distintas posiciones de los participantes en una situación dialógica, al mismo tiempo que empieza a interpretar las posiciones subjetivas y algunos de los avatares de las relaciones intersubjetivas.

El diseño metodológico se denominó *matriz generativa*, constituida por las cuatro operaciones lógico semióticas. Una vez escritos los primeros cuarenta y cinco textos realizaron una intervención orientada a la toma de conciencia de los niños sobre la organización estructural y discursiva de sus escritos. Los niños, en su rol de lectores, propusieron conjuntamente con los investigadores una pauta de corrección que ajustaron a su propio texto con el propósito de reescribirlo. El análisis riguroso y sistemático de las producciones escritas de los niños permitió identificar las transformaciones sucesivas de la posición de los personajes, sus acciones, funciones y conflictos; en síntesis, los modos como los niños llegaron a constituir la intencionalidad -subjetiva e intersubjetiva- en el espacio textual. El efecto más importante consistió en la realización de un trazado de las transformaciones graduales de las operaciones semióticas y discursivas y de los funcionamientos lingüísticos que dan cuenta de la intención y de los conflictos de los personajes de los cuentos escritos por los niños. Esta gradación en las operaciones igualmente muestra cómo la intención, expresión de la subjetividad, está ligada con el planteamiento de sujetos textuales que presentan formas de operar cada vez más complejas.

El análisis de los datos de los textos de la investigación puso en evidencia que la gradualidad de la intencionalidad es el resultado de una reorganización del funcionamiento cognitivo, que ayuda a los niños a proponer sujetos textuales dotados de estados mentales, que dan cuenta de los motivos de su acción. Además, este funcionamiento cognitivo

permite al niño crear la ficción y también le provee de las condiciones para acceder a diferentes universos de significado y a formas más elaboradas de saber sobre sí mismo y sobre los otros. En resumen, el trabajo con la narrativa es una de las vías más claras para crear universos con sentidos particulares y organizaciones específicas en las que el lugar de los actores, sus acciones e intenciones, en últimas, su realidad psíquica, ocupen un lugar privilegiado. Lograr comprender los acontecimientos propuestos y sus avatares es uno de los propósitos de la modalidad narrativa de pensamiento. El hallazgo fundamental de la investigación consistió en haber identificado el dominio gradual de la intencionalidad y el conflicto en la escritura de textos narrativos.

26. E. Conde (2001), de la Universidad del Valle, presenta la propuesta *Leer y escribir en el preescolar: construcción de un sentido de la práctica*, en la que discute, desde una aproximación a la noción de sentido expuesta por Ducrot en *El decir y lo dicho* y con el apoyo de algunos datos empíricos, la afirmación sobre el cambio de perspectiva del maestro como fundamento para construir un sentido de su práctica para la enseñanza de la lectura y la escritura a niños en edad preescolar. La intervención metodológica hace énfasis en la creación de situaciones y procedimientos desde la identificación y comprensión del conocimiento del lenguaje escrito que tienen los niños. Para tal efecto, diseñaron un Programa de formación de maestros, el módulo “El niño como lector y escritor”, en el que aplicaron protocolos para enseñar a leer y a escribir a niños entre 3 y 7 años, a partir de textos narrativos.

En el proyecto, los maestros distinguieron entre la práctica, concebida como aquellos procedimientos, tareas y estrategias surgidas de conceptualizaciones teóricas (práctica en teoría) y la práctica realizada en un contexto determinado -aquellos procedimientos, tareas y estrategias llevadas a cabo con unos niños en particular. Este procedimiento implica una construcción de significados compartidos y el desarrollo de una actividad conjunta, gracias a la utilización de mecanismos propios del discurso que permiten presentar y transformar la representación misma de la práctica. Las diferentes representaciones puestas en juego en el desarrollo de esta actividad conjunta son el texto, los conocimientos de los niños y el papel del maestro.

27. M. Álvarez de la Universidad Pontificia Bolivariana, L. Gómez & L. Osorio, de la Universidad de Antioquia (2001), presentan la ponencia *Códigos sociodiscursivos, modos de razonar y modos de aprender*, basada en el informe de la investigación desarrollada con estudiantes matriculados en Educación Básica en el año 2000, en establecimientos oficiales y privados del Municipio de Medellín. Como objetivo general se propusieron identificar las actitudes lingüísticas de estos estudiantes hacia códigos elaborados y restringidos y experimentar una propuesta pedagógica que respondiera al eventual estereotipo actitudinal encontrado. En términos generales, buscan reconocer si en el medio se da un paradigma claro de evaluación; es decir, si los sujetos de investigación evalúan favorablemente al hablante cuyo medio de expresión es el código elaborado, así como si ofrecen evaluaciones en extremo desfavorables para hablantes cuyo medio de expresión es el restringido.

Las perspectivas investigativas que plantean tienen como fundamento, en primer lugar, el estudio de la influencia de factores sociales en la estructura del lenguaje y en su evolución histórica. Postulan, en primer lugar, desde la aproximación teórica conocida como *Lingüística de la Comunidad*, la existencia de comunidades de habla homogéneas, cada una de las cuales utiliza un código lingüístico uniforme; sin embargo, encuentran estos presupuestos teóricos no suficientemente adecuados para describir y explicar los fenómenos que constituyen el objeto de estudio de su investigación y, en segundo lugar, acogen una perspectiva de investigación denominada *Lingüística del Contacto*, ilustrada con los trabajos de aquellos científicos sociales que han señalado la importancia de los datos lingüísticos para una mejor comprensión y explicación de los fenómenos sociales, entre los cuales se inscriben los educativos.

Metodológicamente, la investigación utiliza procedimientos cuantitativos y cualitativos con proyección hacia una propuesta pedagógica. En el proceso exploran las condiciones sociolingüísticas particulares de sujetos (agentes) en comunidades escolares con condiciones socioeconómicas variadas y realizan, de igual manera, la descripción de situaciones y eventos para caracterizar las actitudes lingüísticas hacia los códigos sociolingüísticos a que tienen acceso los citados sujetos. La investigación es, también, explicativa por cuanto se trata de relacionar variables del contexto lingüístico con variables

del contexto social y explicar su posible incidencia en el contexto educativo. Asimismo, plantean una propuesta pedagógica que, llevada a experimentación, considera alternativas educativas en consonancia con los modos de interacción y comunicación investigados en la cultura escolar.

En conclusión, establecieron que los códigos elaborados se orientan por personas, mientras que los códigos restringidos se orientan por condiciones. El discurso se usa contra un telón de suposiciones comunes para los hablantes, un conjunto de intereses, identificaciones y expectativas compartidas que puede ser el único tipo de código que tienen algunos hablantes de las clases menos favorecidas. El problema surge cuando los estudiantes con código restringido ingresan al sistema escolar que les exige habilidad para producir mensajes en códigos elaborados, ya que los estudiantes con códigos restringidos estarían en desventaja natural: el discurso no se convierte en un objeto de actividad perceptible especial ni tampoco se desarrolla una actitud teórica hacia las posibilidades estructurales de la organización discursiva. Aunque un código en sí mismo no es mejor que el otro, la sociedad les asigna diferentes valores, por lo que al estudiante se le identifica socialmente, por el código que trae a la institución educativa.

28. L. C. Castillo (2001), de la Universidad del Valle, presenta la propuesta *Comprensión textual y modos de comprender textos expositivos y argumentativos en estudiantes de Educación Media de Cali*. Esta ponencia presenta los resultados de una investigación diagnóstica sobre la comprensión textual en escolares de cinco colegios oficiales de la ciudad de Cali. La investigación se estructuró con base en los fundamentos de la teoría del análisis del discurso de van Dijk & Kintsch, de la semántica relacional de Halliday y de la perspectiva teórica de Ma. C. Martínez. El problema de investigación consistió en evaluar el desempeño en la comprensión textual de estudiantes de 9° a 11 grado y en explorar si las diferencias en los modos de comprender estaban determinadas por las formas de organización de los textos; además, examinó la relación posible entre los niveles alcanzados en la comprensión, la naturaleza de los textos y las estrategias de comprensión de los sujetos.

El investigador utilizó como metodología pruebas y encuestas que le permitieron detectar diferencias en la comprensión y en los modos de comprensión determinados por la manipulación de niveles textuales (micro, macro y superestructurales) y formas de organización textual (simple y compleja), en 143 estudiantes para evaluar la comprensión de textos expositivos, y de 93 para la comprensión de textos argumentativos. Los estudiantes fueron clasificados en dos grupos, dependiendo de su rendimiento académico en Lengua Materna, Matemáticas y Ciencias. Se formaron así dos subgrupos. El primero de ellos estaba conformado por estudiantes de los grados 9 a 11, de buen rendimiento académico, y el segundo, por aquellos que presentaban un bajo rendimiento académico. Esta clasificación estuvo a cargo de los docentes de cada uno de los colegios escogidos.

La investigación evaluó la competencia textual de los escolares, de tal forma que permitió dar cuenta del desempeño de los estudiantes a través de la identificación de niveles de comprensión diferenciados por la naturaleza de los textos, por los conocimientos previos del lector y por las estrategias de comprensión aplicadas. El desempeño fue diferencial, dependiendo de si las pruebas evaluaban la comprensión local o global de la información o si la información en los textos estaba organizada de forma simple o compleja. Además, se constató que el nivel académico de los estudiantes marcó diferencias a favor de aquellos catalogados como de rendimiento alto. También los desempeños fueron diferenciales debido a las formas de organización superestructural de los textos. Por otra parte, se encontró un uso deficiente de las macrorreglas y se evidenció que la estrategia literal fue la forma de responder a las preguntas de comprensión que más incidieron en el bajo desempeño de los escolares en la comprensión de la macroestructura.

Los resultados de esta investigación confirman, en una mayoría de casos, que las variables textuales generan diferencias en la comprensión de los estudiantes, teniendo en cuenta que las características del lector inciden en los niveles de rendimiento. Esta última apreciación mostró que hay una fuerte correlación entre rendimiento académico escolar y mayor o menor dominio en la lectura. El caso contrario se observó en la relación grado académico y comprensión. En efecto, se constató que la mayoría de veces la característica “grado de escolaridad” no marcó diferencias en la comprensión. Por consiguiente, se concluye que, al

parecer, la escuela y el colegio no están ayudando a que haya un aumento en el dominio de la competencia textual a mayor grado de escolaridad. Por otra parte, esta investigación constató que los alumnos participantes tenían dificultades para inferir la macroestructura de textos expositivos y argumentativos, debido a un empleo muy pobre de las macrorreglas de alto nivel (construcción, generalización). Otra consideración importante fue el uso reiterativo de la copia literal y el comentario como estrategia para contestar preguntas de comprensión.

29. R. Salas (2001), de la Universidad del Valle, en su investigación *Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso en la secundaria*, se plantea como problema demostrar que los maestros pueden pasar del consumo incondicional, y generalmente irreflexivo, de manuales escolares, a la producción autónoma, creativa y significativa de los materiales didácticos y pedagógicos para el trabajo en el aula. Esta experiencia de intervención pedagógica se realizó con un grupo de maestros de distintas áreas de la educación básica secundaria entre agosto de 1999 y junio de 2000, en el marco del Programa de Formación de Docentes en Lengua Materna, Línea en Discurso Escrito, ofrecido por la Universidad del Valle que, a su vez, se inscribe en la *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina a través de la lectura y la escritura*. Además de que busca incidir positivamente en el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción de textos de los estudiantes por la vía del mejoramiento cualitativo de los mismos procesos en los maestros.

Los referentes teóricos en los cuales sustentaron la experiencia de intervención pedagógica se centran en el trabajo de Ma. C. Martínez sobre la perspectiva discursiva de la lectura y la escritura, cuyos antecedentes se encuentran en Charaudeau, Ducrot, van Dijk, Bajtín y Vigotsky. La metodología para la intervención pedagógica consistió en: 1) diseño de los talleres, 2) revisión de los talleres en plenaria, 3) readecuación de los talleres, 4) desarrollo de los talleres en el aula, 5) evaluación de la experiencia, 6) Conclusiones.

Para el desarrollo, conformaron un Comité Editorial que se encargó de seleccionar una muestra representativa de dichos talleres, sugirieron las adecuaciones necesarias, y se

agruparon finalmente en torno a los distintos niveles de análisis, de tal manera que resultaron cinco unidades con su respectiva presentación conceptual: 1. El nivel enunciativo, llamado Descubramos la Cara Comunicativa de la Lectura y la Escritura. Aquí definieron la enunciación en términos del contrato de comunicación que se da entre enunciador y enunciatario, en tanto sujetos discursivos, y las relaciones de fuerza entre los mismos en torno a lo dicho o referido. 2. El nivel microestructural, nombrado El texto como una red de relaciones; en él trabajaron las distintas categorías de la cohesión léxica y la cohesión gramatical, los grados de explicitud del discurso escrito, las cadenas semánticas que permiten establecer correlaciones de sentido y la progresión temática. 3. El nivel macroestructural, denominado Reconozcamos la estructura de un texto argumentativo, porque lo consideraron adecuado para trabajar la elaboración de macroestructuras; además, porque tiene mucho que ver con la estructuración y organización del pensamiento. 4. El nivel superestructural, llamado Armemos el esqueleto de los textos. En él trabajaron los modos de organización de los textos y las relaciones lógicas entre sus distintas unidades. Este nivel conduce a una toma de conciencia sobre la importancia de hacer la planeación del texto antes de escribirlo. 5. El nivel argumentativo del discurso, denominado A que te convenzo. En este apartado desarrollaron el pensamiento divergente y la construcción de un punto de vista a través de la organización retórica del texto, mediante el reconocimiento de los distintos tipos de argumento: inductivo, deductivo, causal, dialéctico, cuasilógicos y por valores.

Como resultado de la investigación se consigue el mejoramiento de los procesos de comprensión analítica y producción intencional de textos de los maestros; la cualificación de los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes y la experiencia de edición de un libro que les sirve para su formación como docentes, productores de textos.

Análisis e interpretación

La reseña del conjunto de investigaciones examinadas contribuye a dilucidar el panorama sobre este campo de estudios y permite establecer qué aspectos relacionados con la

investigación *Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)* han sido cubiertos y en cuáles existen vacíos o conviene repensar sus prácticas, para poder ofrecer un panorama completo a los responsables de implementar políticas institucionales que apoyen el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Básica y Media. Por ende, las investigaciones analizadas advierten y marcan caminos sobre la necesidad de concientizar a docentes y estudiantes acerca de la importancia de la lectura y la escritura, como formas de acceso al conocimiento; sin embargo, resulta necesario indagar de qué manera, se asumen estos procesos.

Las investigaciones descritas, en relación con los parámetros sobre los que se focalizó la búsqueda, resaltan los siguientes aspectos:

1. La población *sujeto de análisis* se centra en mayor proporción en estudiantes de preescolar y primaria (12); le siguen las investigaciones centradas en docentes (7); estudiantes de Educación Básica Secundaria (6), Estudiantes y docentes de Educación Básica (4).

2. Las *propuestas* para la solución de las *problemáticas* encontradas se sintetizan en los siguientes ítems:

2.1 Competencia sociolingüística

- Acompañar procesos sociales en los que el lenguaje, la narrativa y la palabra adquieran dignificación y posibilidades de encuentro para las comunidades.
- Desarrollar la competencia comunicativa, determinada por las prácticas y creencias socio-culturales de la familia y de la escuela.
- Facilitar la comprensión del entorno y el desarrollo de las competencias básicas para un aprendizaje significativo en las diferentes áreas.
- Experimentar propuestas pedagógicas que identifiquen los códigos sociolingüísticos de un grupo particular de estudiantes y su posible incidencia en el contexto educativo.

2.2 Competencia literaria

- Impulsar el pensamiento creativo a través de la literatura desde tres dimensiones: ética, estética y cognitiva.
- Desarrollar la competencia narrativa y la lectura predictiva para potenciar las capacidades de investigación de maestros y alumnos.
- Identificar el tipo de operaciones lingüísticas y discursivas utilizadas por los estudiantes para crear la intención y el conflicto cuando escriben textos narrativos.
- Proponer a los maestros el empleo de teorías de la narrativa desde la cuales puedan diseñar secuencias estratégicas que les permitan ayudar a niños en edad preescolar a escribir, a partir de textos narrativos.

2.3 Competencia textual o discursiva

- Formar niñas y niños productores de diversos tipos de texto en las diferentes áreas del conocimiento.
- Desarrollar la competencia textual a partir de textos narrativos significativos⁴.
- Determinar el impacto de la pregunta para el desarrollo de la conciencia discursiva escritural en los niños de grados iniciales.
- Demostrar cómo la poca receptividad de los estudiantes frente al uso de la narrativa obedece a la falta de estrategias discursivas más apelativas y más cercanas al mundo de los jóvenes.
- Examinar la relación posible entre los niveles alcanzados en la comprensión, las formas de organización de los textos y las estrategias usadas para evaluar el desempeño y las diferencias en los modos de comprender.

2.4 Competencia semiológica

- Justificar el aporte de las TICs a la didáctica de la composición escrita en la infancia.

⁴ Se mencionan los textos narrativos porque es la estructura con la que trabajan los investigadores reseñados pero, es evidente que también se necesita enseñar y aprender a partir de textos expositivos, argumentativos, descriptivos, conversacionales.

- Usar el correo electrónico en todos los niveles educativos como medio para que los estudiantes disfruten de la escritura y produzcan textos en mayor cantidad y calidad.

2.5. Competencia didáctica

- Mejorar los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de educación básica y media, a través de propuestas didácticas innovadoras.
- Generar espacios que no representen un deseo de aumentar sin sentido el trabajo de los docentes sino que, por el contrario, los estimulen a reflexionar sobre el lenguaje, la comunicación y la literatura en pro de una transformación de su práctica educativa.
- Conocer los sentidos de la labor docente en la interacción maestros y estudiantes.
- Determinar las concepciones y metodologías que los docentes de lengua castellana asocian con sus prácticas de enseñanza de la escritura, porque ya se sabe que la visión que se maneje de la didáctica de la producción escrita condiciona las maneras de enseñarla.
- Mejorar la calidad de la educación básica, mediante la formación de maestros “in situ”, en competencias en lenguaje.
- Identificar, en la enseñanza de la lectura y escritura de textos narrativos, las estrategias puestas en juego en la interacción entre maestros y alumnos.
- Examinar el nivel de aprendizaje que logran los estudiantes mediante la observación de metáforas, desarrollo temático, unidades textuales: introducción, conclusión, transición-, tópicos, densidad léxica empleados en los textos con los cuales se trabajan las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Compartir con los maestros y maestras de educación infantil algunas estrategias pedagógicas que susciten en los estudiantes una actitud positiva frente a la escritura, a partir de estrategias sustentadas en situaciones reales de comunicación.
- Demostrar que los maestros pueden pasar del consumo incondicional, y generalmente irreflexivo, de manuales escolares a la producción autónoma, creativa y significativa de los materiales didácticos y pedagógicos para el trabajo en el aula.

3. Las *perspectivas teóricas* que predominan en los informes de investigación que se relacionan con el nivel de *Preescolar y Educación Básica Primaria* hacen referencia en forma mayoritaria a:

- El *enfoque sociocultural*, que tiene en cuenta a autores como Piaget (Estadios del desarrollo cognitivo, acomodación y asimilación), Vigostsky (Zona de Desarrollo Próximo), Ausubel (modelo de aprendizaje significativo), Bruner (Andamiaje, teoría de la realidad mental y mundos posibles) y Wertsch (relación entre procesos mentales y situación sociocultural).
- El *enfoque interactivo* para enseñar a leer y a escribir, con autores como Ferreiro, Tolchinsky y Teberosky, Kaufmann; Jolibert (prácticas textuales -interrogación, anticipación, reconstrucción, reescritura- y el trabajo por proyectos).

En el nivel de *Educación Básica Secundaria* prevalecen las investigaciones que hacen referencia a:

- La lingüística textual y el enfoque cognitivo-discursivo (Ducrot, Charaudeau, van Dijk, Kintsch, Bernárdez, Cassany, Martínez y Parodi).
- La concepción de lectura y escritura como prácticas socioculturales y discursivas, con apoyo en Lomas, Martínez, Pérez y Rincón.
- El análisis semiótico del discurso (Bajtín, Greimas, Courtés, Serrano).
- Los planteamientos sobre los distintos tipos de lectura: literal, interpretativa e inferencial y aportaciones sobre estrategias y fases de la escritura (Jurado y Cassany).
- Las propuestas textual y didáctica (Rincón, Bustamante, Cassany y Litwin).
- La alfabetización digital (Reinking, Labbo, McKenna y Kieffer).

4. La *metodología* utilizada con mayor fuerza es la pedagogía por proyectos de aula, que tienen como eje transversal el lenguaje y en los que se parte de los conocimientos previos para generar hipótesis y estimular el desarrollo de las competencias comunicativas; le siguen en su orden, los procedimientos cuantitativos y cualitativos con proyección hacia propuestas didácticas que favorecen la planeación de la producción textual; la Investigación

Acción Participante y, por último, el empleo de herramientas informáticas en la producción de textos (*chat*, correo, foros, *weblogs*).

5. Los *resultados* muestran variadas perspectivas, entre ellas, la obligatoriedad de pensar los proyectos desde las particularidades de cada nivel educativo. En este orden de ideas, y en relación con *Preescolar y Educación Básica Primaria y Secundaria*, se encuentran las siguientes constantes:

- Inicio de una reconceptualización de la escritura como sistema de representación y no como codificación, porque se tiene conciencia, de que existe un porcentaje alto de educadores que todavía usan los enfoques ascendentes con sus métodos silábico y fonético para el aprendizaje de la escritura.
- El acceso de los niños y niñas, por medio de la Literatura, a la lectura y a la escritura, de una forma natural, divertida y espontánea, como inicio del camino que los llevará a la adquisición de la escritura con código alfabético.
- El descubrimiento del principio alfabético cuando los niños empiezan a escribir y se apropian de las relaciones que existen entre secuencias de letras y secuencias de sonidos.
- El uso de la pregunta para la producción escrita, en los grados iniciales, se convierte en un proceso de elaboración de apoyos con el fin de desarrollar la conciencia discursiva.
- El estudio de la literatura, a partir del relato enigmático, promueve en los discentes estados de pensamiento lógico, puesto que les exige pensar, razonar, ir más allá de la inmediatez.
- El conocimiento de la narrativa se convierte en repertorio de recursos para crear mundos posibles.
- El trabajo con la narrativa es una de las vías más claras para crear universos con sentidos particulares y organizaciones específicas en las que el lugar de los actores, sus acciones e intenciones, en últimas, su realidad psíquica, ocupan un lugar privilegiado.
- Las variables textuales generan diferencias en la comprensión de los estudiantes, teniendo en cuenta que las características del lector inciden en los niveles de rendimiento.

- Las TICs pueden optimizar las propuestas didácticas de escritura, pero no como un resultado espontáneo de su presencia en las aulas, sino con un trabajo de planeación, análisis y reflexión por parte del docente.
- El correo electrónico se convierte en un dispositivo eficaz para apoyar el diseño de ambientes y condiciones que estimulen actividades de escritura cooperativa.
- La creación de ambientes adecuados para que los niños tomen conciencia del acto comunicativo y de la importancia del lenguaje.
- La cultura de trabajo alrededor del lenguaje basada en el respeto, el afecto, la solidaridad y la tolerancia.
- La generación de espacios de reflexión y aprendizaje significativo, al igual que goce y disfrute dentro y fuera del aula.

6. En relación con las investigaciones que tienen como sujetos de estudio a los docentes, se establecen las siguientes premisas:

- Los resultados muestran profundas contradicciones e incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones), la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos).
- Establecimiento para los docentes de espacios de análisis de las nuevas teorías cognitivas, la lingüística textual, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, los *Indicadores de Logros Curriculares* y los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*.
- La formación docente desde una visión holística, hace que se priorice el bien común en beneficio de un mejor desarrollo de las prácticas pedagógicas y, por ende, del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Reflexiones

- Las investigaciones centran las problemáticas más en carencias socioculturales y lectoescriturales de los estudiantes que en las concepciones teóricas, la creación y el uso de estrategias adecuadas por parte de los docentes.

- Las *propuestas* para la solución de las *problemáticas* encontradas tienen su mayor representación en el desarrollo de la competencia comunicativa (sociolingüística, textual o discursiva, literaria, semiológica). En un segundo lugar, se encuentran propuestas para la mejora de la competencia didáctica. Llama la atención la ausencia de investigaciones relacionadas con la subcompetencias gramatical y estratégica, debido a la poca importancia que actualmente se concede a la gramática, más por desconocimiento de sus reglas por parte del maestro que por una postura conceptual.
- La ausencia de investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes (percepción, motivación, atención, papel del conocimiento previo, uso de claves de recuperación, codificación, esquemas) que inciden sobre su rendimiento académico.
- La falta de investigaciones longitudinales que puedan impactar procesos a largo plazo y que permitan la transformación de prácticas académicas basadas en experiencias efectivas, con excepción del proyecto “Prácticas, experiencias y saberes escolares en lenguaje: Un camino a la investigación en el aula”, desarrollado a lo largo de seis años por la Red de Lenguaje de Colsubsidio. Dicha experiencia ha impactado a más de 22.000 niños y niñas, jóvenes y adultos, y a un equipo de 130 docentes.

En resumen, creemos que el análisis realizado ha permitido objetivar percepciones subjetivas, definir carencias⁵, posibilidades y desafíos que indican caminos de acción y provocan una serie de cuestionamientos en relación con la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica, mediante la formación de maestros en competencias en lenguaje. Desde la lectura de las investigaciones es posible concluir que las maneras como los estudiantes leen, escriben y se relacionan con el lenguaje tienen sustento no sólo en sus capacidades sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la Educación

⁵ Omisión y/o mal uso de los signos de puntuación; Manifestación de faltas ortográficas; empleo de conectores sin relación con el tipo de texto que se construye; pobreza lexical y presencia de circunloquios y palabras sin intención comunicativa; ausencia y/o mal uso de las preposiciones y de los marcadores deícticos (pronombres personales, posesivos, demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) que contribuyen a la cohesión sintáctica y a la coherencia semántica; falta de coherencia en la construcción de frases y párrafos que generan problemas de significación y dificultan la comprensión textual; manejo de lenguaje coloquial.

Preescolar, Básica y Media, en los escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales y en las exigencias y apoyos que configuran las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

- Acevedo, Y., Bejarano, M., Benavides, L., Castillo, R., Cerón, A. & Valdivieso, R. (2008). “Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Álvarez, S., Sánchez, A., Cruz, M del P. & Herrera N. (2007). “La pregunta del maestro en el proceso de producción textual escrita”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle,
- Álvarez, M. (2001). *Códigos sociodiscursivos, modos de razonar y modos de aprender*. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Arévalo, L. F. (2008). “De la oración al enunciado: una propuesta semiótico discursiva para la lectura y la escritura en educación básica”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Arguello, J. A., Flórez, R. S., Vásquez Z. L. & Salazar, K. N. (2007). “Entrenamiento metodológico conjunto: estrategia para la generación de discusión y de formación didáctica en la comprensión y producción textual”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Calonje, P. & Correa, M. (2001). “La interacción: una condición para la comprensión del lenguaje escrito en primero de primaria”. *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Cardona, G. E., Díez, D. M. & López, G. M. (2008). “Palabras que hilan sueños: una experiencia de construcción del lenguaje escrito”. *II Coloquio Regional de Lenguaje “Maestros que cuentan sus experiencias a otros maestros”, Red Nacional para la Transformación de la formación de docentes en lenguaje -Lengua materna, lenguas y literatura*, Nodo Eje Cafetero, Pereira, Universidad Popular de Risaralda.
- Castañeda, G., Rojas, N. & Ortiz, F. (2008). “Prácticas, experiencias y saberes escolares en lenguaje: Un camino a la investigación en el aula”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Castillo, L. C. (2001). “Comprensión textual y modos de comprender textos expositivos y argumentativos en estudiantes de Educación Media de Cali”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Chaverra, D. (2007). “Las TIC y la didáctica de la composición escrita en la infancia”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*.
- Conde, E. (2001). “Leer y escribir en el preescolar: construcción de un sentido de la práctica”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Correa, M. & Orozco, B. (2001). “Dominio gradual de la intencionalidad en la escritura de textos narrativos”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Doria, R. (2007). “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de Montería”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Fernández, P., Galindo, R., Moreno, G. & Valverde, D. (2008). “Con los niños de primaria de la E.P.E.”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

- Henao, O., Ramírez, D. & Giraldo, L. (2001). “Desarrollo de habilidades de escritura en niños de educación básica primaria utilizando el correo electrónico”. *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Hurtado, R, Sossa, M. & Arango, S. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos*. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2007). *Sobre las pruebas SABER y de ESTADO: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Lamus, V. (2007). “El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual con estudiantes del Centro Educativo Cuatro Bocas”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Mejía, S., Duque, D., Patiño, A. & Patiño, Y. (2007). “Experiencias inolvidables y de aprendizaje significativo con los niños y niñas del Colegio de la Salle”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Monsalve, D & Isaza, A. M. (2008). “Ser docente en Polines: una labor que se teje”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Moreno M. & Carvajal, E. (2001). “La lectura predicta, una forma de imaginar el mundo”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Moss, G., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., Tapia C. & Mizuno J. (2001). “Las palabras de los estudiantes: evidencia de aprendizaje”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- OCDE (2001). *Conocimiento y habilidades para la vida. Primeros resultados de la prueba PISA 2000*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ortiz, C. A. (2008). “Comprensión y producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria”. En *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- PISA (2007). *Informe español PISA 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PISA (2003). *Resumen de los primeros resultados en España. Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rincón, G., Rodríguez, G., De la Rosa, Niño, R., Chois, P. & Medina, M. (2001). “Actividad conjunta en procesos de comprensión de textos en el aula. Análisis de mecanismos de influencia educativa en seis secuencias didácticas en contextos innovadores de Educación Primaria del Valle del Cauca”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Salas, R. (2001). “Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso en la secundaria”. En *I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena.
- Trujillo, L., Giraldo, A., Duque, A., Valencia, C., Rendón, M. & Acevedo, P. (2008). “Leer y escribir desde el reconocimiento, la curiosidad y la construcción colectiva”. En *II Coloquio Regional de Lenguaje “Maestros que cuentan sus experiencias a otros maestros”, Red Nacional para la Transformación de la formación de docentes en lenguaje -Lengua materna, lenguas y literatura*, Nodo Eje Cafetero, Pereira, Universidad Popular de Risaralda.
- Vásquez, F. (2001). “¡El Lobo, Viene el Lobo! Alcances de la Narrativa en la Educación”. En Velásquez, E. P. (2008). *Formación en procesos de lectura y escritura: de la universidad a la escuela. II Coloquio Regional de Lenguaje “Maestros que cuentan sus experiencias a otros maestros”, Red Nacional para la Transformación de la formación de docentes en lenguaje -Lengua materna, lenguas y literatura*, Nodo Eje Cafetero, Pereira, Universidad Popular de Risaralda.
- Yépez, Z., Duque, D. & Osorio, M. (2007). “Pasa la nuez”. En *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.