

Agradecimientos

Este documento es resultado de un trabajo interdisciplinario e interinstitucional, que fue posible gracias a la voluntad decidida de muchas personas y organizaciones que compartieron interrogantes y se comprometieron en la búsqueda de conocimientos acerca de los lineamientos pedagógicos y curriculares que el país necesita y el Ministerio de Educación debe ofrecer. A todos ellos, instituciones y personas, un agradecimiento especial porque con sus aportes están haciendo posible que la educación sea un asunto de interés de toda la sociedad.

A la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN que junto con sus asesores y equipos de trabajo orientaron, acompañaron y apoyaron el proceso de elaboración, discusión y publicación de este material, un merecido reconocimiento porque su gestión pedagógica y administrativa ha sido definitiva para la consecución de la meta de presentar unos lineamientos a los educadores colombianos.

[Volver a Contenido](#)

En la antesala del nuevo milenio y en el contexto de la nueva sociedad de conocimiento, la educación se reconoce como la causa principal del progreso y de los avances que conocemos como desarrollo.

Para que esto sea así entre nosotros es urgente animar todos nuestros empeños con una visión nueva del desarrollo y por consiguiente de la educación. Con una visión del desarrollo humano sostenible como visión articuladora y totalizante de las relaciones del hombre con sus semejantes y con su medio, que hace perdurable el progreso para nosotros y para las generaciones futuras, que desarrolla la capacidad humana del trabajo como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema.

Una visión nueva de la educación capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos. En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional entrega a los educadores y a las comunidades educativas del país la serie de documentos titulada "Lineamientos Curriculares", en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994.

Los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (artículo 76).

Los lineamientos que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano.



Jaime Niño Díez
Ministro de Educación Nacional

Sentido pedagógico de los lineamientos

El propósito de estos documentos es compartir algunos conceptos que sustentan los lineamientos curriculares por áreas del conocimiento con el objeto de fomentar su estudio y apropiación.

En el proceso de desarrollo de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, surgen interrogantes sobre el sentido y la función de la pedagogía en el siglo XXI, sobre las potencialidades que es posible desarrollar en las personas, en los grupos, en las etnias y en las diversas poblaciones. Ligadas a las anteriores surgen las preguntas sobre qué enseñar y qué aprender en la escuela. Y todos esos cuestionamientos hacen que las reflexiones converjan a los temas de currículo, plan de estudios, evaluación y promoción de los estudiantes. La discusión de estos temas requiere tiempos y espacios intencionalmente generados y mantenidos.

Las respuestas de los docentes y de los consejos académicos pueden tener un énfasis hacia lo local, hacia lo singular del municipio o de la población que atienden. Las respuestas de las secretarías de educación y del Ministerio tienen que combinar la atención a la diversidad con los aportes a la construcción de la identidad nacional. A las autoridades les corresponde velar porque los currículos particulares traten en forma adecuada la tensión entre lo local y lo global; que las comunidades sean competentes para asumir autónomamente sus procesos educativos sin perder de vista que su municipio y su escuela, con todas sus particularidades, están situados en un país y en un mundo interconectado e interdependiente.

Con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas.

El papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media, varía según las épocas y las culturas. A los educadores especialistas corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir.

También cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas.

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos.

Santa Fe de Bogotá, D.C., 7 de junio de 1998

serie lineamientos curriculares

Lengua castellana

Presentación

¿Qué se pretende con unos lineamientos curriculares en el campo del lenguaje?

El presente documento tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. Particularmente, nos ocuparemos de recoger la discusión sobre algunos puntos que tienen incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la Ley 115 de 1994 se ha denominado lengua castellana. De esta manera se busca, además, explicitar los supuestos teóricos desde los cuales se definió la propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996.

Es claro que dentro de un desarrollo curricular descentralizado, cuya orientación recae fundamentalmente en las decisiones de la institución, sus docentes y la comunidad, en atención a sus prioridades, al Ministerio de Educación Nacional no le compete definir una programación curricular central rígida. De este modo, este documento señala caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje, y se enmarca dentro de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación de 1994 y en el decreto 1860, en lo referente a nociones como currículo y evaluación.

Es importante anotar que las ideas aquí expuestas no invalidan ninguna propuesta curricular existente en los Proyectos Educativos Institucionales, ya que esta decisión le compete a cada uno de dichos Proyectos. Lo que interesa es que este documento se inscriba como objeto de discusión en los procesos de formación docente y como interlocutor en el desarrollo curricular de las instituciones ¹. Por ejemplo, respecto a la propuesta desarrollada en los programas de Renovación Curricular ², este documento recoge algunos de sus conceptos centrales, los desarrolla y los enmarca dentro de la discusión actual; de este modo, no constituye un sustituto de dicha propuesta.

Estamos seguros de que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente. La experiencia de la Renovación Curricular en nuestro país nos muestra que un avance hacia la calidad en las prácticas del lenguaje, y de las prácticas educativas en general, no se garantiza con contar con unos programas curriculares bien diseñados ³. Si la práctica pedagógica de los colectivos de docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad. En este sentido, este documento es una invitación al análisis y al acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa.

Para la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia. Además, se tomaron como referencia tanto las conceptualizaciones como los resultados de las evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE en el campo del lenguaje.

Los puntos centrales de este documento se han socializado a través de publicaciones en las revistas Educación y Cultura, Alegría de Enseñar y Edu.co durante 1997. También han sido discutidos y trabajados con docentes, en procesos de formación y en proyectos investigativos. El documento se ha organizado en cinco capítulos: 1. A manera de diagnóstico: Lenguaje, literatura y educación; 2. Reflexiones sobre la relación currículo-Proyecto Educativo Institucional; 3. Concepción de lenguaje, 4. Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares; 5. Modelos de evaluación en lenguaje.

1. Estamos pensando en las propuestas curriculares que se han avanzado en las diferentes regiones y en los Proyectos Educativos específicos.
 2. Al hablar de Renovación Curricular nos referimos a los programas oficiales que el Ministerio de Educación elaboró en la década de los años ochenta, como regulación del desarrollo curricular en todas las instituciones educativas del país.
 3. Los programas de la Renovación Curricular han sido evaluados positivamente respecto a los diseños curriculares internacionales (como es el caso de la prueba TIMSS) y han resultado pertinentes; sin embargo, las evaluaciones de logro de los estudiantes, desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación en el campo de lenguaje, muestran que en los últimos años no se ha avanzado sustancialmente.
-

1. A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

La relación entre literatura y educación puede abordarse desde tres tipos de reflexión: 1. qué han dicho los escritores, en tanto sujetos que trabajan con el lenguaje, sobre la educación; 2. qué relación se establece entre la literatura, entendida como orientación discursiva hacia el significantes artístico, y la educación, y 3. cómo se configura en un determinado texto poético-literario el tópico de la educación. En este capítulo, y como una forma de acercarnos críticamente al trabajo sobre lenguaje y literatura en la escuela, se intenta explicar la primera de estas reflexiones, poniendo en diálogo a algunos escritores que de manera muy atinada han repensado tal asunto. Los textos recurrentes están constituidos por ensayos y conferencias de Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sabato y Ortega y Gasset, entre un corpus amplio de escritores que se han referido al problema de la escuela y de la educación.

Para comenzar, es necesario reconocer que todo sujeto que se desempeña en el campo de las artes y de las ciencias, que no sólo se informa sino que produce arte y conocimiento nuevo, ha sentido la necesidad de reflexionar en algún momento sobre el problema de la educación; algunos materializan en la escritura, a manera de ensayo, dichas reflexiones, otros lo insinúan en conferencias o en entrevistas o lo destacan en las obras mismas de ficción o en anécdotas autobiográficas. Son muchos los escritores, en efecto, quienes con sus ensayos u obras de ficción han invitado a la discusión sobre un tema tan coyuntural, como lo es la educación y su variante: la escuela. Entre los escritores latinoamericanos, Alfonso Reyes es uno de los primeros que en este siglo llama la atención sobre el problema.

* Este capítulo fue preparado por Fabio Jurado Valencia, del departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia.

1. A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

1.1 Alfonso Reyes: una escuela para la formación del ciudadano

En Pasado inmediato y otros ensayos (1941), libro que aparece en el tomo XII de las obras completas, Reyes (1889-1959) evoca lo que fuera el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, realizado en México, en 1910, reseñando las ideas y propuestas que allí se tejieron sobre política, arte y educación, y dentro de la educación la evaluación crítica a la Escuela Nacional Preparatoria y sus antecedentes históricos. “El país, al cumplir un siglo de autonomía [nos dice Reyes] se esfuerza por llegar a algunas conclusiones, por provocar un saldo y pasar, si es posible, a un nuevo capítulo de su historia. Por todas partes se siente la germinación de este afán.” Y entre los actores que reivindica están los estudiantes, quienes reclamaban participación en los eventos del centenario, cuando México estaba completando –para Reyes– “mayoría de edad”. Se está celebrando “el Primer Centenario, y cunden los primeros latidos de la Revolución.” El porfiriato ha entrado en su ocaso y a “esa senda de soledad que es la vejez”. Reyes quiere hacer un balance sobre la educación y dentro de ella el estado en que se encuentran las ciencias y las artes. Cuando la revolución está a punto de estallar, Reyes se pregunta entonces por lo que ha sido la educación, la cultura y el mundo de las letras, para reconocer de manera contundente el espíritu de compromiso político y social que caracterizó a la Generación del Centenario, en

oposición a “la brillante generación del Modernismo que —ésta sí— soñó todavía en la torre de marfil”.

En dicho balance, Reyes vuelve la mirada sobre las ruinas posindependentistas y lo que fuera la invasión francesa; se detiene en el período renovador de Juárez, para reconocer cómo “Sólo la cultura, sólo la Escuela, pueden vincular alivios a larga duración.” Nos dice que Juárez procuró la “reorganización de la enseñanza pública, con criterio laico y liberal” y confió tan “ardua tarea al filósofo mexicano Gabino Barreda”, quien funda la Escuela Nacional Preparatoria, a la que se accedía después de la educación primaria y se constituía en antecedente para la continuación de los estudios profesionales. Entre los propósitos y el perfil de la Escuela cabe destacar el hecho de no tener “por destino el conducir a la carrera y a los títulos, aunque fuera puente indispensable para los estudios de abogados, ingenieros y médicos”. La Escuela se proponía fundamentalmente, acorde con el significado de la palabra preparatoria, “preparar ciudadanos”: personas sensibilizadas para construir sociedad.

Cabe destacar ese perfil porque la escuela del siglo XX, al contrario, estuvo, y sigue estando, marcada por la aspiración a los títulos y al imaginario del ascenso social, en un desenfreno individualista que ha desembocado en lo que son hoy nuestras sociedades: sujetos esquizofrénicos, enajenados por el poder, analfabetas funcionales, buscadores de paraísos artificiales; en consecuencia, desinterés hacia el sentido por lo colectivo y por el pensamiento político auténtico. Ello tiene sus secuelas en el modo conductista de abordar el estudio de las ciencias, la literatura y el lenguaje en las instituciones educativas y en la violencia simbólica (el carácter panóptico) que arroja a todos los actores del escenario pedagógico: una educación que no forma ciudadanos en el reconocimiento de las diferencias como lo quería Reyes.

En la propuesta de la Escuela Preparatoria que promoviera Barreda los protagonistas no eran tanto los maestros como los libros, no era tanto el dogma como el pluralismo, si bien el positivismo había ganado su asiento; el abismo entre ciencias físicas, naturales y matemáticas y los campos propiamente humanísticos parecía acortarse y más bien se conjuntaban en la perspectiva de Barreda; “no serían ya las ciencias y las artes como las hermanas enemigas del Rey Lear, sino como las milicias de Datis el medo, que avanzaban dándose la mano”. Pero “La herencia de Barreda se fue secando en los mecanismos del método”, anota Reyes. Ya por la época del Centenario el proyecto de Barreda comenzaba a extraviarse y habría de derrumbarse después con la importación del High School. No en vano Reyes se preguntaba, cuando era estudiante, si eso de los logaritmos, las funciones, los cosenos y sus raíces “sería realmente lo más práctico para la preparación del ciudadano”.

Lo que sigue después del proyecto de Barreda es bastante desolador, según el análisis de Reyes:

Ayuna de humanidades, la juventud perdía el sabor de las tradiciones, y sin quererlo se iba descartando insensiblemente. La imitación europea parecía más elegante que la investigación de las realidades más cercanas. Sólo algunos conservadores, desterrados de la enseñanza oficial, se comunicaban celosamente, de padres a hijos, la reseña secreta de la cultura mexicana; y así, paradójicamente, estos vástagos de imperialistas que escondían entre sus reliquias familiares alguna librea de la efímera y suspirada Corte, hacían de pronto figura de depositarios y guardianes de los tesoros patrios (1960: 193).

Parece que Reyes lo dijera en el aquí-ahora de los finales del siglo XX, cuando los estereotipos y los modelos hechos por fuera de nuestras realidades culturales redundan y se aplican sin hacer evaluación alguna, sin asumirlos siquiera desde la óptica de la interlocución y en la perspectiva de identificarlos como para-digmas, entre muchos, para un proyecto cultural educativo. Pero es que aun ese “sabor de las tradiciones” se fue diluyendo porque la escuela las exotizó; ni siquiera la literatura ha podido estudiarse en la escuela con la posibilidad de desentrañar dichas tradiciones, auscultando sus partes para construir el todo y poder explicar lo que han sido las generaciones pasadas o tratar de buscar un vínculo auténtico e integrado con la historia política y cultural de las sociedades.

Cuando Reyes cuestiona la “imitación europea” entre los mexicanos no está acolitando a los detractores de las teorías; se está refiriendo a quienes siendo de aquí quieren ser de allá, a la crisis de identidad y de compromiso con un proyecto educativo genuino, acorde con las condiciones socio-culturales del país. Considera las teorías como viables siempre y cuando entronquen con las prácticas o éstas demanden apoyos en las teorías mismas. Por eso dice que la resistencia a las teorías es un síntoma de “descomposición de la cultura”, es el “amor a la más baja ignorancia, aquella que se ignora a sí misma y en sí misma se acaricia y complace”.

Son muchos los profesores —de ayer y de hoy— que creen que las teorías son un obstáculo para la imaginación. Afirman que las teorías los vuelven “racionalistas” y poco creativos, lo cual no deja de ser un exabrupto porque sin racionalidad nadie puede pensar y sin potencial creativo no se puede interactuar, y porque desde luego si alguien es profesor en un determinado campo del saber, como el lenguaje y la literatura, sus argumentos estarán mediados siempre por alguna teoría. En el contexto académico, ¿quién puede estar virgen de teorías? La pereza frente al conocimiento complejo no puede escudarse en la detracción a las teorías y en la invocación de falsos nacionalismos o latinoamericanismos. No deja de ser paradójico que estos detractores de las teorías —literarias o lingüísticas— en sus diatribas invoquen a Alfonso Reyes, cuando Reyes ha sido el primer teórico de la literatura y de la lengua en América Latina, conocedor en su tiempo, del formalismo ruso y del estructuralismo praguense, por lo que puede inferirse de ensayos como “Jacob o idea de la

poesía" (1933) o "Apolo o de la literatura" (1940), aunque no haya señas explícitas respecto a dichos antecedentes en su formación.

Los prejuicios frente a las teorías convergen en inconsistencias, pobreza de criterios, poco desarrollo analítico, fastidio por "tener que pensar tanto". Esta resistencia no es ajena pues a las cegueras ideológicas frente al conocimiento. Tampoco se trata, claro está, de considerar a las teorías como la panacea desde la cual se "facilita" la lectura de los textos. Aún frente a las teorías, insinúa Reyes, quien no es crítico y prevenido, corre el riesgo de ser un pedante. Por eso hay que asumir las teorías como una ayuda, como posibilidad de interlocución con otros que han reflexionado sobre un problema afín. Frente a las teorías literarias, algunas veces es necesario interpelarlas, otras veces cabe apoyarse en ellas para ampliar las explicaciones y mostrar algunos universales.

Estas preocupaciones fueron asumidas no sólo por Reyes sino también por quienes lo acompañaron en ese proceso de socialización del conocimiento humanístico y, en consecuencia, proceso de búsqueda para la renovación de la educación en México, en plena coyuntura revolucionaria. Es necesario destacar aquí lo que fuera la Sociedad de Conferencias, el Ateneo de la Juventud y la propuesta de la Universidad Popular, fundada en 1912, de la cual Pedro Henríquez Ureña fue uno de sus promotores durante toda una década. Se le llamaba Popular, y evitaba apoyos gubernamentales, porque los intelectuales iban directamente al terreno donde se sentía la realidad del país: hablaban sobre los libros y el mundo de las ideas, a los obreros y a los grupos marginados; trataban de seducir para un proyecto cultural amplio; no se trataba de adoctrinar sino de sensibilizar hacia el conocimiento y hacia las artes.

Mucho puede haber de idealismo y de filantropía en el proyecto educativo de Reyes, pero algo en este sentido es necesario resaltar en relación con la función del escritor y del artista. Tanto Reyes como Caso, Vasconcelos y Henríquez Ureña, buscaban hacer de las teorías una acción; querían que los libros circularan y que la gente aprendiera de ellos el principio de la tolerancia y la posibilidad de construir una sociedad mejor. En la carta de despedida a José Vasconcelos, quien se enrola en la revolución, Reyes le señala cómo "La ciencia es cada vez más larga; la vida es cada vez más corta. Y nuestro pueblo, en la ciudad y en los campos, padecía hambre y sed del cuerpo y del alma, cosas que no admiten espera". Reyes entonces dedica varios artículos a la reflexión sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, al menos para responder a la sed del alma de la gente más pobre, con la esperanza de que sea a través de los maestros de educación elemental que se puedan formar lectores ciudadanos. A la vez hace la crítica a los abogados de su tiempo, para quienes "la historia y la literatura sólo sirven para adornar con metáforas o reminiscencias los alegatos jurídicos".

En *La antigua retórica* (1942) Reyes hace una reseña de los puntos de vista que frente a la retórica se expusieron en la antigüedad. Destaca pues a Séneca, Marcial, Aristóteles, Cicerón y Quintiliano. Se concentra finalmente en Quintiliano, en quien ve "el programa didáctico", el promotor de la teoría educativa. Siguiendo a Quintiliano identifica lo que ocurre cuando ya no está el maestro, cuando el hombre se hace maestro de sí mismo y tiene que enfrentarse al lenguaje, en las vertientes de la oralidad y la escritura. Reyes afina las ideas del lingüista y nos dice, por ejemplo, respecto a la "Adquisición de ideas y palabras", cómo "Entre ideas y palabras no hay correspondencia perfecta", como ya lo había insinuado Voloshinov, en su famoso libro de 1929, y como lo insinuará después Hjelmslev al hablar del lenguaje como un espejo cóncavo ⁴.

Reafirma Reyes que "Aquí no se trata de ese ridículo almacenamiento de sinónimos propio de charlatanes, sino de aquella riqueza con discernimiento que sólo se obtiene con el estudio y la lectura". Saber leer y saber escuchar es, según Reyes, el principio esencial para continuar con el desprendimiento paulatino de la figura del maestro. Lo que sigue luego es la capacidad de la imitación, experiencia definitiva en todo aprendizaje; y aquí Reyes vuelve a llamarnos la atención, al decirnos que por el hecho de que "un gran modelo haya acertado en un orden no significa que nos privemos de buscar novedades por nuestra cuenta". Porque si obráramos siempre así, "no habríamos pasado de Livio Andrónico o de los Anales Pontificios; además de que toda copia es inferior al original, y nosotros aspiramos a aquel método de superación que el arte no enseña, sino que viene del espíritu, la inventiva, la fuerza y la gracia". Se trata pues, de la capacidad para adecuar –imitar lo llama Reyes– los modos de pensar de cada quien y los modos de pensar de otros, según las situaciones, sin extraviar una actitud crítica.

Cómo aprehender, respecto a lo que se lee o se escucha, lo que más sirve a los propósitos de quien escribe o investiga, es en el fondo lo que recalca Alfonso Reyes. A ello cabe agregar que quien escribe lo hace siempre desde un lugar o punto de vista, desde unas fuentes y desde un cúmulo de experiencias acumuladas. Sin embargo, la escritura no es, como dice Reyes, una actividad sólo intrínseca, pues es también extrínseca en tanto se moviliza entre voces de adentro y voces que provienen de afuera, que finalmente alimentan a las voces de adentro, como ocurre en la lectura. Este movimiento se acentúa mucho más en la evaluación y corrección, actividad en la que se añade, se quita o se intercambia, en el movimiento paradigmático de la escritura. Es, en términos de Reyes, "apretar lo flojo, levantar lo rastrero, reducir lo superabundante, digerir lo desordenado, ligar lo suelto, retardar lo precipitado". Es decir, el trabajo laborioso de la mente buscando en la configuración textual a los destinatarios de lo escrito, esto que puede llamarse acto de la meditación, cuya dinámica se encuentra en la distancia crítica del autor respecto a lo que dice, y no dice, en la escritura.

La meditación, como actividad intersubjetiva del pensamiento, es una elaboración discursiva de carácter interno y constituye la instancia previa a lo que Reyes, siguiendo a Quintiliano, entenderá por improvisación. Para Reyes, la meditación acompaña a la escritura, desde donde el pensamiento se fortalece para promover luego la improvisación (algo que la institución educativa de nuestros tiempos censura). “En rigor, educarse es prepararse para improvisar”. La improvisación alcanza sus efectos cuando logra adecuarse a “la ocasión y los auditorios”; cuando no se da la adecuación, “el efecto es nulo, contraproducente y hasta grotesco: es el hombre que se presenta con un collar de perlas al cuello”. La improvisación es una especie de “memoria exaltada”, termina señalando Reyes.

En otro artículo, “El arte de hablar”, publicado inicialmente en *Los trabajos y los días*, nos dirá que “El saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato humano– no es cosa de poco momento, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera”. (1960: 324). Pero también el acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propicia-dores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en socio-lingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta.

Que los profesores han pasado por alto estas interpelaciones que Reyes hiciera sobre la educación lo demuestra también el modo como se aborda la gramática en los libros de texto y como se le rutiniza en las aulas escolares. En una conferencia leída en el año 1943, a los maestros de las escuelas secundarias, Reyes caracterizaba la lengua como “cosa viva y cambiante” que no se puede estabilizar, así como “tampoco podemos trazar planes conscientes para su evolución futura”; y reitera que

la función del educador se limita a informar sobre el cambio, sin censurarlo en principio, y a enseñar las normas relativamente estables y orientadoras –éstas sí, de aplicación voluntaria y consciente– que deben guiar nuestro viaje por entre las mutaciones extrañas a nuestra intervención. Sólo procurando metódicamente la conservación de un mínimo indispensable en las regularidades lingüísticas se mantiene la comunicación humana; y aun antes de que existiera la gramática propiamente tal, o antes de que se le aislara como disciplina específica, ya los hombres procedían así, por instinto y por necesidad. [...], la antigua definición de la gramática como “arte de hablar y escribir correctamente una lengua”, definición aceptable para el latín y el griego, se sigue usando para las lenguas en vigencia, absurdo que llega hasta nuestros días. Pues, salvo ocasionales consultas, nadie ha aprendido en los manuales a hablar y a escribir, correcta ni incorrectamente, su propia lengua, como nadie –según la feliz metáfora de Américo Castro– aprendió a andar en bicicleta leyendo tratados de mecánica. La gramática, en nuestro caso, es un análisis teórico que se proyecta, a posteriori, sobre la realidad de una lengua ya poseída, y ella tiene un valor normativo, pero no genético (1960: 317).

En efecto, la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen. Cuando Reyes dice que el educador tendría que enseñar las normas relativamente estables, es necesario preguntarse en qué momento el estudiante está ya dispuesto para tomar conciencia de las categorías que hacen funcionar el sistema. De cualquier modo, no es en la educación primaria donde debe insistirse en la gramática explícita de la lengua, porque allí se trata de aprender a pedalear sin que necesariamente el niño tenga que saber por qué el pedal hace girar la rueda cada vez que se le aplica una fuerza; lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir.

Tal vez sea en la educación secundaria donde se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales, y la educación media –o preparatoria– sea el momento más adecuado para profundizar en dichas categorías, pero apuntando hacia propósitos pragmáticos. En esta misma conferencia Reyes lo sugiere:

[...] Aun las estaciones de radio –que, por otra parte, hacen algunas sesiones más o menos afortunadas de enseñanza lingüística– no son siempre muy cuidadosas en la elección de sus locutores, cuyos defectos de pronunciación, entonación, vocabulario y sintaxis podrían a veces servir de ejercicio práctico en las escuelas (1960: 324).

Estudiar la lengua según como habla la gente, intentando hacer análisis de discurso, presupone el desmonte estructural de los componentes enunciativos; entonces se estaría partiendo del proceso –o del uso– para llegar al sistema; cómo hablan las vendedoras de verduras en la plaza de mercado; cómo narran los locutores de radio un partido de fútbol; por qué y cómo dicen lo que dicen los lustrabotas mientras conversan con el cliente; cuál es el origen de las anomalías lingüísticas en esas enunciaciones auténticas, sean orales o escritas, propias o ajenas al estudiante. He aquí la manera más placentera de estudiar gramática. Pero ello reclama de los profesores pensar desde actitudes investigativas. En cómo lograr dicha actitud está el meollo del problema, porque eso conduce a evaluar los planes de estudio en la formación de docentes, del mismo modo que Reyes hizo el balance de la Escuela Nacional Preparatoria en su tiempo.

En esta misma conferencia, Reyes manifiesta sus desacuerdos con quienes defienden la idea de que se escribe como se habla. Así, nos dice que “aquellos de ‘escribo como hablo’ no pasa de una jactancia peligrosa, pues ambas funciones, el escribir y el hablar, obedecen a distinto régimen”. Sin embargo, es pertinente reiterar la hipótesis según la cual si en las narrativas escritas por los niños se reconocen como válidos los modos de la oralidad, con sus registros y anomalías sintácticas, los niños sentirán más identificación con la escritura y con la lectura. Nuestras indagaciones (cf. Jurado, 1997) nos han mostrado que con la preguntadera que caracteriza a los niños, y desde la fuerza narrativa, éstos van accediendo poco a poco a la convencionalidad y universalidad de la escritura; no sobra decir que desde esta perspectiva los niños quieren leer más para escribir más, y aquí son determinantes los criterios de selección de los textos, sean literarios o no literarios.

Una última cita de Reyes, ayuda a redondear su propuesta: “El secreto de la enseñanza, aquí como en todo, es el ejercicio. Los libros de recetas no hacen a los buenos cocineros, sino sólo la continua práctica en el fogón. Quédense los recetarios como guías y referencias, y multiplíquense las composiciones orales y escritas, las charlas, las discusiones sobre los casos vivos que se ofrezcan a mano”. Fue dicho por Reyes a comienzos de la década del cuarenta; desde mediados de la década del sesenta las corrientes de la socio-lingüística de la educación y de la pedagogía crítica vienen pregonando estas ideas. Por lo regular, estos últimos son los citados. Rara vez se halla una referencia a la obra de Reyes en el contexto de estas preocupaciones.

⁴ cf. Valentin Voloshinov (1929), *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992, trad. de Tatiana Bubnova; Louis Hjelmslev (1942), *Principios de gramática general*, Madrid, Gredos, 1976.

1. A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

1.2 Arreola: por una educación con vocación autodidacta

“El hombre deja de ser joven cuando cancela las posibilidades futuras y se vuelve prematuramente adulto, es decir, se entrega a una actitud de beneficio propio”.

Aunque Arreola (México, 1918) cuestionará fuertemente la educación formal, no cabe duda que la pretensión de la Escuela Nacional Preparatoria, en el período fundador de Barrera, responde a ese ideario político y ético que Arreola quisiera de las instituciones educativas: un lugar para el discernimiento, para la exteriorización escrita de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica y social de aquello que se ha aprendido. Así, en *La palabra educación*, se pregunta y se responde:

¿Por qué nos hemos limitado a la educación libresco? ¿Por qué cuando enseñamos historia pecamos de historicistas? Mucha letra y poca conducta digna de seguir. Mucha filosofía, mucha poesía, bella literatura, hermosísimo arte, y sin embargo poco ejemplo cotidiano (1979: 139).

Esto es precisamente lo propio de la escuela esquizofrénica: se leen cosas que tienen que ver con el pasado y con la mismidad humana y se llega al consenso de que el devenir del hombre ha sido nefasto, pero en la vida práctica sigue prevaleciendo la actitud hacia el interés individualizante, donde cada quien busca lo suyo aunque tenga que pisotear al otro. Eso tiene su sentido: a mayor autoridad y represión académica, mayor intensidad en el cumplimiento del deber pero también mayor resguardo y resentimiento, lo cual habrá de revertir luego cuando el joven se libere de los muros escolares.

Arreola quiere que se acabe con “el fanatismo de la educación”, o la mitificación exacerbada de los programas educativos, sobre todo cuando éstos son impuestos a espaldas de las comunidades y sus realidades culturales. Sugiere en el fondo, como lo hiciera Reyes, lo inútil de que todos los hombres estén sometidos al deber ritual de acumular títulos. “Prospera la alfabetización en todos los niveles, pero no se aventaja mucho. En el caso de personas de condición humilde cada vez más capaces de leer, nos entristecemos de ver lo que leen”. Y quienes han pasado por más de veinte años de escolaridad, los profesionales, se espantan frente a los libros, sean literarios o científicos. Usaron libros, como si fueran cosas que hay que ponerse obligatoriamente en la cabeza a manera de un sombrero, pero nunca se apasionaron por ellos.

Con Arreola es justo reconocer que si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, entonces los libros son cosas inútiles, como también es inútil haber pasado más de veinte años calentando bancos en la escolaridad. Y cabe la pregunta aquí, por qué muchos entre quienes renunciaron tempranamente a la escuela, al descubrir con horror sus métodos y deberes, lograron después apasionarse por el arte, la literatura, el cine, la ciencia y, por supuesto, sensibilizarse por la vida y el amor: es el caso de Arreola, entre tantos otros. En Memoria y olvido, Arreola confiesa a Fernando del Paso cómo, después de haber pasado por las fiebres del sarampión, se negó:

a regresar a la escuela. Y no hubo manera de llevarme. Me pegaban y me pegaban una y otra vez y yo nada, me rebelaba y pateaba y era inútil que volvieran a pegarme. No sé si fue una especie de neurosis o un trastorno mental que se manifestó como una insubordinación. [...] Mi padre me agarró un día y me llevó arrastrando a la escuela, sí, materialmente arrastrando delante de toda la gente. Entre el maestro y mi padre me metieron a la fuerza a la escuela y cerraron las puertas con aldabas de cruz. En un intento de escaparme me subí por la reja, pero el maestro me bajó a chicotazos... (1994: 33).

Finalmente, Arreola se eximirá de la cárcel-escuela (esa cárcel-escuela que nos muestra César Vallejo en Paco Yunque) por las coyunturas políticas en una zona que como el Estado de Jalisco ha sido, paradójicamente, de las más violentas y religiosas de México. En tales coyunturas, las escuelas las abrían y a los pocos meses, por fortuna, las cerraban, anota Arreola.

La esquizofrenia de la escolaridad (representada en los imaginarios de Arreola) deviene también de la doble posición del maestro, instalado entre los programas y un deber que no es suyo sino de la institucionalidad, de los ministerios o de las secretarías de educación, porque el maestro no participó en discusión alguna sobre la conveniencia o no de tal o cual contenido, estrategia pedagógica o axiología. Y si acaso llegaron a llamar al maestro, atendiendo a sus recriminaciones, éste no supo qué decir porque en la normal o en la universidad no lo formaron para la discusión con altura epistemológica, no lo formaron para hacer propuestas sino para repetir, y entonces cuando tiene alumnos prosigue con el ritual en un círculo vicioso que nunca se cierra; pero como los jóvenes no son tontos sospechan de la hipocresía cuando les hablan de la importancia de la lectura y la escritura, cuando les citan el mismo libro siempre y nunca reciben de los maestros escritos suyos.

Un punto importante que Arreola destaca en sus reflexiones es el de la memoria, punto también interrogado por Reyes. El problema de los bloqueos en la memoria de los estudiantes está vinculado, según lo insinúa Arreola, con los dispositivos autoritarios de la escuela. Dice Arreola que “como el conocimiento se ha hecho obligatorio, la escuela se ha vuelto destructora de la memoria [...]; los niños abominan de su memoria porque se la amueblamos con cosas que no les importan y que además son inútiles”. Arreola denuncia ese tipo de memoria que es adiestrada para repetir definiciones, aunque éstas no se comprendan, una memoria que no propende por los procesos de conceptualización implicados en la comprensión de texto sino una memoria regulada por el panoptismo, por el examen.

La despreocupación por la memoria analítica, que no es más que la dinámica de la conceptualización, no es ajena al acoso de que son objeto los jóvenes para cumplir con objetivos parcelados en las asignaturas específicas de estudio y la presión a la que son sometidos para ir ascendiendo en la pirámide escolar hasta alcanzar el título. “Hay que añadir [dice Arreola] el vicio del universalismo de los padres, específicamente de los míos, que toda su vida deploraron que yo no tuviera un título”. Y agrega, respecto a la universidad, que ésta “no atrae solamente a los que quieren ‘ennoblecerse’ con un título profesional, sino a una multitud de ociosos que vienen a divertirse en el más grande y barato lugar de esparcimiento del país”.

Frente a lo anterior, Arreola, coincidiendo con Reyes, invoca por la figura del autodidacta y propone transformar la universidad hacia una vocación autodidacta: “No hay novedad ni reforma si no nos convertimos en verdaderos autodidactas”. Todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar a los universos complejos del conocimiento si tiene “la voluntad libre” de indagar y de descubrir. Esa voluntad no cabe en una educación constreñida a programas preestablecidos que a fuerza hay que cumplir. Arreola entonces recomienda a los maestros salirse del programa para dar “un poco de lección de humanidad. En el mundo de los fariseos no queremos que los fariseos sigan siendo respetados por los jóvenes”. En este ideario se inscriben también los puntos de vista de Sábato, quien con agudeza interpela los esquemas rígidos de la escuela y sus condicionamientos enajenadores.

1. A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

1.3 Ernesto Sábato: menos información y más espíritu crítico en la escuela

Nos encontramos frente a un ser “patéticamente escindido”, como es el hombre de hoy, dice Sábato en *Apologías y rechazos* (1979). La primigenia actitud de indagación auténtica sobre el cosmos y sobre el entorno inmediato ha ido debilitándose, porque la educación se convirtió simplemente en un deber. Los puntos de vista de Sábato (Argentina, 1911) sobresalen en el ámbito de las relaciones entre el arte y la ciencia, como en el caso del norteamericano Ray Bradbury: el científico que busca como si fuera artista; el artista que busca como si fuera científico. Sábato estudió física y matemáticas en la Universidad de La Plata y participó en investigaciones sobre radiaciones atómicas en el Laboratorio Curie. Sus puntos de vista no son pues meras impresiones emocionales sobre el ser estar del hombre contemporáneo sino posiciones críticas que devienen de la experiencia del científico y del artista. Es muy difícil encontrar hoy, dice Sábato, el afán espiritual de hombres como Leonardo da Vinci o Miguel Angel Buonarroti, quienes en su tiempo fusionaron la indagación científica con la indagación estética, pensando siempre en las necesidades propiamente humanas.

Sábato, además de ser novelista, también ha incursionado en la pintura, la escultura, la filosofía, la estética, las teorías sobre el lenguaje y, por supuesto, la política. Discípulo de Pedro Henríquez Ureña y admirador ferviente de Alfonso Reyes, considera que el conocimiento no es una suma de compartimientos o anaqueles sino esa gama dialéctica de preocupaciones y búsquedas permanentes que quedan luego de depurar la erudición:

Alguien ha dicho que la cultura es lo que queda cuando se ha olvidado la erudición. No sé si me he convertido en un hombre culto, pero puedo garantizar que ya olvidé en forma casi total lo que me inyectaron a lo largo de mis estudios primarios y secundarios, como paradójico resultado de querer enseñarnos todo. De los infinitos puntas y cabos que memoricé sólo me han quedado el cabo de Buena Esperanza y el cabo de Hornos, seguramente porque a cada paso aparecen en los periódicos. De la maraña de Grosso Chico y Grosso Grande, Acevedo Díaz y Picasso Cazón, Seignobos y Malet, Cabrera y Medici, entreverados en mi subconciencia con la Emulsión de Scot (del que sí recuerdo nitidamente al sujeto con capote marinero y un bacalao al hombro, en virtud del mecanismo estudiado por el Dr. Pavlov), se me aparecen como en un confuso sueño paracrónico las líneas punteadas de la expedición al Alto Perú, gente que camina de perfil entre pirámides, barbudos que llevan de una cuerda a toros alados, enigmáticas palabras como la ya mencionada cotiledón y otras como metacarpio, nombres como Pepino el Breve de no sé qué siglo, y un señor de bigotes que, con expresión indiferente y gemelos en los puños, muestra el aparato descubierto en su vientre abierto. (1979, 79, 80).

Es allí, en esa repetición de listados de tecnicismos, nombres, fechas y lugares, repetición de fórmulas y definiciones, en donde se encuentra el origen de esa escisión que del hombre hace la escuela. Ni para Reyes, ni para Arreola y Sábato cabe aquí hablar de conocimiento, pues lo que simplemente se memoriza para repetir no es conocimiento sino un flujo de palabras en cadena como si a la memoria le dieran manivela para expulsar unos productos. Sábato, en este punto, es contundente:

Hace poco leí la clase escrita de un alumno aplazado porque había olvidado no sé qué porcentaje de esa famosa lista de puntas y cabos. También he ojeado un prestigioso texto de literatura que actualmente se usa en nuestros colegios, y sólo en el capítulo dedicado al siglo XVIII español recorre un catálogo de nombres por cuya ignorancia yo sería castigado por un profesor puntilloso: Diego de Torres, Emilio Lobo, Ramón de la Cruz, García de la Huerta, Cadalso y Vázquez, Álvarez Cienfuegos, Juan Gallego, Manuel José Quintana, Lista y Aragón, Félix Reinoso, José María Blanco y José Marchena; con sus correspondientes fechas de nacimiento y muerte, con los títulos de sus libros, libros que nadie de mi conocimiento conoce, sin que por eso sufra su condición de persona culta. El resultado lo conocemos: casi jamás el profesor corriente puede llegar a los últimos capítulos, o, como se dice en la jerga, “no puede desarrollar el programa...” (1979, 82)

Que los programas curriculares y los libros de texto pueden constituir un obstáculo para alcanzar propósitos auténticos en el estudio de las artes y de las ciencias en el contexto escolar es, indudablemente, un argumento muy atinado de Sábato y de Arreola. Es que no se puede pretender “enseñar” literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que los muchachos tendrían que leer –lo peor que le puede ocurrir a alguien es tener que leer por obligación, o mecanizar listados de autores y obras– sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras.

En concordancia con Sábato, Arreola dice que más o menos unas diez obras bien leídas y discutidas en grupo, en el transcurso del bachillerato, son suficientes para la formación de un lector que luego, impulsado por aquella experiencia, buscará por su cuenta las obras que más responden a sus deseos. Lo que hace que sean “bien leídas”, es la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura porque, como anota Sábato, no es posible decir que se lee bien en los casos del “buen alumno” que acata las recetas del profesor o del manual y que se distingue por “su aprovechamiento

y buena con-ducta". Sabio no es quien se llena de información, sino quien sospecha que mucho le falta por conocer y que sólo puede conocer en interacciones con los otros. El trabajo colectivo, o comunitario, dice Sábato, "favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías, promueve la solidaridad para el bien común". Desde estos criterios, se aprehende el conocimiento en una necesaria dinámica colectiva y no en el afán competitivo de la calificación. Ello pone en cuestión la mentalidad estudiantil o el rol del estudiante en el escenario de la escuela autoritaria. Aquí, este diálogo converge en el pensamiento de Ortega y Gasset.

1. A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación

1.4 Cómo el estudiante deja de ser estudiante: una propuesta de Ortega y Gasset

En el tomo IV de las Obras completas (1946-1962), de Ortega y Gasset (1883-1955), aparece la lección inicial de un curso que sobre metafísica dictara entre los años 1933-1934. El curso, sin embargo, no comienza abordando directamente tal temática, sino invitando a una reflexión "Sobre el estudiar y el estudiante". Ortega y Gasset comenzará insinuando que estudiar la ciencia es una falsedad, como es una falsedad estudiar metafísica, aunque ni la ciencia ni la metafísica sean una falsedad. Se trata de la falsedad de un hacer: estudiar una disciplina, o en general "la falsedad de estudiar". La sustentación de tal argumento está apoyada en la génesis conceptual de toda ciencia, de la cual señala que pudieron alcanzar su desarrollo porque quienes las impulsaron lo hicieron desde una necesidad; de ahí en adelante se preguntará hasta qué punto el estudiante obra por una necesidad de conocimiento y explicará por qué la ciencia sólo es ciencia porque hay alguien que la busca afanosamente, pero no como saber sino como manera de averiguar un determinado problema.

Al igual que ocurre con los textos, sólo en la medida en que se desentrañen sus sentidos y sean objeto de permanente cotejación, la ciencia es ciencia porque siempre hay alguien que busca respuestas a un problema. No se requiere de mucho talento ni de mucha sabiduría para indagar por algo que nos concierne, algo que nos preocupa; sólo basta asumir esa preocupación y sentir la necesidad de hallar alternativas, para ir penetrando a un universo de respuestas que pueden ser transitorias o que pueden difuminarse pero que intensifican el deseo de búsqueda. ¿Existe en el estudiante esta gama de sensaciones? Es una pregunta que Ortega y Gasset se hace y a la cual ofrece una respuesta:

Y es el caso que nos encontramos con algo tan estupefaciente como la escandalosa frase con que yo he iniciado este curso. Nos encontramos con que el estudiante es un ser humano, masculino o femenino, a quien la vida le impone la necesidad de estudiar las ciencias de las cuales él no ha sentido inmediata, auténtica necesidad. Si dejamos a un lado casos excepcionales, reconoceremos que en el mejor caso siente el estudiante una necesidad sincera, pero vaga, de estudiar "algo", así in genere, de "saber", de instruirse. Pero la vaguedad de este afán declara su escasa autenticidad (1966, 547).

Por eso entre el estudiante y aquel que creó una determinada teoría, como fruto de sus indagaciones, hay un abismo muy grande, como hay un abismo entre el estudiante y la ciencia. Quien investiga nunca sabe con certeza para dónde va, en la medida en que no hay una meta determinada, si bien se da cuenta que sí va a algún sitio porque necesita hallar algo que busca y que todavía no sabe qué es; sus guías son las conjeturas y su ritmo es la persistencia. El estudiante, al contrario, se encuentra con algo así como la ciencia ya hecha, "como con una serranía que se levanta ante él y le cierra su camino vital. En el mejor caso, repito, la serranía de la ciencia le gusta, le atrae, le parece bonita, le promete triunfos en la vida. Pero nada de esto tiene que ver con la necesidad auténtica que lleva a crear la ciencia".

El deseo del estudiante por aprender conocimientos "científicos" es sólo una apariencia, porque como dice Ortega y Gasset no se puede desear lo que todavía no existe, y para el estudiante no existe la necesidad de búsqueda en la solución a un problema; ni siquiera el problema existe en el estudiante, que cuando lo tiene es porque alguien —el profesor— se lo impone. Al contrario, el científico no desea un tal conocimiento, necesita resolver un problema, quiere colmar una necesidad y por eso indaga y apuesta, corre riesgos. Es lo que no vivencia el estudiante porque "El deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo", reitera Ortega y Gasset. Cómo hacer entonces para que los maestros desempeñen el rol de suscitadores de esas necesidades de las cuales carecen los estudiantes; cómo hacer para que el estudiante viva la necesidad auténtica de indagar y de preguntarse por ciertos fenómenos del entorno.

De cierto modo, tanto Reyes como Arreola y Sábato ya han respondido la cuestión: es necesario quebrar el imaginario según el cual hay unas verdades de la ciencia que hay que internalizar y, en consecuencia, es necesario tomar distancia

crítica de los programas curriculares institucionalizados y de los libros de texto; es necesario no insistir tanto en contenidos como en problemas que atañen a maestros y a estudiantes. Pero cómo identificar problemas allí donde nos dicen que todo obedece a un orden divino y que en las situaciones difíciles siempre han habido hombres “ilustres” que han salvado nuestras patrias; allí donde nos dicen que los científicos son hombres superiores innatamente destinados para ello. El planteamiento de estas interrogaciones es en sí mismo un problema, y esto conduce a subvertir entonces los códigos institucionalizados de la escuela. ¿No es justo hacerlo en la antesala del nuevo siglo?

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

Sensibilizar a los maestros y a los jóvenes hacia actitudes investigativas, no es un imposible; es, al contrario, lo que debe constituir la dinámica de las interacciones en el contexto escolar; porque no se trata, claro está, de dejar de estudiar sino de reconceptualizar lo que se da en llamar acto de estudiar. “Si una generación dejase de estudiar, la humanidad actual, en sus nueve décimas partes, moriría fulminantemente”, nos dice Ortega y Gasset. El filósofo español es contundente en sus conclusiones:

[...] no consiste en decretar que no se estudie, sino en reformar profundamente ese hacer humano que es el estudiar y, consecuentemente, el ser del estudiante. Para esto es preciso volver al revés la enseñanza y decir: enseñar no es primaria y fundamentalmente sino enseñar la necesidad de una ciencia, y no enseñar la ciencia cuya necesidad sea imposible hacer sentir al estudiante (1966, 554).

Luego, lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, y este enseñar no puede ser más que una provocación, un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber. Posiciones tan fundamentales como éstas conducen a repensar también el rol del arte literario en los ámbitos académicos, porque tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

Luego de esta panorámica crítica sobre la cultura escolar, veamos algunas reflexiones sobre el contexto pedagógico en cual nos encontramos inmersos en la actualidad: la construcción de Proyectos Educativos Institucionales.

A continuación se señalan algunos puntos clave referentes al componente pedagógico, más concretamente al trabajo curricular, como soportes del desarrollo de los PEI. Se muestran algunas características del modelo curricular por procesos, se plantean alternativas de trabajo para la escuela, y se abordan ideas referentes al trabajo pedagógico por proyectos. Antes de entrar en el tema, veamos algunos supuestos que están en la base de este documento:

- La escuela, dentro de lo que en nuestro contexto se denomina educación formal, es entendida en este texto como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurre una serie de acciones no intencionadas, no determinadas a priori (independientemente de la experiencia).
- A su vez, la escuela es entendida como un espacio (que no necesariamente es el espacio físico) en el que los sujetos: estudiantes, docentes, comunidad, construyen proyectos comunes y se socializan⁶. alrededor del desarrollo de saberes y competencias, construcción de formas de interacción, desarrollo del sentido estético, etcétera.

- La acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje
- El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos.
- El Proyecto Educativo Institucional se entiende como una dinámica de reflexión permanente de reconstrucción de los horizontes de la escuela, de búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal.
- El currículo es entendido como un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas.

⁵. El núcleo de este capítulo fue publicado en la Revista *Alegría de Enseñar* No. 33 de diciembre de 1997.

⁶. La idea de la escuela como espacio de socialización (socialización secundaria) es desarrollada por Berger y Luckman en su obra *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.1 El currículo como puesta en marcha del PEI

Es claro que el Proyecto Educativo Institucional es el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución. En él se definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones como por ejemplo la comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanentes ⁷. Estos elementos se articulan en una propuesta curricular que permite delinear caminos de avance desde el punto de vista pedagógico. Para ganar claridad sobre el sentido de una propuesta curricular es necesario discutir algunos de los elementos que la determinan. Veamos algunos de ellos.

Las prácticas curriculares y la noción misma de currículo varían con los momentos históricos, dependiendo de los avances en las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de las disciplinas del conocimiento y de las didácticas correspondientes. Desde hace unas dos décadas, el currículo se ha entendido como una selección y organización de objetivos comportamentales, o como la secuenciación de temáticas, que se objetiva en una programación detallada en la que se hacen explícitos los tiempos, los medios, los criterios evaluativos. Este modelo está sustentado en una racionalidad derivada de las ciencias básicas en las que “es posible” organizar y jerarquizar los conceptos y teorías consideradas fundamentales y que deben ser parte del trabajo escolar, para de este modo definir unidades de trabajo pedagógico. El criterio que se privilegia en este planteamiento es el conocimiento como eje organizador del currículo.

Bajo este modelo, es esperable un control detallado del quehacer escolar y la asignación de roles y funciones claras a los diferentes componentes del sistema educativo. En este planteamiento, los docentes saben qué deben hacer, en qué tiempo y con qué recursos, lo mismo que las formas como deben evaluar, todo esto se define de manera externa a la escuela y antes de iniciar las labores con sus estudiantes. De igual manera, dentro de este modelo –que permea nuestro sistema educativo– los materiales pedagógicos, como por ejemplo los libros de texto, cuentan con unas directrices claras, con unas secuencias conceptuales y con una programación que es necesario cumplir y desarrollar. En este sentido, es esperable que la calidad mejore porque el sistema “funciona” coherentemente.

Pero parece que la cosa no resulta del todo bien. En nuestro contexto, las evaluaciones de logro cognitivo, lo mismo que las investigaciones a profundidad sobre la cultura escolar

⁸, muestran que la calidad en cuanto a las interacciones, la convivencia en la escuela y los niveles de logro académico no es la esperable.

Así las cosas, podríamos afirmar que un buen modelo de planificación curricular no es garantía de calidad en los aprendizajes de nuestros estudiantes. En estos modelos de planificación curricular hay un énfasis en los formatos de organización del currículo pero hay, a la vez, una gran distancia entre estos formatos y lo que ocurre en la escuela. Estos planteamientos no tienen en cuenta la dinámica comunicativa del aula, los intereses en juego y la pertinencia de los aprendizajes, que le imprimen una marcha al desarrollo curricular que no es posible anticipar totalmente. Con estas ideas queremos señalar los límites del modelo curricular que ha alimentado nuestras prácticas en las últimas décadas. Debe quedar claro que mostrar las limitaciones de este modelo no lo invalida del todo, la idea misma de planeación es básica en cualquier planteamiento curricular, lo mismo que la idea de anticipación, lo claro es que no son las únicas ideas directrices del desarrollo curricular, y que lo “anticipable” no es sólo el conocimiento.

Frente a esta situación aparece un movimiento crítico que señala las deficiencias de este planteamiento, en nuestro contexto se denominó movimiento pedagógico nacional, cuyo espacio de discusión es la revista Educación y Cultura. Como alternativa al privilegio del conocimiento como eje del desarrollo curricular, en la actualidad ganan fuerza los modelos que toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. Es decir, se ha desplazado el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje. Podríamos decir que se ha pasado de un énfasis en el saber a un énfasis en la mediación, en la interacción. La noción de mediación ha venido trabajándose a profundidad sobre todo a raíz de los desarrollos de la psicología socio-cultural de Vygotsky. Es necesario resaltar la función que cumple el docente como par cualificado en las prácticas de mediación y de interacción simbólica. Es el docente un recontextualizador de la cultura en las aulas. Es él quien, en discusión con los demás docentes y en conjunto con sus estudiantes, selecciona qué objetos culturales, qué teorías, qué valoraciones, qué discursos, se introducen como aspectos a ser reconstruidos a través de las interacciones estudiantes/docentes/saberes.

Según estas ideas, el currículo orientado hacia los procesos no puede tomarse sólo como una organización del conocimiento, debe ser entendido como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas. Es decir, no sólo se trata de contenidos temáticos, sino de aspectos como las formas, criterios y enfoques evaluativos, las competencias y habilidades a fortalecer y desarrollar, los saberes, las formas de comunicación, los enfoques para la construcción del conocimiento correspondientes a las diferentes disciplinas, el desarrollo cognitivo y social, la diversidad étnica, social y cultural –las culturas y lenguas indígenas y la cultura y lengua de los sordos—⁹, la función de la lectura, la escritura y los demás soportes de significación, la importancia de los proyectos, entre otros.

Por otra parte, en una propuesta curricular de este tipo, se presta atención más al desarrollo de procesos complejos que al alcance de objetivos predeterminados. De esta manera, el currículo es entendido como un sistema de componentes con relaciones y funciones. Ya no se comprende de manera aislada como la organización del qué (contenido) de la enseñanza, definido en secuencias temáticas y organizado en función de objetivos verificables y observables. Por estas razones se habla de currículo por procesos, ligado a formas evaluativas que a su vez den cuenta de estos procesos en los que están inmersos estudiantes y docentes, y que permitan reconstruir, hacer seguimiento y aprender de los mismos.

Pero pensar el currículo por procesos no excluye la idea de planificación, lo que ocurre es que se trabaja bajo la idea de una planificación conjunta y flexible, en la que los propósitos, las temáticas y los tiempos no se determinan de manera rígida. En este sentido, el currículo es entendido como una hipótesis de trabajo¹⁰, como una guía en borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas del trabajo escolar. Pero es claro en este punto que se parte de la anticipación de algunas líneas curriculares de base, de unas intencionalidades explícitas.

Veamos algunas características del planteamiento curricular por procesos que está en discusión en nuestro país, a propósito del desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

⁷. Éstos son algunos de los elementos planteados en el documento PEI, Lineamientos, publicado por el MEN en mayo de 1996.

⁸. Estamos hablando de las evaluaciones del SNE, de los trabajos de los profesores Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, y de investigaciones como las de Rodrigo Parra Sandoval o el Proyecto Atlántida, por ejemplo.

⁹. En el caso de los ciegos y el sistema braille, no se trata de otra lengua, se trata de la lengua castellana pero representada en otro sistema.

¹⁰. La idea de currículo como hipótesis de trabajo ha sido acogida por los diferentes planteamientos de currículos flexibles. Originalmente esta idea fue introducida por el profesor inglés Lawrence Stenhouse en la década de los setenta.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.2 Autonomía

Es necesario tener claridad sobre la idea de autonomía como base del desarrollo curricular dentro de los PEI. Ante todo, la autonomía debe entenderse como una opción por la multiplicidad de propuestas curriculares y por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer. Pero, de ningún modo, debe esto entenderse como que cada escuela debe inventar una propuesta curricular sin contar con referentes comunes que garanticen unas orientaciones mínimas a nivel nacional. Es necesario ir definiendo unos parámetros básicos a nivel regional y nacional¹¹, que sirvan de pautas curriculares y que cumplan la función de reguladores del trabajo pedagógico de los PEI, independientemente de sus características particulares¹². Pero hablar de regulaciones del currículo no implica restricción de la autonomía en la definición de prioridades y componentes del planteamiento curricular de cada institución. De lo que se trata más bien es de pensar unos elementos universales básicos, transculturales, legítimos histórica y socialmente.

Por otra parte, si bien es cierto que el docente debe asumir la tarea de pensar y organizar una propuesta curricular, es igualmente importante asumir una actitud crítica y reflexiva permanentes frente a las propuestas curriculares que circulan en el medio pedagógico y que se ponen en marcha en la institución. Es tarea del docente crear nuevas propuestas, en los casos que sea necesario, para efectos de responder a las prioridades de los PEI, pero siempre con actitud investigativa. No se trata de convertirse en experto diseñador de currículos partiendo de cero. Recordemos en este punto que la concepción de currículo por procesos es pensada como un principio organizador de los diferentes componentes que intervienen en un hecho educativo, y no sólo se está pensando en secuencias temáticas. De cualquier manera, hay muchísimo que aprender de propuestas curriculares que han avanzado con base en la investigación y el seguimiento de las mismas. Por lo que hay que trabajar es por erradicar una asimilación mecánica y acrítica de las propuestas curriculares, por ejemplo las planteadas en los libros de texto.

¹¹ Esa es la función de la resolución 2343, lo mismo que la definición de objetivos y fines generales de la educación (Ley 115).

¹² Incluso vale la pena discutir la pertinencia de definir un currículo básico válido a nivel nacional.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.3 Pertinencia

Si bien es cierto que los planteamientos curriculares deben responder a los requerimientos de los PEI particulares, según las características del entorno socio-cultural local y regional, es necesario profundizar un poco sobre este punto.

Cuando se habla de currículos pertinentes, o pertinencia curricular, se afirma, por ejemplo, que la escuela debe responder a las necesidades de trabajo de sus estudiantes. Aunque éste es un requerimiento legítimo, la escuela no puede limitarse a dar respuesta a este aspecto. Bajo el argumento de que se debe responder a las exigencias laborales, se puede caer, por ejemplo, en reducir el trabajo pedagógico a las áreas técnicas (tecnificar el trabajo), en detrimento de las humanidades y el arte. Al fin y al cabo esto último no cualifica directamente las prácticas laborales.

El hecho de pertenecer al género humano ya implica tener derecho a conocer los avances culturales independientemente del contexto en el cual se esté ubicado. Leer a Shakespeare, por ejemplo, puede ser un elemento que ayude a comprender la complejidad de la condición humana, y de alguna manera a ser libre, a un sujeto cuyo espacio vital geográfico es reducido por condicionantes socio-económicas.

En fin, los PEI no pueden limitarse a reproducir las condiciones socio-culturales del entorno y convertirlas en objeto de estudio; tampoco pueden dedicar todos sus esfuerzos a responder a los problemas evidenciados en el entorno (recuperar la quebrada, arborizar, realizar campañas en favor de...). En este punto cabe la pregunta, ¿acaso es esa la función principal de la escuela? No se puede caer en un activismo carente de norte pedagógico. No se puede entender la relación escuela-comunidad como una asistencia; la característica de esta relación debe ser la reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultural y académicamente sólidos ¹³.

Es evidente pues que estamos abogando por unas propuestas curriculares que recojan esa tensión entre la respuesta a los requerimientos socio-culturales locales y el acceso a los elementos culturales universales. De este modo, se podría pensar la pertinencia en este doble sentido.

¹³. En este punto vale la pena ver el artículo de Basil Bernstein: La escuela no puede suplir las fallas de la sociedad.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.4 Procesos y competencias

Hemos señalado algunas limitaciones del modelo curricular basado en la tecnología educativa: el énfasis en la organización del conocimiento como base del desarrollo del currículo, la rigidez de los formatos de planeación, la no participación de los docentes en su definición, son algunos de los puntos en cuestión. Ante este modelo, se viene trabajando por darle mayor peso al desarrollo de competencias como eje del desarrollo curricular.

En este contexto, la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de "Las capacidades con que un sujeto cuenta para". Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualiza a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica ¹⁴.

Por ejemplo, los niveles de desarrollo de la competencia textual, entendida como la capacidad de organizar y producir enunciados según reglas estructurales del lenguaje, y pertinencia a un tipo particular de texto, o la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; sólo se pueden evidenciar a través de desempeños comunicativos de los estudiantes: la producción de un texto, el análisis de una situación comunicativa o de un acto de habla, la intervención en una argumentación oral... Pero dado que las competencias no son "observables" directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos. Es este, precisamente, el lugar de los indicadores de logros, ya que es posible, por una parte, desde una postura teórica, determinar una serie de desempeños que permitan al docente inferir el estado de los procesos y el desarrollo de las competencias y, por otra, contrastar estos desempeños con la propuesta curricular en desarrollo: hipótesis de trabajo que el docente se ha planteado; para de esta manera realizar ajustes y/o modificaciones radicales en sus planteamientos y enfoques. Es importante aclarar que los indicadores de logro que se definan siempre estarán sujetos a una labor interpretativa por parte del docente y siempre estarán referidos a un modelo teórico y pedagógico determinado. Un indicador de logro aislado carece de significado ¹⁵.

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual, a la vez que es un buen espacio para el reconocimiento de diferentes tipos de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que a su vez están articuladas

estrechamente con ciertos procesos cognitivos (formas del pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...). El desarrollo de competencias, y el contenido mismo, pueden ser visualizados en un desempeño específico –una práctica de escritura como por ejemplo la producción de un texto descriptivo– en la cual se pueden evidenciar los logros alcanzados.

14. Ver el artículo de Lucie Tanguy: "Les Usages Sociaux de la Notion de Compétence" publicado en la revista Sciences Humaines No 12, París, 1996.

15. Para profundizar sobre las relaciones entre currículo, procesos e indicadores de logro ver el documento "Fundamentos de los Indicadores de Logros", MEN, 1998 (en prensa).

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.5 El rol del docente

Consideramos adecuado introducir una reflexión acerca de algunas características con las que debe contar un aula en la cual se trabaje una propuesta curricular orientada hacia procesos y competencias. Pensamos el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales. En el aula circulan el amor, el odio, las disputas por el poder y el dominio, el protagonismo y el silencio, el respeto y la violencia, sea física o simbólica. Por otra parte, pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales.

En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En este sentido, el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo. Una propuesta curricular de un docente puede desviar su rumbo si aparece un elemento significativo sobre la marcha, introducido por la dinámica del aula. Claro está que no estamos abogando por un "Dejar hacer", es importante tener presente que el docente no puede perder de vista la perspectiva y los principios que sustentan su planteamiento curricular. En este sentido podemos notar cómo la planificación no riñe con la flexibilidad y la apertura del currículo.

Por otra parte, en el planteamiento del currículo por procesos, el docente se constituye en un "jalonador" que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. De esta manera, en el contexto de un espacio aula en el que circulan los símbolos, el rol del docente resulta central, y las mediaciones¹⁶. (relaciones maestro-alumnos- conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierten en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones.

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. Si entendemos el espacio aula, y las acciones que allí ocurren, como un tejido de variables cuya característica constitutiva es la complejidad, el modelo instrumental y rígido de la tecnología educativa no tiene cabida, pues dentro de la concepción del currículo por procesos, el acento recae, en cuanto al desarrollo curricular, sobre el rol del docente, quien coordina las acciones referidas al currículo, con niveles de apertura y flexibilidad. Por otra parte, el docente que desarrolla un currículo por procesos comprende la pedagogía como disciplina reconstructiva; es decir, como una reflexión orientada a la explicitación del entramado de componentes y variables que se tejen en las acciones educativas; y es quien toma las decisiones sobre las orientaciones de los procesos curriculares¹⁷, no es un simple ejecutor.

Para este tipo de docente, la intervención de un estudiante en el aula, el rumbo que toma la sesión de clase, el tipo de

interacción entre pares, las formas de organización del conocimiento, los elementos afectivos o las relaciones de la escuela con el entorno, son todos elementos significativos.

Finalmente, otro elemento importante y constitutivo del rol del docente dentro de un modelo de currículo por procesos, es la noción de riesgo. Es necesario aceptar el riesgo como punto de partida para la toma de decisiones. Dentro de un sistema cerrado, un currículo cerrado, un modelo tecnológico, las deficiencias en los logros educativos se interpretan en función del modelo diseñado. Podría incluso afirmarse que los fracasos no son fracasos del docente sino del modelo. Si el estudiante no “aprendió”, el modelo debe tener deficiencias. La posición del docente ejecutor es, por ser pasiva, muy cómoda. No asume grandes riesgos, por tanto, no toma grandes decisiones. En contraposición a esto, el docente que desarrolla un currículo por procesos, dado que está poniendo en juego sus concepciones, sus ideas, sus puntos de vista sobre las acciones educativas, está en riesgo constante y los señalamientos respecto a las fallas en los procesos, en caso de que se den, recaerán sobre él. El docente que está en actitud de comprensión permanente entiende el currículo como una puesta en escena de lo que lo constituye como persona y como profesional, de los saberes, competencias y limitaciones que soportan sus prácticas.

En síntesis, el docente juega un papel central, pues es quien, en discusión con los demás docentes, con los estudiantes y la comunidad educativa, selecciona y prioriza los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimiento del PEI y a unas exigencias generales tanto de orden nacional como universal¹⁸. Además, es quien opta por los enfoques pedagógicos, orienta las formas de comunicación en el aula, construye las características de la comunicación y la interacción, jalona el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes, sea a través de trabajo por proyectos o a través de desarrollos curriculares más directivos. En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes.

16. Planteamientos como los de Vygotsky, señalan la importancia de las mediaciones en los procesos de desarrollo cognitivo y socio-cultural de los sujetos en la escuela, y dichas mediaciones son fundamentalmente simbólicas, lingüísticas; para Vygotsky la calidad de la mediación está directamente relacionada con la calidad del desarrollo.

17. Carlos Eduardo Vasco insiste en la importancia de esta toma de decisiones, en el campo curricular por parte del docente. Ver su obra Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN, 1990.

18. Cuando hablamos de exigencias a nivel nacional nos referimos, por ejemplo a los objetivos y fines generales definidos en la Ley General de Educación, a los indicadores de logros curriculares (resolución 2343) y a las orientaciones que sobre educación establece la Constitución Política de 1991. Cuando hablamos de exigencias de orden universal, nos referimos a los saberes y producciones culturales desarrollados en diferentes momentos de la historia, a teorías, avances científicos, arte, etcétera, que se consideran puntos de referencia necesarios en las prácticas de reconstrucción cultural de la escuela.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.6 Función de las áreas básicas

Bajo el argumento de la flexibilidad y la autonomía curriculares no se puede caer de manera automática en el abandono de la especificidad que supone el trabajo pedagógico en las diferentes disciplinas del conocimiento. El desarrollo del pensamiento matemático, de las competencias básicas en lectura y escritura, el desarrollo del pensamiento inductivo, entre otras, suponen un espacio de trabajo que requiere características particulares. Probablemente la división tradicional de las áreas no ha sido la mejor en términos pedagógicos, pero esto no quiere decir que deban desaparecer. Al fin y al cabo se trata de discursos y campos de saber que histórica y culturalmente se han desarrollado y que cuentan con un lugar legítimo dentro de las sociedades contemporáneas. Por otra parte, quienes estamos en las aulas sabemos de la importancia del trabajo sistemático sobre algunos componentes de los campos disciplinares. El problema radica más bien en las formas de desarrollo de los problemas y conceptos básicos de las áreas. En este punto aparece el trabajo por proyectos como una alternativa de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, no necesariamente abandona la especificidad de las disciplinas del conocimiento.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.7 Flexibilidad y apertura: ¿es conveniente planificar?

Es frecuente en nuestro contexto la crítica radical a la planificación. Pero vale la pena preguntarse, ¿acaso es pensable una escuela en la que la planificación está ausente? Cuando hablamos de planificación estamos pensando básicamente en anticipación. Es decir, dado que en la escuela ocurren acciones intencionadas, se hace necesario anticipar algunos componentes de esas acciones, de lo contrario se corre el riesgo de quedar estancados en un mismo punto. Lo que está en juego es la posibilidad de crecimiento cultural de los estudiantes, por tanto es necesario aclarar algunos caminos, algunas líneas de trabajo; líneas que, entre otras cosas, son la prioridad de los PEI. Veamos algunas reflexiones sobre propuestas para el desarrollo curricular.

Frente a los modelos rígidos de organización del currículo, se habla de planificación flexible, de currículos abiertos. Estas ideas pueden resultar relevantes. A diferencia de modelos en los que las secuencias, los tiempos y ritmos de los aprendizajes están determinados de manera rígida, en el sentido de que no es recomendable alterarlos ya que se sustentan en fundamentos teóricos fuertes, los modelos flexibles abogan por el respeto de ritmos y secuencias de aprendizaje, caminos de conocimiento más determinados por la marcha de las dinámicas de los desarrollos particulares de los sujetos que por los sustentos teóricos que los soportan.

Pero hablar de currículo flexible no significa que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular. De lo que se trata es de aclarar en qué momentos son pertinentes y están en juego las propuestas del docente, sus intenciones y sus intereses; y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes.

Aun en los planteamientos curriculares flexibles, los colectivos de docentes en sus discusiones deben realizar una definición inicial de los logros básicos (competencias y procesos fundamentales) para el nivel, para el semestre, para el año..., en función de unos fundamentos o ideas curriculares de base, y establecer unas propuestas curriculares de manera anticipada; pero estas propuestas deben orientarse y consolidarse según las dinámicas de los grupos de trabajo, deben buscar la articulación con los intereses de los estudiantes y pueden ser alteradas y transformadas de forma radical sobre la marcha, si es necesario. Cuando hablamos de propuestas curriculares no nos estamos refiriendo a una secuenciación de contenidos.

Pero en el caso anterior, a pesar de que existen variaciones de fondo, hay una idea que no cambia. Se trata de modelos definidos con anterioridad a las acciones del aula, de modelos definidos a priori, que tienen su lugar en los procesos de desarrollo curricular, pero que no garantizan que su punto de partida sea significativo para los estudiantes. Veamos ahora algunas ideas que consideramos relevantes para una alternativa de desarrollo curricular: lo que en nuestro contexto se conoce como trabajo por proyectos.

2. Currículo y proyecto educativo institucional

2.8 El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido.

En la discusión sobre la elaboración curricular empiezan a hacer camino los denominados proyectos que, por otra parte, están calificados de diferente manera. Se habla de proyectos pedagógicos, proyectos de aula, proyectos por centro de interés, proyectos integrados...

Más que hacer una clasificación y definición de tipos de proyectos, en este momento nos interesa analizar cuál es el modelo curricular que los sustenta y de qué manera se diferencian de las formas de planeación tradicionales descritas anteriormente. Como lo plantea Vasco²⁰, la búsqueda de un máximo grado de integración es el propósito del trabajo por proyectos.

Tal vez uno de los logros del constructivismo de corte cognitivo es haber mostrado que la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones; que aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta un sujeto y las nuevas elaboraciones, a través de procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación; en fin, construcción del significado. Bajo estos supuestos, es claro que la integración tiene sentido si la realiza el sujeto del proceso de conocimiento, es decir, el estudiante, en atención a sus intereses y expectativas.

Ahora bien, debido a que la integración es un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación – como grados diferentes de menor a mayor integración –, no sólo es posible de lograr a través del trabajo por proyectos. Mientras la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distingan. Es precisamente en esta última clase de integración en la que se ubica el trabajo por proyectos y por problemas, que busca favorecer “el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que sigue al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados”²¹.

Un ejemplo de correlación es, alrededor de la idea de ecosistema, integrar contenidos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la matemática... pero ¿quién realiza esta “integración”? Como se trata de una integración del conocimiento, de un modelo centrado en las disciplinas, en los saberes y sus formas de organización, la decisión es sólo del docente. Nótese que lo que se hace es una integración independiente de la acción del aula y de las necesidades e intereses de los estudiantes. Por tanto, es una propuesta curricular similar a aquella que se centra en los objetivos, en cuanto no significa el desarrollo integral de los estudiantes sino la agrupación del conocimiento.

De todas formas no podemos ignorar su importancia en algunos momentos del desarrollo curricular, pero consideramos que no plantea una gran distinción respecto de los modelos planificados a priori, derivados de la tecnología educativa.

La integración por problemas responde a otro nivel de integración, que exige mayor flexibilidad frente a los contenidos de las disciplinas y tener más en cuenta los intereses de los estudiantes. Por ejemplo, si los estudiantes manifiestan interés por conocer cómo funcionan los aviones o por qué vuelan los aviones, se puede organizar un proyecto que busca atender este asunto. Entre otros, habría dos caminos posibles de abordar el caso. Uno sería cuando el docente, frente a este interés manifiesto, organiza una serie de temas, conceptos clave para comprender el problema, y adelanta hipótesis. El resultado de este trabajo sería una planificación temática de la manera más tradicional, aunque el punto de origen ha variado. Podríamos tener como resultado unas unidades de trabajo organizadas alrededor de los temas y conceptos centrales que explican el problema. Pero en este caso el qué del currículo sigue siendo determinado a priori, así el origen del problema a explicar sea relevante para los estudiantes; podemos estar frente a un caso mixto de elaboración curricular. Y pueden existir soluciones con matices diferentes: por ejemplo, si se introduce un nivel de flexibilidad al desarrollo de las unidades de trabajo curricular.

Consideramos que el trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido, están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica.

Para que el trabajo por proyectos supere el activismo y logre todos los propósitos pedagógicos y didácticos antes mencionados, es fundamental que se lleven a cabo todas las fases que lo componen, que se participe realmente desde la generación de la idea, para que no se convierta en una imposición y logre convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo.

La primera fase de un proyecto es la planificación conjunta, en la que incluimos la toma de decisiones sobre la temática a

abordar, los objetivos que orientan el proyecto y las actividades para alcanzarlos. Esta fase permite hacer explícitos los intereses de estudiantes, maestros y también padres de familia, las diversas inquietudes, conocimientos y en general representaciones de cada uno en relación con el proyecto y los procedimientos posibles a efectuar. Como se trata de llegar a un plan conjunto, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, así como la necesidad de llegar a compromisos, de asumir responsabilidades.

En el caso de por qué vuelan los aviones, por ejemplo, o por qué no se hunden los barcos, o por qué brillan las estrellas..., el docente puede recoger ese interés inicial de los estudiantes y en conjunto con ellos definir algunas actividades pertinentes a la explicación del fenómeno. Por ejemplo, se puede decidir ir al aeropuerto a observar, entrevistar al piloto, entrevistar a una azafata, invitar a un ingeniero de vuelo, investigar qué es una turbina, conseguir libros sobre aviones, indagar sobre el origen de los aviones, quién fabricó el primer avión... Estas actividades serían propuestas, evaluadas y jerarquizadas por los estudiantes, el profesor y los padres de familia, por lo que la denominamos planificación conjunta. De este modo sí se estaría cambiando radicalmente el modelo curricular, pues se trata de una participación efectiva de los estudiantes, y aun de los padres de familia, en las decisiones sobre lo que se trabaja en la escuela.

Nótese que hasta esta fase el énfasis está puesto en las actividades, no en los temas o conceptos. Hasta este momento el qué del currículo no ha aparecido como eje organizador. Por tanto estaremos frente a un modelo que no está centrado en el saber, en sus secuencias, ni se organiza con base en las disciplinas.

La planificación conjunta, si bien no elimina la asimetría en las relaciones maestro-alumnos –a pesar de todo el maestro tiene un rol distinto al de los alumnos– sí la limita. Además, al dar sentido a las actividades escolares –aun para el mismo maestro– se convierte en un arma contra la improvisación o la rutinización que campean en la enseñanza tradicional. Pero la planificación no debe ser vista como una camisa de fuerza: la tensión entre planificación previa y compartida y la flexibilidad en el manejo del contenido o de las propuestas a trabajar durante el proyecto, se va resolviendo a través de una negociación permanente: los niños tienen medios para controlar a su maestro pero éste –que tiene una visión más global y compleja de los contenidos– puede sustentar en un momento dado, la necesidad de modificar los acuerdos.

No se trata por tanto de reemplazar “la dictadura” de los docentes por la “dictadura” de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos. En esta dirección no sólo son válidos los intereses de los estudiantes; también, los maestros deben dar a conocer sus intereses, argumentar la importancia de lo que creen es importante trabajar en las aulas, ser oportunos y pertinentes para complementar las propuestas de los alumnos con preguntas y actividades que éstos, por su experiencia y conocimiento, no pueden aportar. De este modo, será posible integrar a las preocupaciones más concretas de los alumnos la reflexión sobre asuntos menos visibles para éstos, tales como los modos de comunicar, la conciencia de formas de organización de un texto, las relaciones causales entre fenómenos, etcétera. Trabajarlos no surgirá de los intereses de los niños; los maestros son quienes tienen el reto de lograr integrarlos en los proyectos.

Ahora bien, en la segunda fase: de la ejecución, es decir cuando se van a realizar las actividades previstas, el docente debe estar atento a los ajustes, a hacer evidentes los conocimientos necesarios para que ellas puedan cumplirse a cabalidad. Por ejemplo, para el caso de la entrevista al piloto, se requiere haber investigado o trabajado en clase algunos elementos clave que serán el contenido de la entrevista, para que no resulte trivial e inútil; también puede ser necesario aclarar que es una entrevista, cómo se organiza y realiza. Entonces se pueden organizar sesiones sobre estos temas, sean coordinadas por el docente o preparadas por los estudiantes, a manera de exposiciones; o pueden verse algunos videos, etcétera. En relación con el conocimiento sobre las entrevistas se pueden leer varias de ellas, compararlas, elaborar su silueta, diferenciar tipos de preguntas, conocer las estructuras de ellas, la ortografía y puntuación más frecuentes, etcétera. Lo relevante consiste en que estos contenidos sean significativos al proyecto, sean el resultado de una necesidad de conocimiento con una finalidad pragmática clara: tener elementos para entrevistar al piloto. Es claro que el qué del currículo aparece sobre la marcha. Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica.

En estos términos, según el nivel de escolaridad, podremos tener actividades sobre temas como la ingeniería de vuelo, la economía que rige el movimiento del mundo de los aviones, las clases de aviones, los países fabricantes; y aparecerá, por ejemplo, la necesidad de trabajar sobre otros temas como la entrevista y sus características. En este punto la labor del docente es coordinar esa serie de actividades y orientarlas con el fin de que no se desvíen del propósito común, a la vez que le permite marcar énfasis según las prioridades, por ejemplo comunicativas, que es necesario fortalecer.

En este planteamiento de trabajo por proyectos, tanto los logros como los temas y conceptos trabajados aparecen a posteriori. En el caso de los logros se tratará más de una descripción a posteriori; es decir, no es posible dar cuenta por anticipado de los logros que se pretenden alcanzar por parte del docente, ya que están determinados por la dinámica de los sujetos de conocimiento. Los logros se registrarán, de ser necesario, después de ocurridos los procesos. Se tratará, por tanto, de una labor de reconstrucción del proceso, de una labor más descriptiva que evaluativa en el sentido tradicional, que requiere de un gran esfuerzo del docente para hacer seguimiento y recoger información sobre el

proceso.

Veamos un ejemplo de proyecto desarrollado con estudiantes de básica secundaria. Frente al interés por parte de un grupo de estudiantes de conocer cómo era la vida en la primera mitad del siglo en Colombia, se inició un proyecto de reconstrucción histórica que consistió en lo siguiente:

Luego de una discusión entre docente y estudiantes se decidió escribir unas pequeñas monografías en las que cada estudiante daba cuenta de tres momentos históricos: el que vivieron sus abuelos, el que vivieron sus padres y el que estaban viviendo ellas. De esta manera se podrían describir aspectos históricos correspondientes a tres momentos que podrían acercarnos a la historia del presente siglo (para 1992, año en que se desarrolla el proyecto, las alumnas participantes en el mismo tenían 12 años, sus padres habrían nacido en los años 1950-1960 y sus abuelos en los años 1910-1920). Para este trabajo se definió un formato básico que permitiera hacer estudios comparativos posteriores. Se determinó que cada minimonografía tendría un capítulo sobre la vida familiar, otro capítulo sobre la vida política y otro sobre vestuario y costumbres. Para recolectar la información se utilizarían dos fuentes fundamentales: las descripciones realizadas por los abuelos, padres de familia y por ellas mismas; e información de libros sobre historia o enciclopedias. Para recoger la información a padres y abuelos se diseñaron entrevistas y cartas; en los casos en que los abuelos vivían en otros lugares de Colombia, se generó un proceso de comunicación interesante y se terminó trabajando sobre diversos tipos de textos como carta, entrevista, texto narrativo, relato histórico documentado en fuentes, texto descriptivo....

Nótese que las características centrales del trabajo por proyectos son válidas tanto en la primaria como en la secundaria, incluso en la educación superior, dado que el partir del interés manifiesto de los estudiantes respecto a un campo específico, garantiza significatividad al proceso.

La tercera fase del proyecto es la evaluación que consiste en hacer seguimiento, de manera permanente, de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Es importante en esta fase comparar los avances del proyecto respecto a lo que se planeó, de este modo se podrán realizar ajustes y profundizar sobre aspectos que lo requieran. También es importante llevar un registro de los conocimientos desarrollados para de esta manera tener una mirada global de los logros alcanzados.

Finalmente, es conveniente reflexionar sobre el sentido del trabajo por proyectos como una alternativa que no invalida los demás modelos de organización y desarrollo del currículo. El hecho de que se rija por un interés auténtico y que su trabajo movilice los intereses de los estudiantes, no significa que dé solución a todos los problemas curriculares. Al contrario, una institución que trabaje sólo por proyectos, probablemente se verá abocada a ausencias de conceptualizaciones y procesos básicos que requieren ser trabajados, desarrollados sistemáticamente en unos tiempos y con unas acciones un poco más orientados por el docente o por la institución.

Por ejemplo, es posible que la historia literaria no sea objeto de estudio de ninguno de los proyectos trabajados en la escuela. Desde alguna perspectiva puede ser sustentado que se requiere que los estudiantes conozcan la historia de la literatura como un paso en la consolidación del reconocimiento de la interculturalidad. Por tanto, de lo que se trata es más bien de buscar diversas alternativas al trabajo curricular dentro de los PEI. Por otra parte, nada garantiza que el trabajo por proyectos no resulte monótono en algún momento para estudiantes y docentes, o que se caiga en un activismo excesivo.

Además, es probable que el acercamiento a una temática, el desarrollo de algunas habilidades básicas para la lectura y la escritura, o el trabajo sobre la ubicación espacial y temporal, por ejemplo, sea conveniente trabajarlos sistemáticamente a manera de taller. Por otra parte, hay clases magistrales que le pueden mover el universo cognitivo a un estudiante de manera significativa, un video de la serie Cosmos de Carl Sagan, es un buen ejemplo de clase magistral, en el sentido de discurso unilateral que, si se trabaja en el momento adecuado, habiendo generado un contexto de significados apropiado, resultará significativo.

Dejamos en este punto las reflexiones sobre desarrollo curricular que sirven de base para los planteamientos que se presentan a continuación, de orden más específico, referentes al campo del lenguaje. Hemos dedicado estas páginas al tema, sobre el supuesto de que no basta con apropiarse de unos elementos teóricos sobre enfoques o conceptos básicos de la pedagogía del lenguaje, como garantía de calidad en las acciones pedagógicas del aula. La reflexión sobre el desarrollo curricular resulta un aspecto central.

¹⁹ Louis Not, La enseñanza dialogante, Barcelona, Herder, 1992.

²⁰ Carlos Eduardo Vasco, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN, 1990.

²¹. *Ibidem*.

3. Concepción de lenguaje

A continuación se presentan unas ideas básicas sobre la concepción del lenguaje en la que se basa la propuesta y unos ejes posibles desde los cuales pensar planteamientos curriculares. Los ejes que se explicitan corresponden a los mismos que en su momento sirvieron de base para definir los Indicadores de Logros Curriculares correspondientes a la resolución 2343 de 1996. Sabemos que cualquier intento de definir ejes curriculares se quedará corto, ya que las prácticas de comunicación y significación son complejas y cualquier mirada analítica siempre será reductiva. Se asume ese riesgo con la claridad de que se trata de dar un paso más allá en la explicitación de supuestos teóricos que subyacen a la propuesta de indicadores de logro. En este sentido, el documento constituye una síntesis. Es importante anotar que para el caso del trabajo pedagógico con comunidades con características particulares, como por ejemplo las comunidades indígenas o las comunidades de sordos que poseen lengua materna diferente a la lengua castellana, o las comunidades con necesidades educativas especiales, como ciegos o aquéllos con parálisis cerebral, será necesario acoger las orientaciones específicas que se definan o y continuar adelantando investigaciones al respecto.

3. Concepción de lenguaje

3.1 Lenguaje, significación, comunicación

En este momento nos ocuparemos de esbozar un marco de referencia sobre las concepciones de lenguaje, comunicación y significación en relación con la pedagogía del lenguaje que queremos delimitar. El planteamiento, en este punto, busca ir un poco más allá de las líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo que soporta la propuesta de Renovación Curricular planteada por el MEN en la década de los ochenta. No se pretende de ninguna manera invalidar dicha propuesta, al contrario, se busca complementarla; de alguna manera se pretende recoger la discusión sobre algunos conceptos centrales de esta propuesta.

La razón de ser de esta reorientación es de índole teórico, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación ²². hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje ²³. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.

En este sentido, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no ²⁴.

La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa...”²⁵. Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

Pensamos que las ideas centrales del enfoque semántico comunicativo siguen teniendo actualidad: el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que pensamos enriquece mucho el trabajo pedagógico.

22. Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística.

23. La idea de orientar el trabajo sobre el lenguaje hacia la significación la planteó el profesor Luis Ángel Baena desde la década de los años ochenta.

24. En el artículo “Acerca de la competencia comunicativa” de Dell Hymes se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia comunicativa como alternativa.

25. Tomado de: “Acerca de la competencia comunicativa” de Dell Hymes (1972), publicado en la revista Forma y Función No. 9, Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá, 1996.

3. Concepción de lenguaje

3.2 Hacia la significación

Consideramos pertinente hablar de significación como una orientación relevante, y como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo, ya que en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no sólo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto –claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales–; pero esa característica de reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central. Esta idea va un poco más allá de comprender el lenguaje únicamente como comunicación, es decir, como mensajes que se configuran a través de un código y que circulan a través de un canal entre un receptor y

un emisor. Podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación.

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados ²⁶; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. O en términos del profesor Baena, podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación ²⁷. Es claro que abordar esta dimensión supone tener presente la complejidad que acarrearán estos procesos que difícilmente se pueden desligar, pero que para su análisis, como es el caso de estas reflexiones, resultará necesario.

Desde la perspectiva semiótica, en términos de Umberto Eco²⁸, esta orientación puede entenderse como una semiótica general: “la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar; es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos...” ²⁹. En nuestra perspectiva pedagógica privilegiamos la función de significación a través de diversos códigos, además de la función de comunicación. Es claro que así se está entendiendo el lenguaje en términos de significación y comunicación, lo que implica una perspectiva socio-cultural y no solamente lingüística.

El énfasis del trabajo pedagógico en el campo del lenguaje puesto sobre la construcción de la significación resulta importante ya que permite fijar los límites que tendría un énfasis en el componente lingüístico. Podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante, a la competencia significativa ³⁰. En esta perspectiva, la lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo...” ³¹.

Por otra parte, esta idea de la significación como dimensión importante del trabajo pedagógico sobre el lenguaje, y como prioridad del desarrollo cultural de los sujetos, está muy cerca de la concepción vygotskyana al respecto, en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto ³².

²⁶. En este punto podemos tomar como referencia las tres funciones que Karl Bühler le asigna al lenguaje: una función cognitiva de exposición de un estado de cosas, una función expresiva referida a las vivencias subjetivas del hablante, y una función apelativa referida a exigencias dirigidas a los destinatarios.

²⁷. Ver el artículo “El lenguaje y la significación”, en: revista Lenguaje No. 17. Cali, diciembre de 1989.

²⁸. Ver por ejemplo Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992. O Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press, 1992.

²⁹. (Umberto Eco, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992, pág. 287.

³⁰. Ver el texto del profesor Guillermo Bustamante De la competencia comunicativa a la competencia significativa como objeto de evaluación masiva en el área de lenguaje, publicado en las memorias del primer coloquio sobre evaluación en lengua materna, Universidad Distrital, Bogotá, 1996

³¹. Umberto Eco, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, 1995, p.ágs. 72-73.

³². Esta idea de desarrollo cultural y desarrollo de la función simbólica es tema recurrente en la obra de Vygotsky. Recomendamos especialmente el trabajo La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas, tomo III, Madrid, Visor, 1996.

3. Concepción de lenguaje

3.3 Leer, escribir, hablar, escuchar...

Volviendo al asunto de las habilidades comunicativas, y a manera de ejemplo, veamos cómo es posible concebir desde una orientación hacia la significación, procesos como leer, escribir, hablar y escuchar.

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. En este punto la teoría pragmática cobra su valor: el tomar los actos de significación y los actos de habla como unidades de análisis y no sólo la oración, el enunciado o el texto a nivel interno, resultan ideas centrales: “Deberíamos concebir dos enfoques pragmáticos diferentes: una pragmática de la significación (cómo representar en un sistema semántico fenómenos pragmáticos) y una pragmática de la comunicación (cómo analizar los fenómenos pragmáticos que se producen en un proceso comunicativo). Fenómenos como la coreferencia textual, el topic, la coherencia textual, la referencia a un conjunto de conocimientos postulados ideolectalmente por un texto como referido a un mundo narrativo, la implicación conversacional y muchos otros, atañen a un proceso de comunicación efectivo y ningún sistema de significación puede preverlos”³³. Es claro que desde esta perspectiva, “leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente. En una perspectiva orientada hacia la significación, la lengua no puede entenderse sólo como un instrumento, como un medio para...; la lengua es el mundo, la lengua es la cultura. Más adelante se presenta una conceptualización más a fondo sobre el proceso lector.

En esta orientación, respecto a la concepción sobre “escribir”, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia”³⁴; el título de este trabajo da cuenta de la orientación desde la cual se está comprendiendo, desde la perspectiva significativa y semiótica, el acto de escribir. Pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido. Más adelante se profundiza un poco sobre algunas categorías para la comprensión del proceso de escritura.

Respecto a los actos de “escuchar” y “hablar”, es necesario comprenderlos de manera similar. Es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. A su vez, hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido.

En síntesis, es necesario reconceptualizar permanentemente lo que estamos entendiendo por leer, escribir, hablar, escuchar, y asignarles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

Veamos ahora algunas competencias asociadas con las cuatro habilidades y, en general, con los procesos de significación y comunicación.

33. Umberto Eco, *Los límites de la interpretación*, pág. 293.

34. Este trabajo está publicado en el libro *Los procesos de la escritura*, compilación de trabajos realizada por los profesores Jurado y Bustamante. Recomendamos leer el libro del profesor Jurado *Investigación, escritura y educación*, en particular el capítulo 3.

3. Concepción de lenguaje

3.4 Desarrollo de competencias

Luego de reflexionar un poco sobre el sentido de las cuatro habilidades, ocupémonos del papel de las competencias dentro de un enfoque orientado hacia la significación. Como se anotó en el apartado 2.4, la formulación y el desglose de las competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido, en el campo de la educación formal, si se evidencian en una serie de actuaciones o desempeños discursivos o comunicativos particulares; por otra parte, esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen, como ya se dijo en este documento, en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Es importante anotar aquí que la orientación hacia la significación y la comunicación deberá estar presente en cualquier propuesta de desarrollo curricular; digamos que es su horizonte de trabajo.

Con lo anterior queremos poner en relieve el hecho de que estamos pensando en propuestas curriculares que se organizan en función de la interestructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias. Veamos algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje, o las competencias que harían parte de una gran competencia significativa³⁵:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o ideolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia³⁶, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos³⁷, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un

saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Hemos planteado algunas ideas acerca del enfoque, unas reflexiones sobre el sentido de las cuatro habilidades comunicativas y un desglose de competencias asociadas a la significación y la comunicación. La razón de ser de estas ideas es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; pero es claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por tanto, resulta necesario aclarar que de lo que se trata, en el trabajo pedagógico, es de saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos; por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. Es decir, pensamos que el docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas.

Por otra parte, estas competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional.

Veamos ahora los ejes desde los cuales se definieron los indicadores de logros curriculares y que son un referente para pensar el trabajo pedagógico en el campo del lenguaje.

³⁵ Para plantear este desglose de competencias: gramatical, textual, semántica, enciclopédica, pragmática y sociocultural, nos hemos basado en los trabajos de Canale y Swain (1983) y Bachman 1990, quienes han avanzado en este campo; la idea de competencia enciclopédica la hemos tomado de Umberto Eco.

³⁶ Algunas consideraciones importantes sobre la competencia pragmática se pueden encontrar en la obra de María Victoria Escandell Vidal, Introducción a la pragmática, Barcelona, Antropos, 1993.

³⁷ Para ampliar la noción de códigos socio-lingüísticos ver la obra de Basil Bernstein, La construcción social del discurso pedagógico.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

Con base en las ideas expuestas hasta este punto, y teniendo como campo del trabajo curricular el énfasis en las competencias y los actos comunicativos, se definieron cinco nodos o ejes que hacen posible pensar componentes del currículo e indicadores de logros de manera analítica, teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación.

Somos conscientes de la enorme dificultad y riesgo de separar el trabajo curricular en componentes, pero para la finalidad del presente trabajo consideramos que es pertinente esta división que, repetimos, tiene un carácter metodológico en el sentido de definir énfasis. Vale la pena insistir en el hecho de que son los docentes particulares quienes deciden sobre la selección curricular y estos ejes le sirven como referentes para dicha selección.

Por otra parte, los indicadores de logros curriculares seleccionados para cada uno de los ejes en la resolución 2343 son referentes para fortalecer tanto las competencias, como los procesos y las habilidades en el campo del lenguaje. Es posible que cada eje ponga el acento en ciertas competencias o procesos, pero dado que el trabajo pedagógico es

complejo e integral, resulta muy difícil, y tal vez inoperante, separar sistemáticamente estos elementos en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas. En este sentido, es necesario anotar que los docentes, al realizar la selección de los “qué” del currículo deben tener presente la complejidad y la integralidad y buscar abordar de esta manera el desarrollo del currículo.

Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros, y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

Este eje está referido al trabajo pedagógico correspondiente a la construcción de las diferentes formas a través de las cuales se construye la significación y se da la comunicación. Cuando hablamos de sistemas de significación nos referimos al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso... en general: lenguaje verbal (oralidad, escritura...), lenguajes de la imagen (cine, publicidad, caricatura...), señales.... Estos sistemas de significación son construidos por los sujetos en procesos de interacción social. La adquisición de diferentes sistemas de significación es prioridad de la escuela, aunque es claro que dada su importancia social y cognitiva, el énfasis del trabajo recaiga sobre el lenguaje verbal.

En Colombia, el desarrollo del sistema de significación principal es la lengua castellana (lengua materna) aunque para las comunidades de sordos será la lengua de señas colombiana y para las comunidades indígenas serán el inga, el kamsá, el papioco, etcétera. El trabajo pedagógico respecto a estos sistemas de significación supone una pedagogía con características específicas.

Respecto a los sistemas de significación, es posible pensar en cuatro niveles de trabajo pedagógico sobre los mismos:

4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

4.1.1 Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación:

lectura, escritura, oralidad, imagen. En este punto, es importante la claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Los trabajos de Emilia Ferreiro, Lilitiana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural.

Antes de ingresar a la escolaridad los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación; el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego; y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua. Por tanto, la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y proponer ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar su desarrollo³⁸. No quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío. Reconocer y comprender el proceso natural de construcción de la lengua escrita permite al docente jalonar y exigir avances importantes, de manera que es

esperable que un niño se apropie rápidamente del código escrito, como posibilidad de significación y construcción del sentido, y no sólo como decodificación fonética.

Un elemento central respecto a este eje lo constituye el conocimiento de la historia de los sistemas de significación. Por ejemplo, conocer la historia de la escritura y de las prácticas de lectura permite encontrar el sentido cultural y social a las prácticas de comunicación.

Al igual que con el código escrito, la escuela debe ocuparse de construir otros sistemas de significación como por ejemplo el cine, el cómic, la pintura, la música....

Este eje permite determinar en qué momentos se pone el énfasis en la construcción/apropiación de los sistemas de significación, y en qué momentos se pone el énfasis, por ejemplo, en el control sobre el uso de estos sistemas, ya que son procesos diferentes.

³⁸ En la bibliografía reseñada al final, se encuentran algunos de los trabajos sobre el lenguaje en los primeros años.

4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

4.1.2 Un nivel de uso

de estos sistemas en contextos comunicativos. Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

Desde esta perspectiva es esperable que en los primeros grados de la escolaridad se ponga énfasis en el trabajo sobre la construcción y el uso de los sistemas de significación, más que a la explicación del funcionamiento del sistema. Es decir, el manejo de categorías lingüísticas que den cuenta de la lengua como objeto deberán ser trabajadas sobre los usos sociales y culturales del lenguaje, y no como una teorización en abstracto. La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. Un trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica.

4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

4.1.3 Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación

y los fenómenos asociados al mismo. Este proceso está relacionado con la reflexión sistemática sobre el funcionamiento de los sistemas de significación. La lengua como objeto de estudio, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio, el cine y sus reglas de funcionamiento, por ejemplo, serían parte del trabajo en este eje.

En el caso de la lengua, la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática encuentran su lugar como herramientas para explicar y comprender cómo funciona el lenguaje, cómo se producen los textos, qué

características poseen, qué variables están asociadas con la comunicación; son aspectos que deben ser apropiados por los estudiantes para explicar el funcionamiento del lenguaje. Desde estas perspectivas, que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. Es necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permite mejorar la calidad en el uso de los mismos. Es importante anotar que la explicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido si se da en actos comunicativos significativos, es decir, que tengan un carácter funcional en el sentido de ser pertinentes para la comunicación, la interacción o la significación. Por ejemplo, el estudio de la oración simple en el grado cuarto de primaria tiene sentido si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro que en este nivel estamos hablando del lenguaje como objeto de estudio.

Veamos un ejemplo. Es usual en la básica primaria pedir a los estudiantes descripciones, sea a nivel oral o escrito. En el caso de la producción escrita de un texto descriptivo (un texto en el que se describe el salón de clases), esa producción puede visualizar al docente un nivel de apropiación de la lengua como sistema de significación; a la vez, puede evidenciar una competencia en el uso, ya que producir un texto descriptivo supone el manejo de la lengua con ciertas condiciones. De este modo se estaría trabajando sobre los niveles de apropiación del sistema y uso del mismo. Pero es distinto si el estudiante está en condiciones de explicar desde algunas categorías, la forma como está organizado su texto: ¿por qué comienza por tal o tal enunciado?, ¿qué niveles de jerarquía semántica hay en el texto?, ¿por qué se segmenta en párrafos de tal o tal forma?... Al pedir al estudiante este tipo de explicación, es claro que nos encontramos en un nivel distinto al del uso. Ese es el nivel de explicación. El proceso de explicación del funcionamiento de la lengua debe centrarse fundamentalmente en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje.

Es claro que este nivel debe trabajarse con mayor intensidad luego que se cuente con un buen desarrollo de competencia en el uso de la lengua, de lo contrario, la explicación de la lengua como objeto tendrá un carácter mecánico y tal vez memorístico. De este modo, en los primeros grados de la básica primaria interesa más el uso del lenguaje con sentido que la utilización de categorías teóricas de la lingüística para explicar los fenómenos del lenguaje.

4.1 Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

4.1.4 Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación,

es decir, un nivel metacognitivo. Hemos hablado de a) un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo la escritura, el comic...); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que está en juego diverso tipo de competencias; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; finalmente hablamos de d) un nivel de control o nivel meta-cognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas. Por ejemplo, en el caso de la producción textual, estamos hablando de procesos como la autocorrección y autoevaluación del proceso escritor. Aspectos como la anticipación de hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular, son ejemplos de control metacognitivo. Por ejemplo, el borrón, el tachón, el subrayado con colores distintos, son señales de control sobre la comprensión y la producción textuales. Este nivel de control o metacognición es complejo, pero garantiza excelentes resultados respecto al uso del lenguaje³⁹.

Es claro que este nivel de control sobre el uso acarrea mayor complejidad, por esta razón se trabajará cuando exista un buen desarrollo de competencia para el uso del lenguaje y la explicación del mismo. Sin embargo, es necesario trabajar sobre este nivel desde los primeros grados de la escolaridad.

En síntesis, es importante anotar que cada uno de los cuatro niveles descritos sirven para pensar énfasis dependiendo de las características y desarrollos de los estudiantes, lo mismo que dependiendo del tipo de proyecto curricular que se desarrolle. Pero es claro que como en todos los procesos del lenguaje, estos niveles están siempre presentes, y comprenderlos tiene sentido sólo para poner énfasis en el trabajo curricular.

Por otra parte, es importante anotar que para el caso del lenguaje de señas o de las lenguas indígenas se deberán reconocer los procesos cognitivos que culturalmente son legítimos y es probable que en algunos casos los niveles planteados no se puedan trabajar. En el caso de la lengua de señas, por ejemplo, el nivel de explicación de la lengua se

dará desde categorías distintas, lo mismo que en el caso de las lenguas indígenas.

Veamos a continuación una síntesis de las etapas de desarrollo de la lengua escrita en los primeros años, como un referente para pensar nivel de construcción de un sistema de significación: el código escrito; y una reflexión sobre los medios de comunicación masiva como sistemas, también, de significación. Es importante anotar que otros sistemas de significación como la imagen, el cómic, en general las narrativas icónicas, deben ser objeto de trabajo de la escuela; los niveles anteriormente descritos sirven, también en estos casos, como parámetro del trabajo pedagógico

Niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño

A continuación se presenta una síntesis de los niveles de construcción del sistema de escritura por el niño, desde los trabajos de investigación de Emilia Ferreiro. Desde esta perspectiva se han descrito cuatro niveles fundamentales en este proceso.

• Nivel 1

En este primer nivel hay una distinción entre dibujo (lenguaje icónico) y escritura (grafías) como formas de representación. Los niños concluyen que lo que diferencia al dibujo de la escritura es la forma como se organizan las líneas; pues al fin y al cabo en el dibujo también se trazan líneas (se sigue un contorno).

En la escritura, el trazo de líneas no tiene que ver con la forma de los objetos. Su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los niños descubren que las grafías (arbitrarias) se organizan de forma lineal y que las grafías no reproducen a los objetos, los representan. Pero construir este principio no significa apropiarse de los códigos convencionales. Hay unos primeros momentos en que el niño, bajo este principio, inventa formas grafémicas, mezcla éstas con las grafías convencionales que en el espacio socio-cultural va reconociendo, va apropiando. El niño descubre que es mejor aceptar las grafías existentes que las inventadas, por exigencias sociales de comunicación; y en sus producciones incluyen cadenas de letras: letras repetidas, escritura ligada, trazos continuos. En este nivel se termina por considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos.

Se encuentra la limitación del dibujo en el sentido de ser incapaz de decir el nombre de los objetos ⁴⁰. Bajo este propósito, se comienzan a problematizar las características de la escritura para que signifique el nombre del objeto. Aparecen aquí dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa. ¿Cuántas letras debe tener una escritura para que sea legible? ¿Cuántas letras debe tener un nombre para ser legible? Los niños hispano-hablantes dicen que tres: “Si hay tres letras ordenadas de modo lineal, ahí debe decir algo” hipótesis de cantidad mínima. Pero no basta con que haya tres letras, se requiere que sean distintas a nivel interno:

–hipótesis cualitativa–. Pero en este nivel, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con-orden); y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

• Nivel 2

En este nivel aparece un control sobre la cantidad y la cualidad; en este sentido, se buscan diferencias entre escrituras que justifiquen interpretaciones diferentes. Es decir, ya no basta con que internamente las grafías sean distintas, se requiere que un conjunto de grafías sea distinto de otro conjunto para significar cosas distintas. En el primer nivel, conjuntos de organizaciones iguales pueden significar diferente en momentos distintos; el niño puede asignar significados iguales sin variar el tipo de grafías ni su organización. En fin, los niños se enfrentan al problema de ¿cómo crear diferencias gráficas para significar cosas distintas? En este sentido, exploran tanto el principio cuantitativo como el cualitativo de manera separada o simultánea. Por ejemplo, ponen a prueba hipótesis como: a objetos de mayor tamaño o edad, mayor número de grafías. Por ejemplo, para nombrar la hormiga se requieren pocas letras, para nombrar el elefante se requieren muchas; para nombrar al abuelo se requieren muchas letras, para nombrar al niño se requieren pocas. También ponen a prueba hipótesis como la cantidad máxima: para que una palabra signifique algo no debe tener menos de tres grafías ni más de siete.

En este momento se está trabajando sobre el significado de la palabra o la frase en su globalidad. La relación es cadena de grafías/significado: diferencias en la organización, características de las cadenas (palabras frase). No hay fonetización aún. Es decir, no hay relación sonido/grafía. Significado y significante constituyen una sola unidad.

En este nivel, el niño explora posibilidades cualitativas: varía el repertorio, varía la posición. En este punto aparecen diferentes posibilidades: si el niño cuenta con un menú reducido, se pueden mantener unas grafías fijas (la primera, la

última) y variar otras. Si el niño cuenta con un menú amplio de letras, a palabras diferentes, letras diferentes. Con un menú amplio, organizaciones diferentes corresponden (deben corresponder) a significados diferentes. Si el niño cuenta con un menú reducido, busca obtener significados diferentes variando la posición de las grafías; ésta es la solución más compleja que se encuentra en este nivel; lo mismo que la combinatoria de variaciones cualitativas y cuantitativas de manera simultánea.

En estas soluciones muy elaboradas ya se evidencia un principio sintáctico claro, se ha construido un complejo sistema de variaciones que permite establecer interrelaciones (relaciones entre conjuntos o cadenas de grafías). También se puede hablar de reorganización cognitiva, ya que las formas de operar del pensamiento van apareciendo simultáneamente con este trabajo.

Hasta este punto se ha avanzado hacia la construcción de principios que regulan el sistema, y las relaciones y complejidades entre estos principios; pero aún no se ha llegado a la fonetización; es decir, a la relación (alfabética) entre el sonido de una palabra y su escritura.

• Nivel 3

En este nivel aparece de manera explícita la relación entre sonido y grafía. Es decir, se llega a la fonetización de la representación escrita. Digamos que hasta este punto se ha trabajado la necesidad de simbolizar, a través de representaciones gráficas (letras), un significado, una realidad. Ahora es necesario trabajar la relación entre esa representación gráfica y el componente fonético. Aparecen tres hipótesis en niños hispanohablantes: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Ya hay un trabajo sobre la cantidad y la calidad a un nivel más complejo. Por ejemplo con el nombre propio. ¿Por qué esas letras y no otras? ¿Por qué tantas y no tantas? Aparece la necesidad de crear un mayor control sobre la cantidad y la calidad, que satisfaga sus preguntas: letras similares para segmentos sonoros similares. Aparece el problema de la fonetización así no se resuelva en términos silábicos convencionales.

Los niños acceden a la hipótesis silábica de forma distinta. Algunos controlan la producción de manera cuantitativa, escriben tantas letras como sílabas. Otros reconocen algunas letras como asociadas a sílabas particulares. Los niños eligen una letra para un fragmento sonoro de la palabra, y generalmente esa letra es una vocal, debido a la presencia regular de éstas en la lengua española. Los niños hispanos prefieren las vocales. En muchos casos se tiende a utilizar la letra inicial del nombre con un valor silábico. M de Martha como ma... En fin, el niño busca letras similares para representar fragmentos sonoros similares, aunque la letra seleccionada no corresponda fonéticamente. Lo que interesa es que el niño ya asocia la pauta sonora con la selección de las grafías; esa relación sonido/grafía es lo que marca la hipótesis silábica. Otro aspecto cognitivo relevante en este punto es que se problematiza la relación entre el todo y las partes.

En otro momento del proceso aparece la hipótesis silábico-alfabética: unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjuntos de sonidos), y otras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados).

Finalmente se llega a la hipótesis alfabética: a cada sonido corresponde una grafía. Aquí lo importante es el principio que se ha construido, que es un principio de control cognitivo de la calidad y la cantidad, esto interesa más que la forma de la escritura. Aparecen problemas como la representación poligráfica de fonemas (/s/=ci = si), los espacios en blanco, los signos de puntuación, las mayúsculas. Se ha construido un principio elemental: a similitud sonora, grafías similares; a diferencias fonéticas, letras diferentes. Ese es el principio fundamental de las escrituras alfabéticas.

De aquí en adelante el reto es avanzar en la construcción de los demás principios complejos del sistema de escritura: la sintaxis, la segmentación semántica de unidades, las reglas ortográficas. Podríamos decir que, por esta razón, a nivel didáctico, este enfoque es más complejo que uno que comience el proceso de acercamiento a la lengua escrita desde la fonetización: letras... sílabas... combinaciones... palabras... El asunto es comprender que en la marcha natural de construcción de la lengua escrita por el niño, la fonetización es punto de llegada y no de partida. Y que ésta ha sido la historia cultural filogenética de la escritura.

Y, ¿qué papel juega el desarrollo motriz fino (agilidad de la mano para desarrollar los trazos, seguir contornos...) en el proceso de construcción del sistema de escritura? Vygotsky dice: una cosa es la mano y otra es el cerebro; el desarrollo de la simbolización no se deriva del desarrollo motriz. El trabajo central de la escuela es sobre la simbolización, aunque el desarrollo motriz cumple su función. Cuando el niño requiera usar el lápiz debe saber hacerlo. Se trata de un saber técnico, de un saber hacer, pero su relación con la simbolización no es directa.

• A manera de conclusión

El sentido de estos trabajos es brindar elementos para comprender la complejidad del proceso de construcción de la lengua escrita en el niño. De ninguna manera esto se puede asociar a un método o unos pasos a seguir. Es decir, no se trata de hacer “la clase” sobre la hipótesis silábica, o algo así. La teoría sirve para comprender el proceso y tomar una posición en cada momento del trabajo pedagógico, saber introducir un elemento que desestabilice, saber jalonar un proceso, saber respetar una demora en algún punto... En fin, de lo que se trata con estos avances investigativos es de cambiar la mirada frente al trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, de cuestionar ciertas prácticas habituales en la escuela; pero es claro en este punto que el dominio del código escrito es responsabilidad de la escuela. Podría pensarse desde esta perspectiva, que comprender la complejidad del proceso permite generar ambientes de comunicación y significación en los que la escritura resulte importante. Es decir, que el problema de la lengua escrita, más que un problema de métodos es un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una teoría muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, puede que sean irrelevantes.

Los medios de comunicación masiva

El despliegue de los medios de comunicación social ha creado un ámbito socio-cultural novedoso que plantea nuevos e interesantes retos a la acción educativa. Estas incidencias tienen repercusiones en aspectos como el manejo de los lenguajes, la asunción de los valores, los modelos de comportamiento, etcétera. Ello, naturalmente, ha generado debates que han llegado a plantear posiciones extremas sobre los efectos de los medios, especialmente en los niños.

Desde nuestra perspectiva, opinamos que estos efectos dependen del modo como los niños acceden a los medios y cómo los usan. Por tanto, el uso de los medios en la escuela tiene motivaciones sociales y pedagógicas. Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. Ello sólo es posible mediante su estudio profundo y sistemático, como bien lo plantea Cervera: “tan ingenuo sería prescindir de la escuela tradicional confiando sólo en esta nueva escuela paralela, como pretender educar sin contar con los medios de comunicación social”⁴¹.

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos.

Como componentes curriculares correspondientes a este eje podemos nombrar la apropiación de diferentes sistemas de significación: código escrito, oralidad, lenguajes de la imagen, multimedia... Otro aspecto importante derivado de este eje es la definición de énfasis en el trabajo curricular de los diferentes grados de la escolaridad; si bien los cuatro niveles de trabajo sobre los sistemas de significación son desarrollados en todos los momentos de la escolaridad, es posible poner el énfasis en la básica primaria en los niveles de apropiación y uso de los sistemas de significación, y los niveles de explicación y control pueden trabajarse con más profundidad en la básica secundaria.

³⁹. Un trabajo importante en este punto es Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar, de Juan Mayor.

⁴⁰. Es importante anotar que Vygotsky se distanciaría de esta posición de Ferreiro pues según este autor, los dibujos son ya representaciones, los niños no dibujan la realidad, dibujan sus representaciones de la realidad. Aquí hay una distinción central que tiene grandes implicaciones: en Ferreiro, el dibujo es reproducción del objeto, en Vygotsky el dibujo es ya simbolización, lo mismo el gesto y el juego (son diferentes formas de simbolización). Por tanto, resulta problemático, desde esta perspectiva, el asunto de las letras como objetos sustitutos.

⁴¹. J. Cervera, Otras escuelas: cine, radio, televisión, prensa, Madrid, S.M., 1977.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica sino que también se hace ⁴², según exigencias funcionales y del contexto). Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos consideramos que se pueden pensar tres tipos de procesos:

- Procesos referidos al nivel intratextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras ⁴³; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje "tiempo"). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior.
- Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.
- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... "la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto.." ⁴⁴. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

Tabla1

Niveles de análisis y producción de textos

Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo,género/número... Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
		Macroestructuras	Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un

			eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	Superestructuras	La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. <i>El cuento</i> : apertura, conflicto, cierre. <i>Noticia</i> : qué, cómo, cuándo, dónde. <i>Textos expositivos</i> : <i>comparativos</i> (paralelos, contrastes, analogías); <i>descriptivos</i> : (características, jerarquización semántica de los enunciados). <i>Textos argumentativos</i> : <i>ensayo</i> (tesis, argumentos, ejemplos). <i>Texto científico</i> (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).
		Léxico	Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares. Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro. Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas. Referencias a otras épocas, otras culturas,,
Extratextual	Pragmático	Contexto	El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico: Coherencia pragmática.

Estas categorías básicas para el análisis y producción de textos están fundamentadas en la pragmática y la lingüística textual ⁴⁵, y permiten definir énfasis en el trabajo curricular. Por ejemplo, en los procesos de comprensión del texto periodístico, además del trabajo sobre la estructura interna de la información (microes-estructuras, macroestructuras, coherencia, cohesión...), es posible enfatizar en el componente pragmático: el elemento ideológico y político de la noticia,

la intención de la misma, el tipo de registro lingüístico que se usa, etcétera, son aspectos centrales para la comprensión. Otro énfasis se puede poner en el trabajo sobre el texto literario; por ejemplo, identificar otras voces de la literatura o temas presentes en otras obras, lo mismo que el reconocimiento del contexto en el que fue producido el texto, pueden ser objeto de trabajo de interpretación.

Es importante tener en cuenta que es necesario, bajo esta perspectiva, trabajar sobre unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos, ya que de lo contrario no será posible dar cuenta de la complejidad del texto. También es importante tener presente que estas categorías de análisis siempre deben ser trabajadas en función de la significación y la comunicación. Es decir, el trabajo sobre las superestructuras textuales, por ejemplo, es pertinente como recurso para la comprensión del sentido de un texto en particular, o de un acto de comunicación específico; es posible trabajar cada componente del texto, de manera analítica, siempre y cuando el trabajo esté inscrito en un acto comunicativo real.

Los estudios comparativos de diferentes tipos de textos son una excelente estrategia para identificar las características particulares de los diferentes textos; por ejemplo en cuanto al reconocimiento de superestructuras, contextos, estrategias de coherencia y cohesión, etcétera. Producir diferentes tipos de textos con base en una situación inicial resulta ser otra posibilidad de trabajar la diversidad textual: pasar del cuento al cómic, de éste al guión teatral, de éste a la noticia..., permite notar distintas superestructuras, distintas formas de organización interna del discurso, a la vez que implica la puesta en juego de competencias y procesos de pensamiento diferentes; al fin y al cabo, producir con el lenguaje es resultado de complejos procesos cognitivos.

Estos ejemplos muestran la aplicabilidad y los énfasis posibles en el trabajo sobre comprensión y producción de textos. Los diferentes énfasis, al igual que en los demás ejes, dependerán de las características de cada proyecto curricular y de los grupos particulares de estudiantes, pero las competencias y procesos implicados son los mismos para los diferentes niveles de escolaridad, en lo que difieren es en sus niveles de complejidad. Por ejemplo, la tarjeta de cumpleaños en el grado segundo de primaria, es una posibilidad de trabajar la superestructura textual, entendida como un principio de organización del texto. Claro está que el niño no tiene por qué saber la terminología correspondiente a estos procesos; en este nivel puede no exigirse la explicación del fenómeno, sólo su producción.

Veamos unos ejemplos de análisis de la producción textual y la comprensión lectora en niños de tercero y cuarto grados de la educación básica. Hemos decidido introducir este ejemplo a profundidad para evidenciar la aplicabilidad de las categorías planteadas que, como hemos dicho, son válidas para toda la educación básica, y porque desde este ejemplo se puede avanzar en la definición de niveles de complejidad para el análisis de la producción escrita en otros niveles de escolaridad.

Para el análisis que se presenta se tomaron algunas de las categorías de la Tabla 1 y se definieron unas condiciones⁴⁶ como referentes para el análisis de las producciones. Los textos que se presentan fueron producidos por niños de estos grados en respuesta a la petición de explicar el juego de la golosa a un niño que no sabe jugarlo. Presentamos este trabajo para visualizar la aplicabilidad de las categorías planteadas y no quedar en el nivel puramente teórico.

42. J.L. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1990.

43. Estas categorías corresponden a la lingüística del texto. Ver Van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI editores, 1989.

44. Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1980, pág. 184.

45. Una obra obligada en este punto es *Estructuras y funciones del discurso* de Teun Van Dijk, op. cit.

46. Estos análisis corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del MEN. Este trabajo ha sido realizado por Mauricio Pérez Abril, Guillermo Bustamante y Fabio Jurado.

4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

4.2.1 Categorías para el análisis de la producción escrita

• Nivel A: Coherencia y cohesión local

Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas:

- Producir al menos una proposición.
- Contar con concordancia sujeto/verbo.
- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
- Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación.

Esta subcategoría es de bajo nivel de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

Véase un ejemplo de producción escrita correspondiente al nivel

TEXTO 1

Yo le enseñó a mi sobrinita.

primero se la enseñó un cuadro con 9

numeritos Luego con una piedrita.

i luego se dice

diga 1 2 3 4

5 6 7 8 9 iaci su sesiba Mente

El ejemplo anterior corresponde a un caso típico de texto que cumple con el Nivel A porque:

- Se produce por lo menos una proposición (la primera línea): "Yo le enseñó a mi sobrinita".
- La proposición está segmentada. Es decir, está separada del resto del texto.
- Se emplea el punto y el espacio para señalar el límite de la proposición.
- Se establece concordancia entre sujeto y verbo de manera adecuada. Se emplea el pronombre de primera persona del singular, que corresponde con la conjugación verbal "yo le enseñó...".

Se encuentran casos en los que el estudiante produce sólo una proposición y ésta no corresponde al requerimiento que hace la prueba. En estos casos, si la proposición cumple con las condiciones del Nivel A, se considera válida ya que lo que se evalúa en este Nivel es la competencia para producir proposiciones delimitadas semánticamente y que contengan concordancia. He aquí un ejemplo:

TEXTO 2

la niña juega los Día de la semana

En este caso, la proposición cumple con la concordancia sujeto-verbo, a pesar de que hay un problema de concordancia en número (los día...) Por tanto, este estudiante cumple con el Nivel A.

Se encuentran otros casos en los que se produce una proposición que responde a los requerimientos de la prueba, pero no cumple con las condiciones establecidas en la categoría. Por ejemplo:

TEXTO 3

Yo le es plicaria que es

En muchos casos se encuentra una serie de proposiciones delimitadas, segmentadas (listados de enunciados), pero sin relaciones textuales explícitas entre ellas. Ejemplo.

TEXTO 5

La golosa es un juego para niños

La golosa es para todos los niños

La golosa es para todos los niños del mundo

La golosa es uno juego

La golosa es un juego muy divertido

La golosa es para todos los niños de la escuela

La golosa es para todos los humanos

La golosa es para las niñay los niños

La golosa es para todos los niños

La golosa es para las niñas

La golosa es para el mundo

La golosa es para los niños del campo

La golosa es para los niños de la ciudad

La golosa es para las niñas y niños grandes

La golosa es para los niños del país

La golosa es para los niños del Municipio

En este caso, además de un listado de enunciados sin relaciones cohesivas entre ellos, se nota una tendencia a la reproducción mecánica y repetitiva, estilo plana, de oraciones desarticuladas; este hecho se puede asociar con el tipo de exigencias que se hace en la escuela tradicional en las prácticas de lectoescritura.

• Nivel B: Coherencia global

Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la

producción. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

Ejemplo de producción escrita correspondiente al nivel B:

TEXTO 6

primero se hace una golosa y des
pues se acen los numeros y algu
no de los dos comienza primero y
salta al otro cuadro sin pisar donde
esta la piedra salta y da la media
vuelta y vuelve atras y coge la pie
dra y la coge y la buelve acoger
y la buelve atirar hasta llegar al
ul timo y ganastes y el otro
pierde por que tu se le adelantastes y
si quiere volver ajugar en piesa como te
dije.

Nótese que a lo largo del texto se desarrolla un eje temático: siempre se están tematizando aspectos relacionados con el juego de la golosa. Este texto cumple con la subcategoría, pero su nivel de coherencia lineal es anómalo ya que no se utilizan los recursos que definen las relaciones lógicas y jerárquicas entre las proposiciones (la “y” se usa casi como único recurso cohesivo, que a la larga funciona más como señal de segmentación semántica de las proposiciones).

A continuación se presenta un caso en el que no se cumple con esta categoría; es decir, un texto en el que no se sigue un eje temático, a pesar de producirse más de una proposición:

TEXTO 7

para jugar ralluela tiene que saltar
tume puedes ganar oyotepuedo gana
puede jugar seis niños sobre la vida de

pueblos que vivieron muchos tiempo.
y nosotros sabemos leer en la cara de nuestro
amigos, si quieren jugar osiestán brabos
disen que antes de la llegada delos españoles
nuestros indígenas no sabían leer pero nuestros
indijenas sisabia leer loque ocure es que noleian
comonosotros por ejeplo, leain las uellas de los
animales: sabian leer en las nubes cuando iba
allover: y algunos hasta sabian leer enlas estrellas

El texto inicia la descripción del juego de la golosa, lo cual responde al requerimiento de la prueba; pero, después de la tercera proposición, se cambia el eje temático. Es decir, no hay progresión temática, no hay hilo semántico que atraviese el texto. Parecería que existiese un afán por llenar el espacio en blanco con alguna información. Este hecho se puede asociar con las exigencias escriturales de la escuela que, en muchos casos, pide al estudiante una determinada cantidad de escritura sin una preocupación por la calidad o la pertinencia de la producción de sentido. Por esta razón, el estudiante opta por transcribir fragmentos del texto del afiche que iba incluido en el cuadernillo de evaluación.

Otro aspecto importante en este caso lo constituye la recurrencia a una caligrafía, de cierto modo pulcra, con una acertada discriminación entre las palabras y un buen manejo de la grafía y los espacios (el niño “escribe bonito”). Es importante señalar que esta situación tiene efectos en los procesos de lectura.

• Nivel C: Coherencia y cohesión lineal

Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así:

- Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados.
- Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Desde el punto de vista del proceso de producción textual es una categoría compleja. Esto resulta explicable desde la psicogénesis de la producción textual, pues los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

Ejemplo de producción escrita correspondiente a este nivel:

TEXTO 8

1 La golosa se juega así:

1 dar al cuadro correspondiente

2 saltar y devolverse

3 no pisar en en cuadro donde va

4 no pisar la linea

2 Cuando aquaben hacen esto:

1 coger una piedrita y ponerla en la hueco de la mano

2 saltar con un solo pie

3 no pisar linea

4 debolverse igualmente sin dejar caer la piedrita

5 se acabo el juego.

El estudiante produce diez proposiciones, ordenadas con nomencladores. Además, establece relaciones estructurales y jerárquicas entre las proposiciones, lo cual se evidencia en la forma como las organiza: dos grandes grupos de proposiciones y dentro de cada grupo una categorización. Por último, señala las relaciones lógicas entre las proposiciones mediante números, que funcionan como nomencladores que, a su vez, establecen jerarquías. También se usan los dos puntos como recurso de organización textual.

Otro ejemplo de texto que cumple con esta categoría es el siguiente:

TEXTO 9

Mira es asi pon atencion y veras que aprendes

primero acemos la rayuela con una tiza,

despues ponle los numeros, tercera tira el tejo brinca

con un solo pie despues brincas al cuadrito, pon los dos pies pisa otra vez con un

solo pie, saltas otravez con los dos, despues con uno y pisas con los dos que es cielo.

te bolteas sin salirte de la raya, te bienes

con un solo pie, salta y pisa con los dos despues pisa y salta con uno pisa con los

dos denuevo, con uno despues te agachas conmañita y cojes el tejo saltas sin pisar

donde tenia el tejo, despues cojes el tejo

lo tiras para tras y si cae en un cuadrito

compras la casa.

En este ejemplo se producen varias proposiciones, se establecen relaciones textuales entre las mismas y estas relaciones son explícitas. El uso de expresiones conectivas, como "primero...", "después...", "tercero...", indica una competencia para organizar las proposiciones (en forma enumerativa). En este texto, la coma además de cumplir funciones de segmentación semántica, también cumple funciones lógicas entre proposiciones. Por tanto, se puede afirmar que este estudiante es competente para producir textos en los que se encuentran buenos niveles de coherencia y cohesión.

Otro ejemplo de texto que se encuentra en este nivel es el siguiente:

TEXTO 10

El juego de la golosa se puede
jugar de 2 o mas personas, cada persona
tiene una piedrita para lansarla y el qué
quede de número 1 ese empieza el juego
y entonces tiene qué tirar la piedrita y
según en el numero que caiga salta, por
ejemplo: al iniciar tienes qué saltar con un
solo pie y luego con los dos y así
sucecibamen pero sin pisar rraya y si
esto no sucede sigue hasta llegar al
cielo o la meta final

A pesar de que el texto es pobre en el uso de recursos de segmentación de las proposiciones (se emplea únicamente la coma en una oportunidad; los dos puntos, en una oportunidad; y se emplea excesivamente la “y” como señal de segmentación), cuenta con buen nivel de coherencia lineal, evidenciado en el uso de expresiones conexas como “entonces”, “al iniciar”, “luego...”. Además, las proposiciones del texto están jerárquicamente organizadas; es decir, hay un principio lógico - textual que las organiza.

• Nivel D: Pragmática

Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual.

La dimensión pragmática está configurada, pues, por las categorías de intención y superestructura. Para la evaluación se definieron dos subcategorías: pertinencia y tipo textual.

• La intención

Se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento: “describir el juego de la golosa a un niño desconocido”. Es decir, se refiere a la capacidad de describir a otro, a través de algún tipo de texto, lo esencial del juego. Involucra la capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta. Es decir, el estudiante debe describir el juego con el ánimo de explicarlo a un niño que todavía no sabe el juego.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Pertinencia, la cual se considera a partir de la siguiente condición:

- Se responde a la intencionalidad del enunciado presentado en la prueba: describir el juego a un desconocido.

Ejemplo de producción escrita correspondiente a esta categoría:

TEXTO 11

Yo le dije a un niño que si jugamos golosa entonces el niño dijo como es ese juego y le dije venyo le explico entonces el niño vino y yo le dije te voy a explicar pero pones mucha atención y le dije haces unos cuadros yase los números hasta 9 y despues juegas entonces el niño hizo la golosa y jugo y asi aprendio.

En este ejemplo se nota un esfuerzo por responder a la intencionalidad del enunciado (“yo le dije a un niño...”, “el niño dijo cómo es ese juego...”, “le dije venga le explico...”); incluso se deja de lado la descripción del juego. Se puede afirmar, en este caso, que existe conciencia pragmática sobre la necesidad de responder al requerimiento del enunciado. El niño enfatizó el aspecto pragmático de la producción y seleccionó una forma narrativa.

A continuación se presentan dos casos en los que se responde claramente a la intención pragmática:

TEXTO 12

Sabe . qe amigo . sabes . jugar golosa . No como . se juega . con . esto . piedra de uno . a . dies . lla la icimos . llo primero . Te . en . señare . primero . al 1 . despues al . 2 . 3 4 5 6 7 8 9 10 -depues comparamos . a . dode . caiga . la . piedra.

A pesar de que el texto presenta problemas de coherencia y cohesión textuales, se responde a la exigencia del enunciado, incluso se puede decir que se responde de manera compleja, articulando afirmaciones de quien escribe el texto y respuestas de su potencial interlocutor. Se podría hablar de una estructura dialogada en el texto.

Ahora se presentan dos casos en los que no se responde al requerimiento pragmático:

TEXTO 13

la golosa es es un juego si

la golosa es un juego don de las niñas patisipan

la golosa es un juego don de

las nin grandes juegan

la golosa es un juego

para la niños

TEXTO 14

La golosa es un juego muy conocido

en todos los países del mundo. En Colombia es muy común este juego, se puede jugar de diferentes formas: En Londres la juegan las niñas como el castillo del príncipe, en Alemania la juegan como el caracol marino, es un juego donde la persona tiene que dar la vuelta al caracol sin equivocarse en decir el objeto que hay dibujado en el piso. La forma más común es como esta dibujado en la gráfica. Se juega tirando una piedra y no pasar por el número en que tira la piedra, si lo hace pierde el turno y cede al siguiente compañero. Es muy fácil de jugar y además que debemos aprender a ganar y a perder.

En este último caso se tiene un texto con excelentes niveles de cohesión y coherencia, con adecuada estructura textual y adecuada cantidad de información, pero no responde al requerimiento de explicar el juego a alguien que no sabe. Se responde más al acto evaluativo y en consecuencia al evaluador, que al requerimiento pragmático. Se nota un esfuerzo por describir el juego pero se desconoce al interlocutor (ésta es una prueba de la necesidad de separar las dimensiones textual y pragmática a la hora de analizar la producción de los niños).

• La superestructura

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre. Si se selecciona un texto descriptivo (que es el implícitamente pedido), se tendrá que presentar una introducción, una serie de pasos y un cierre.

Como indicador de esta categoría se tuvo en cuenta la subcategoría Tipo textual, la cual se considera en relación con la siguiente condición:

- Se selecciona y se controla un tipo de texto en sus componentes globales: texto descriptivo, texto narrativo, texto enumerativo.

Ejemplo de producción escrita correspondiente a esta categoría:

TEXTO 15

El juego de la golosa se juega así:

Los jugadores hacen la golosa, luego el primer jugador

coje una piedra y la lanza hacia el número uno,

después salta al número dos y a los demás números,

si no pisa ninguna ralla sigue jugando, se devuelve,

y así sucesivamente, y el que llegue primero al

número nueve gana.

En este caso, en el que se responde de manera conveniente al requerimiento pragmático, se utiliza una superestructura textual adecuada. Es decir, el texto tiene tres momentos semánticamente diferenciados: un momento de introducción a la situación ("El juego de la golosa se juega así: ..."), un momento de descripción de aspectos centrales del juego ("los jugadores hacen la golosa...", "el primer jugador coje una piedra..."), y un momento de cierre ("y el que llegue primero al número nueve gana...").

En los anteriores ejemplos no se han agotado las diferentes formas de abordar el trabajo sobre la producción escrita, es un caso particular, referido a un tipo de texto. Por ejemplo, el trabajo sobre intertextualidad no se abordó, lo mismo que algunos aspectos referentes al componente pragmático. Hemos introducido este caso para visualizar formas de derivar criterios y categorías y énfasis en el trabajo pedagógico sobre lenguaje en el aula. Es tarea de cada grupo de docentes avanzar hacia la construcción de categorías y énfasis en el trabajo curricular. Veamos ahora una conceptualización sobre el proceso de lectura.

4.2 Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

4.2.2 Conceptualización del proceso lector

Este texto está motivado por dos de las últimas investigaciones realizadas en Colombia, sobre la evaluación de la calidad de la educación básica. La primera es la realizada por el Sistema Nacional de Evaluación (1993), la cual tuvo como propósito evaluar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en niños de 3º y 5º de educación básica primaria; la segunda fue la investigación en el Corpes del Occidente, coordinada por la Universidad de Antioquia, para evaluar la calidad de la educación básica en esta región.

Ambas muestran, entre otros aspectos, las serias dificultades de los niños y los jóvenes en lectura y escritura; además una cierta aversión frente a la cualificación de las habilidades comunicativas, posiblemente porque no comprenden lo

que leen y por las sensibles limitaciones para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos. Ante una hoja en blanco, los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas que van, desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis.

Estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura, pues la lectura nos permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo, y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes.

- **Concepto de la lectura.** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner, son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos. “Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto” (Montenegro y Haché, 1997:45).

Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no copia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad: “A través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo” (Mejía, 1995: 62).

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan.

Ésta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo.

La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquélla en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que esta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto.

La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto, cada uno de los cuales desarrollaremos a continuación.

El lector

Diversos componentes facilitan u obstaculizan la comprensión del lector, entre estos se encuentran; por ejemplo, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección (Goodman, 1982). Dichas estrategias se emplean para construir significados y son utilizadas por los lectores de manera espontánea, y en muchas ocasiones nunca toman conciencia de su uso.

- **Muestreo:** Es la capacidad que posee el lector para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados: “el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante” (Goodman, 1982: 21). El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.
- **Predicción:** Es la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto.
- **Inferencia:** Es la capacidad para deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos. La inferencia permite hacer claro lo que aparece oscuro en el texto; al respecto dice Goodman (1982, 22):

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas.

La predicción, la inferencia y el muestreo son estrategias básicas, utilizadas por todos los lectores, buenos o deficientes, para construir significados. Todo lector, conscientemente o no, muestrea, predice e infiere; la diferencia está en la calidad con que se usan estas estrategias, las cuales dependen del conocimiento previo que el lector posee de los temas que lee.

Este tipo de estrategias muestran la manera como opera la mente al intentar comprender una realidad, aquélla al margen de un entrenamiento específico, anticipa y selecciona, de una manera igualmente específica, los componentes principales para construir los significados, deduce y concluye. Aunque el lector utiliza este tipo de estrategias intuitivamente, es posible cualificarlas a través de la intervención pedagógica sobre la práctica de la lectura.

Los buenos lectores, además de estas tres estrategias básicas, utilizan de manera consciente, otras dos que les permiten el control del proceso lector; éstas son la verificación y la autocorrección. Por medio de la primera, a medida que el lector va leyendo constata si lo que predijo o infirió es correcto; luego, apoyándose en la segunda, se autocorrigió. Este proceso de verificar y autocorregir es esencialmente cognitivo; es decir, el lector lo realiza internamente, no es necesario que se manifieste de forma verbal.

Para comprender mejor la forma como el lector logra la comprensión lectora, también debe considerarse, además de los anteriores, otros factores como los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística (Alliende, 1982).

- **Propósitos:** Se refieren a la conciencia que posee el lector de lo que busca al enfrentarse a un texto, es decir, el para qué de la lectura. Normalmente se lee con un fin, ya sea informativo o recreativo; pero, cualquiera sea el propósito, éste condiciona la comprensión.
- **Conocimiento previo:** El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo; por ejemplo, a mayor conocimiento del tema que se está leyendo, mayor comprensión del mismo o, en términos de Frank Smit (1982); a mayor información no visual menor información visual y viceversa; es decir, mientras más conocimiento previo posea el lector, menos se detiene en el texto pues la información no visual le permite comprender con más facilidad su contenido. Para Lerner (1985: 10):

...el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su

conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular.

Una de las formas más exitosas para enriquecer el conocimiento previo es la lectura misma, con lo cual se crea un importante proceso: mientras más se lee, se tienen más referentes –históricos, culturales, científicos– para comprender nuevas lecturas.

- **Nivel del desarrollo cognitivo:** Es la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones. La competencia cognitiva es diferente al conocimiento previo. Dos lectores pueden poseer el mismo conocimiento previo frente a un tema en específico, pero cada uno puede comprenderlo de un modo diferente dada su competencia cognitiva. Por ejemplo, dos sujetos pueden tener la misma información histórica y geográfica sobre el Departamento de Antioquia, sin embargo en el momento de leer una nueva publicación relacionada con el tema en mención, ambos lectores pueden procesar la información en forma diferente, inferir, predecir y establecer asociaciones y extrapolaciones distintas, esto gracias esencialmente a su competencia cognitiva.
- **Situación emocional:** La realidad afectiva del lector en el momento de la lectura condiciona la comprensión de un texto. Los significados se construyen a partir de la interacción entre la realidad interior del sujeto que lee y la realidad exterior en la que habita el texto. Un mismo texto puede movilizar en lectores diferentes, asociaciones e interpretaciones disímiles, esto dependiendo de la situación emocional en la que se encuentren los lectores al interactuar con el texto; una mujer en embarazo podrá comprender un texto sobre la gestación y el embarazo en forma diferente a un hombre que al azar se encuentra con el mismo texto y lo lee.
- **Competencias del lenguaje:** Se trata de conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis, y el modo de utilizarla. Hablamos de la competencia gramatical, competencia textual, competencia semántica y competencia pragmática, planteadas en este texto.

Otros aspectos que determinan la comprensión del lector y en los que no nos detendremos en detalles son la situación de lectura, o sea las condiciones de tipo ambiental que rodean el acto de leer, como el lugar o la temperatura; y el patrimonio cultural del lector, es decir, sus valores y costumbres.

El texto

El segundo factor que determina la comprensión lectora es el texto. Entre las muchas definiciones del mismo queremos detenernos en tres:

- Una construcción formal semántico-sintáctica usada en una situación concreta y que nos refiere a un estado de cosas; estructuras funcionales de organización para los constituyentes cuya importancia es socio-comunicativa. Constructo teórico abstracto que suele llamarse discurso

Por su parte Halliday, 1982, lo define como:

- Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto.

Finalmente, Martínez (1994: 34) sostiene que:

- El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto.

En síntesis, lo que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está, a su vez, determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí hasta construir el hilo argumental del tema. Cuando se concibe el texto de esta manera se identifican también diferentes factores que facilitan u obstaculizan su comprensión por parte del lector, que van desde el contenido, o el vocabulario, hasta la forma como está redactado.

Algunos textos dan excesivos rodeos para comunicar un mensaje, otros son poco concisos, otros carecen de precisión y

coherencia en las ideas que expresan. Los niños pueden experimentar dificultad para comprender aquellas palabras que remiten a ideas desarrolladas en el texto, como es el caso de los diferentes tipos de anáforas. En esta perspectiva Zarzosa (1992) identifica tres componentes básicos a los que todo buen lector deberá ser sensible:

- El léxico, es decir, la claridad y precisión de las palabras usadas en el texto.
- La consistencia externa, o sea el contenido de la lectura y no la simple relación grafofónica de la misma.
- La consistencia interna o temática, es decir, la habilidad para hacer una lectura integrada.

En esta misma perspectiva es importante considerar las reglas que permiten elaborar textos según Cassany (1993): la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical.

La adecuación: Considerada como la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que utilizar, aspectos que están determinados por la situación comunicativa y el destinatario; éstos son los que finalmente le exigen al escritor qué tipo de palabras utilizar.

La coherencia: Está relacionada con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir, se asocia con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una idea, distinguiendo la información relevante de la irrelevante.

La cohesión: Si la coherencia nos exige presentar ordenadamente las ideas, una después de la otra para facilitar la unidad de sentido, la cohesión tiene que ver con la forma como se enlazan y conectan las ideas.

La corrección gramatical: Este componente alude al conocimiento formal de la lengua donde se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico.

El contexto

El último factor que debe considerarse en la comprensión lectora es el contexto, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de lectura. Existen tres tipos de contexto:

- **El textual:** Éste está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado, o sea, las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de un significado. En otras palabras, las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto. Las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular.
- **El extratextual:** Compuesto esencialmente por factores como el clima o el espacio físico donde se realiza la lectura, pues es distinto leer en un medio de transporte que en una biblioteca; también se considera aquí la posición que se utilice al leer: de pie, sentado o acostado. Si bien la lectura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo y por tanto quien procesa los significados de un texto es la mente del lector, estos factores periféricos afectan la comprensión textual.
- **El psicológico:** Se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto.

Hasta este punto hemos planteado algunas posiciones teóricas para pensar categorías referidas al trabajo sobre comprensión y producción de textos. Invitamos a los docentes a avanzar y continuar el trabajo aquí esbozado, esperando que se tome como un punto de partida, como una propuesta para la discusión.

Por otra parte, es necesario que los colectivos de docentes, al interior de los Proyectos Educativos Institucionales, definan criterios básicos para el trabajo sobre lectura y escritura en todos los espacios del trabajo escolar. ¿Qué estamos entendiendo por leer? ¿Qué estamos entendiendo por escribir?, ¿Qué exigencias a nivel de lectura y escritura se trabajarán en la institución? ¿Cómo entendemos la toma de apuntes? ¿debemos erradicar las prácticas de transcripción de información que no implican elaboración cognitiva y social del significado? ¿Qué características debe tener un informe de investigación, un ensayo? Planteamos estos interrogantes porque muchas veces no son claras las exigencias que dentro de una misma institución se hacen sobre estos aspectos.

Por otra parte, la tarea de crear las condiciones en el aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura implica tomar decisiones en cuanto a los tipos de materiales que se deberán usar en diversos contextos significativos. Es necesario disponer en el aula de diversidad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la

elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder.

Desarrollar criterios de selección de los materiales es, pues, una condición necesaria para garantizar los logros. Hay que tener en cuenta que en el concepto de diversidad de materiales están implicadas diversas categorías: la diversidad se puede entender desde la perspectiva de las funciones o fines de lectura, de los soportes, de los temas, y cuando se trata de literatura, de los géneros, de los estilos e incluso de épocas y orígenes geo-gráficos que garanticen acceso a la cultura universal. Para el caso de la literatura es imposible determinar estos criterios. No existen normas exactas preestablecidas que permitan calificar, sin un conocimiento previo, una obra de arte. Sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las obras de mayor calidad para sus alumnos. Sólo podría decirse en este documento que una buena obra literaria para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera lectura y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto.

Es importante derivar en este eje del trabajo curricular algunos énfasis orientadores para el trabajo de aula. Por ejemplo, la diversidad de tipos de textos es una prioridad en todos los grados de la escolaridad, y los énfasis en cuanto a la comprensión lectora y la producción escrita se pueden definir con base en los niveles planteados en el eje referido a los sistemas de significación. Es decir, el acercamiento a la comprensión y la producción textuales tendrá mayores niveles de complejidad a medida que avanza el grado de escolaridad, pero la comprensión y la producción de diverso tipo de textos es permanente.

En la propuesta de indicadores de logros se avanza, según los niveles de escolaridad, de procesos de identificación de tipos de textos, hacia procesos de comprensión, interpretación, explicación, producción y control de las prácticas lectoras y escritoras. Los niveles de explicación de la lengua como objeto de estudio, haciendo uso de categorías teóricas, se enfatizan en la básica secundaria. En fin, para el caso del trabajo sobre textos sugerimos tener como referente para definir énfasis para los diferentes grados, las categorías del primer eje planteado en este documento: a) un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo la escritura); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que están en juego diversos tipos de competencias; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; d) un nivel de control o nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas.

⁴⁷ Este apartado ha sido desarrollado por el profesor Rubén Darío Hurtado de la Universidad de Antioquia.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

En la propuesta de trabajo sobre la literatura que está a la base de la propuesta de indicadores de logros, se manifiesta la relevancia de tres aspectos fundamentales en este estudio de la literatura:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

En la base de estas tres dimensiones hallamos los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la literatura:

- desde la estética
- desde la historiografía y la sociología
- desde la semiótica

Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario. Hay quienes abordan la literatura en el aula a partir de un “juego”, como invertir el orden de las partes de un poema que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al autor, etcétera. Se trata de lo que podríamos llamar recreación del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión estética.

Tradicionalmente, y sobre todo en los lugares en donde hay dificultades de acceso al texto literario (pobreza de las bibliotecas, ausencia de librerías), es el manual o libro de texto lo que constituye el referente orientador del área. Con algunas excepciones estos libros están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la literatura, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a autores y obras, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad, que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes.

Respecto a la dimensión semiótica, quizá sea ésta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. En algunos libros de texto aparecen términos como semas, sememas, actantes, funciones narrativas, sin ninguna mediación de orden conceptual y epistemológico. De otro lado, lo semiótico se ha asociado con los análisis estructuralistas, cuando la desestructuración textual es sólo un momento del análisis semiótico.

Los principios que subyacen en los Indicadores de Logro, en el área que nos ocupa, buscan promover el desarrollo de las distintas competencias necesarias para el fortalecimiento intelectual de los estudiantes y de los profesores. Para alcanzar este propósito es necesario evitar cualquier “recomendación unilateral”, o metodología o modo de evaluar. En el marco de la autonomía del maestro es el proyecto de aula lo que ha de constituir el horizonte de su quehacer; el proyecto, ojalá de carácter investigativo y no de carácter meramente programático, ha de tener una fundamentación y una propuesta. En dicha propuesta el problema no es tanto el de cómo introducir las tres dimensiones anteriormente señaladas o el de cómo dar cuenta del “canon literario”, sino el de cómo lograr el desarrollo de las competencias y para ello se requiere que el maestro produzca sus propios criterios.

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la “recreatividad”; también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyeran y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación.

En fin, lo que queremos poner de relieve es la importancia del criterio y el seguimiento respecto a lo que ocurre en el proceso pedagógico teniendo en cuenta lo que ha de esperarse de los estudiantes al terminar cada uno de los ciclos. Y esto que ha de esperarse sólo puede ser definido por el conjunto de profesores de la institución, porque son quienes conocen el ámbito socio-cultural y las expectativas de los estudiantes y la comunidad, desde donde han podido fundamentar el proyecto educativo.

Ahora quisiéramos poner en consideración una propuesta, en la que podrían integrarse las tres dimensiones teóricas señaladas, colocando como eje al texto y haciendo énfasis en una mirada semiótica. No se quiere poner en discusión lo que concierne a qué obras habría que leer en cada uno de los grados y ciclos, porque éste no es el problema central. El problema, como se ha insinuado, es qué hacer con los textos en el aula, en el supuesto de que las obras (no los fragmentos o los resúmenes) son leídas por estudiantes y profesores. Si no trabajamos con este supuesto no tiene importancia elaborar alguna propuesta.

En primer lugar, insistamos en que el problema tampoco radica en la cantidad de obras que habría que leer durante la travesía de la educación básica y media. Unas pocas obras analizadas en profundidad son suficientes para que los

estudiantes por su cuenta puedan continuar luego con el proceso formador de la lectura en el ámbito extraescolar. Pero también insistamos en el hecho de que no basta simplemente con leer y “dar cuenta” de lo leído, pues lo que hay que indagar es por los modos de leer y por los modos de escribir y argumentar sobre los textos que son objeto de lectura.

48. Esta parte fue trabajada por el profesor Fabio Jurado Valencia.

4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

4.3.1 El diálogo entre los textos: Una posibilidad de trabajo con la literatura

El estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión.

Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad, veamos muy rápidamente un esbozo de este concepto.

La reflexión acerca de la presencia de rasgos, sean temáticos o estilísticos, de obras literarias del pasado en obras del “presente”, ha sido objeto de análisis de muchos teóricos de la literatura. Desde nuestro punto de vista, al menos dos autores constituyen un antecedente en la fundación del concepto de la “intertextualidad”; ellos son Sklovski y Bajtin. Para el primero, en efecto, uno de los aspectos fundamentales en la producción de una obra artística es lo que él mismo ha llamado “disimilitud de lo similar”, procedimiento estético en el que aún permaneciendo lo viejo, se superpone lo nuevo. Las palabras, nos dice Sklovski, contienen “ecos del pasado, tradiciones del pasado (...); lo viejo existe en Shakespeare; sus argumentos no son propios, pero sí lo son sus obras, y lo más difícil es comprender por qué son tan asombrosamente diferentes a lo que parecen ser sus fuentes...” (1975: 40).

Para Bajtin, así mismo, lo que está en juego en la obra de un escritor es el saber, activado en un continuo dialogismo; hay un “dialogismo interno de la palabra”, nos dice, y “lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia lo exterior, está dialogizado...” (1982: 327). El escritor, para Bajtin, es un ser profundamente activo; su actividad, su hacer estético, es de carácter dialógico, dialógico en sus varias posibilidades: con sus propios saberes, con sus personajes, con otras obras, con diversas ideologías, con los lectores virtuales, etc. Este proceso dialógico es también circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpelar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar del cruzamiento de las voces de la cultura, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos.

Apoyándose en Bajtin, Kristeva inaugura el concepto de intertextualidad. Para Kristeva, “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos...” El texto literario viene a ser, según Kristeva, el lugar en donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); por eso, “tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto...” (1978: 67), es decir, un subconjunto generado en el interior de un conjunto mayor en el que circulan –recordando a Tynianov– las distintas series (políticas, ideológicas, literarias, etc.). Lotman dirá, a su vez, que a través de las obras artísticas los autores remodelan los distintos significantes de la cultura y de sus tradiciones.

En literatura, como en cualquier otra práctica discursiva, la idea de originalidad se relativiza, pues todo discurso evoca a otros discursos. Para Todorov, la obra literaria se genera “en un universo literario poblado de obras ya existentes y a él se integra” (1972: 163). Deconstruir esos discursos, rastrear la presencia de esas otras obras del pasado, es tarea del lector. Toda obra envía al lector a otras obras. El lector ingresa al universo literario dotado de competencias discursivas,

necesarias para la comprensión y la interpretación del texto. En palabras de Umberto Eco, el lector en su proceso cooperativo con la obra realiza paseos intertextuales, esto es, a partir del texto en lectura potencia la memoria hacia la “enciclopedia” pertinente (saberes exigidos por el texto), actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse con aquél; “... lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia...” (1981: 166), pues toda lectura remite a otras lecturas.

Con estos esbozos conceptuales en torno a lo que podemos llamar diálogo entre los textos, es factible construir una propuesta, entre otras, para abordar el estudio de la literatura en la educación básica y media. Ello, por cuanto es la mejor garantía de promover el estudio de la literatura a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la lectura, y desde esta posibilidad apuntar hacia la activación de los diversos saberes que circulan en el ámbito académico.

En esta posibilidad no se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los lectores mismos y lo que ha de esperarse en los estudiantes al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la psicología y de las ciencias (competencia intertextual).

Un trabajo así presupone una necesaria interacción entre distintas áreas de estudio, de tal modo que los proyectos de aula, o los currículos propuestos por grupos de profesores de las distintas áreas, en los distintos grados y ciclos, tendrían que establecer relaciones tanto horizontales como verticales. La dinámica intelectual, inherente a la práctica pedagógica, sólo es posible en la medida en que las asignaturas dejen de ser meros agregados y puedan establecer diálogos interdisciplinarios. En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para una área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas. Cabe aquí entonces hacerse una pregunta en lo que respecta a la evaluación: si tres asignaturas (como lenguaje y literatura, historia y filosofía, por ejemplo) se complementan mutuamente, ¿no basta con la elaboración de un ensayo, o una sola previa, para dar cuenta de la apropiación de los conceptos fundamentales abordados allí?

A continuación, vamos a proponer un ejemplo, desde el cual podría avizorarse lo que llamamos estudio de la literatura como diálogo entre los textos. Pensemos en una novela latinoamericana de gran importancia para indagar desde ella los signos del devenir cultural (tanto en lo universal como en lo local) y de la configuración ideológica y mítica del mundo social en Latinoamérica.

Esa novela puede ser Pedro Páramo o Cien años de soledad. Tomemos la novela de Juan Rulfo, novela compleja en su estructuración enunciativa pero breve en su extensión. Dicha estructuración narrativa (el contrapunto narrativo, la digresión, los puntos de vista, la ambigüedad de las voces, etcétera) puede respaldar el criterio sobre el grado más adecuado para abordar su lectura, sin que esto sea contundente. Este criterio está relacionado con la Competencia Enciclopédica de los estudiantes, necesaria para hacer la travesía de todo texto. Los grados 10 y 11, podrían ser los más adecuados para adelantar un estudio exhaustivo de esta novela, pero el ejemplo permite visualizar una forma concreta de trabajo en el aula.

En primer lugar, la reconstrucción de la historia (especie de biografía) de los protagonistas (Juan Preciado y Pedro Páramo) nos remite a varios tópicos literarios, presentes en muchas obras universales. Así, por ejemplo, como lo ha insinuado Carlos Fuentes, en la obra de Rulfo se pueden rastrear los grandes mitos universales, ya mostrados por los antiguos poetas griegos y latinos. Mitos universales como la destrucción y la creación del mundo, la lucha entre los dioses y los ancestros, la Edad de Oro, la pérdida y expulsión del paraíso, los amantes originales, la búsqueda del padre, la mujer incomprendida, el asesinato de la divinidad, el robo del fuego sagrado, la regeneración anual del mundo, la concepción virginal del héroe, el incesto, la rivalidad entre hermanos, la madre dolorosa, el exterminio del monstruo, la resurrección del héroe, el descenso a la tierra de los muertos. Cada uno de estos mitos puede ser objeto de análisis amplios en la obra de Rulfo, para cuya sustentación el profesor y el estudiante requerirán de la actualización de la Enciclopedia (competencia enciclopédica) en la cual se inscriben saberes provenientes de la filosofía, de la historia de las religiones y de la literatura misma.

De otro lado, y en aras de la singularidad en el análisis (evitando tanta generalización, como sea posible y, sobre todo, privilegiando la lectura de los textos mismos), podríamos seleccionar un tópico, como el viaje del hijo en busca del padre. Algunos críticos han llamado a este tópico “la telemaquia”, en una remisión a la obra de Homero.

En la tradición crítica se ha entendido por “telemaquia” al proceso narrativo a través del cual se desarrollan las peripecias, conflictos, luchas y sufrimientos en el peregrinaje del adolescente, a quien se le impone la búsqueda del padre, búsqueda que a la vez es búsqueda de identidad, o búsqueda del Otro. El origen del término “telemaquia” viene del análisis de la investidura del personaje Telémaco, en la Odisea, epopeya cuyos cuatro primeros cantos narran el itinerario, desde una situación inicial hasta una situación en acto no resuelta, de Telémaco, hijo de Ulises. Dicho itinerario

tiene como objeto-valor la búsqueda del padre y como objeto modal la búsqueda de una identidad (un saber sobre el ser).

Varios críticos ya han señalado en la novela de Rulfo la presencia de la “telemaquia”, su representación simbólica en la historia de Juan Preciado. Entre estos críticos cabe mencionar a Julio Ortega (1969) y a Carlos Fuentes. Siguiendo a Fuentes,

Juan Preciado, el hijo de Pedro Páramo, llega a Comala: como Telémaco, busca a Ulises. Un arriero llamado Abundio lo conduce. El Caronte y el Estigio que ambos cruzan es un río de polvo. Abundio se revela como hijo de Pedro Páramo y abandona a Juan Preciado en la boca del infierno de Comala. Juan Preciado asume el mito de Orfeo: va a contar y va a cantar mientras desciende al infierno, pero a condición de no mirar hacia atrás. Lo guía la voz de su madre, Doloritas, la Penélope humillada del Ulises de barro, Pedro Páramo... (1978: 25)

Tanto Telémaco como Juan Preciado, de acuerdo con los indicios textuales, son adolescentes cuyos rasgos caracterológicos están constituidos por la “carencia”, la “humillación” y la “inacción”. Estos entornos son marcas de la telemaquia y se generan de otros entornos, como la indiferencia ante la orfandad paterna, la incertidumbre frente al discurso persuasivo y el desequilibrio que implica todo compromiso.

Antes de que muera Dolores Preciado, antes de su agonía, es decir, en aquel tiempo en que madre e hijo vivían en Colima “arrimados a la tía Gertrudiz que nos echaba en cara nuestra carga”, tanto uno como otro son sujetos pacientes: Dolores, esperando a un marido que nunca llegará; Juan, indiferente, sumido en esa espera. Comparado con las situaciones narrativas de los cuatro primeros cantos de la Odisea, la situación es correlativa. Penélope representa la espera que sólo culminará al final de la epopeya, mientras que Telémaco, como Juan, es indiferente a tal situación. Pareciera que los valores morales y la forma de concebir el mundo, fuesen iguales en madre e hijo. La tradición occidental, que viene desde la Grecia antigua, nos habla de la obligatoriedad que tenían los padres de educar a los hijos varones, los cuales asimilarían los valores de aquéllos (honra, valentía, templanza, etc.) siguiendo un mismo patrón ideológico. Pero ni en Telémaco ni en Juan los valores del padre han sido interiorizados; al contrario, son los valores de la madre los que se asumen como propios —en esa situación inicial—, valores que podríamos resumir en la actitud inactiva, en la indiferencia y en la idealización de un mundo-espacio utópico.

Ese “ser-estar” paciente de Telémaco-Juan, sólo será transformado con la participación de otro sujeto cuyo “hacer” —persuasivo— posibilite el cambio. Se trata de “hacer” que el sujeto-paciente pase de la degradación al mejoramiento, esto es, “hacer-hacer” al sujeto luchar por llenar la carencia y por alcanzar un estadio de equilibrio social y moral. En Juan Preciado, este sujeto que condiciona su despertar hacia la búsqueda (como diría Lacán, la “búsqueda del altivo y lejano castillo interior”) está representado por la madre en el momento de la agonía, momento en el que se opera, en transición hacia la muerte, un cambio de actitud: de la madre silenciosa y sumisa a una madre confesional y exigente: “No vayas a pedirle nada. Exígele lo nuestro. Lo que estuvo obligado a darme y nunca me dio (...) El olvido en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro”. Esta imagen agónica perdurar á en la memoria del personaje y har á, a manera de conciencia moral, que éste no desista en su empeño hasta el final.

Con relación a Telémaco, es Palas Atenea quien persuade y guía al protagonista en su itinerario-búsqueda. Instigado por Atenea (como Dolores instiga a Juan) Telémaco abandona su “ser-estar” paciente, asume la investidura del guerrero e inicia el viaje. En la búsqueda, ambos personajes indagan; las relaciones se van cumpliendo en un orden progresivo: Juan indaga en los caminos a Abundio, así como Telémaco indaga en el reino de Pilos a Néstor; Juan indaga en el espacio de las sombras a Ediviges y a Damiana, así como Telémaco indaga en el reino de Esparta a Menelao.

La diferencia entre uno y otro relato, la “disimilitud de lo similar” radica en el resultado del itinerario-búsqueda: mientras que Juan fracasa en la consecución del objeto-valor, en Telémaco dicha búsqueda queda suspendida y sólo se resolverá positivamente hacia el final. Pero también hay disimilitud en el entorno espacial-simbólico al que pertenecen los personajes. Así, en Telémaco se trata, de cierto modo, de un viaje plano, sin tropiezos graves, un viaje realizado con la sobreprotección de la diosa, un viaje sin terrores. En Juan Preciado, al contrario, se trata de un descenso al mundo de los muertos y de las sombras (al que desciende Ulises, más no Telémaco), donde el aire sopla caliente y está “envenenado por el olor podrido de las saponarias” y donde la llanura “parece una laguna transparente, deshecha en vapores por donde se traslucía un horizonte gris” (el Estigia griego), el descenso a un lugar en donde sólo se siente “el puro calor sin aire”, “casas vacías” y “puertas desportilladas”, de espacios oscuros y pasillos angostos, antípoda de las “llanuras verdes”, de los “olores a alfalfa, a pan y a miel derramada”, de aquella Comala edénica.

Este mundo de los muertos, al que desciende Juan tiene, en la descripción prosopográfica de Ediviges, su más claro ejemplo:

Sin dejar de oírla, me puse a mirar a la mujer que tenía frente a mí. Pensé que debía haber pasado por años difíciles. Su cara se transparentaba como si no tuviera sangre, y sus manos estaban marchitas; marchitas y apretadas de arrugas.

No se le veían los ojos. Llevaba un vestido blanco muy antiguo, recargado de holanes, y del cuello, enhilado en un cordón, le colgaba una María Santísima del Refugio con un letrero que decía: “Refugio de pecadores”.

El narrador verbaliza el ícono de un cadáver: la cara transparente, las manos marchitas, la piel arrugada, el vestido blanco de holanes, el escapulario, constituyen la investidura de la figura cadavérica. Este ambiente mortuario se refuerza con las apariciones y desapariciones, con los gritos de un ahorcado y con las voces y susurros que nacen de las sombras.

Mundo de los muertos, purgatorio, infierno, espacio sublunar, laberinto subterráneo, cualquiera sea la caracterización, se trata de todos modos de la negación de un espacio eufórico, la negación del lugar buscado por Juan, que en un contexto cultural más amplio no es más que la negación de ese “sueño arquetípico, consagrado por el tiempo, de una Edad de Oro (o paraíso) donde todo se provee en abundancia a todo el mundo, y un jefe, grande, justo y sabio gobierna el jardín de la infancia de la humanidad”. Es el espacio utópico por excelencia, el lugar del “allí” o “allá” en un tiempo anterior; pero en el ahora es el lugar tópico, el “acá” negador de ese modelo de mundo, tal como ocurre con los campesinos de Luvina o los que atraviesan el llano en “Nos han dado la tierra”.

4.3. Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura

4.3.2 Recapitulación

Nos referimos entonces al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. La filosofía, la historia y el psicoanálisis, por ejemplo, coadyuvan no sólo en el análisis literario sino también en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación verbal.

Es sobre la base del dominio conceptual y teórico de estas dos dimensiones que el docente ha de optar por la selección de las categorías más pertinentes y por las estrategias pedagógicas más adecuadas para su recontextualización. De allí la importancia del dominio disciplinario (en los dos campos señalados) en los docentes, cuyo quehacer podríamos tipificar ayudándonos de las observaciones en el aula. En términos generales cabe identificar, para el caso de Colombia, lo siguiente:

- Docentes del área que concentran su trabajo en lo propiamente lingüístico, con una tendencia a lo normativo/prescriptivo: es decir, enfatizan en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales de los libros de texto.
- Docentes del área que concentran su trabajo en información general (¿para adquirir una buena cultura?) sobre literatura, con la lectura de algunas obras o textos consignados en los libros de texto. Aquí se enfatiza en el carácter trascendente de la literatura, en su capacidad para “enseñar valores” y su invocación contemplativa y de “belleza”. Se tiende también aquí, de manera insistente, en la identificación de figuras literarias. Junto con el anterior, constituye un tipo de docente con mucha resistencia al cambio y a la actualización teórica.
- Docentes del área que privilegian el estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática, en tanto se preocupan por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Aquí se percibe una apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística. Se llega a las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico.
- Docentes del área que privilegian el análisis del texto literario, ayudándose de teorías del lenguaje y de teorías literarias. Lo propiamente lingüístico-normativo (estudio del sistema) es marginal, porque al docente le interesa el estudio en profundidad de las obras literarias y para ello se apoya en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, etc.

Las tendencias más acentuadas se encuentran en las dos primeras caracterizaciones. Las otras dos conducen a innovaciones y se corresponden con docentes muy críticos, que leen y escriben con cierta constancia, pero no son la mayoría. Podríamos considerar que en los primeros habría una dificultad muy grande para definir criterios sobre los mínimos de conocimiento en el área, en estudiantes que terminan el bachillerato. Sobre todo, porque siempre han dependido de los libros de texto. Los segundos no tendrían dificultad para definir, por ejemplo, los mínimos de conocimiento que en lenguaje y literatura deberían tener los estudiantes que han optado por las ciencias.

En el análisis de la producción escrita (uso del lenguaje), o de los modos variados del habla, necesariamente se han de retomar las categorías lingüísticas arriba enunciadas, como estrategia para identificar las anomalías o las desviaciones más protuberantes en niveles como la sintaxis y la semántica. En este punto el estudio del lenguaje se abre hacia lo interdisciplinario (texto-lingüística, socio-lingüística), pues se trata de analizar textos concretos, no ideales. Surgen aquí categorías como las presentadas en este documento en el eje correspondiente a interpretación y producción de textos.

Desde estas categorías el estudiante puede descubrir el funcionamiento de la escritura y tomar conciencia de la complejidad de este proceso. Podrá comprender entonces cómo toda escritura pasa por procesos de autocorrección y afinación y por las miradas evaluativas de los otros. Pero es necesario llamar la atención sobre cómo los procesos de autocorrección y afinación, sintáctica y semántica, no son ejercicios meramente formales sino actividades definitivas en la materialización de las ideas de quien escribe. Por tanto, la escritura ha de asumirse como una manera de representar saberes y experiencias, lo cual indica el potencial epistemológico que se pone en juego cada vez que alguien escribe teniendo en mente a los interlocutores virtuales.

En lo que respecta específicamente al estudio de la literatura acogemos las preocupaciones e insinuaciones de algunos escritores, como aquéllos a los que acudimos en el capítulo primero. En términos generales diríamos que lo más fundamental es la lectura de las obras mismas, porque se conoce literatura sólo leyendo las obras, de manera completa y no resumida ni fragmentada. Quienes acompañamos a los maestros en sus clases, maestros innovadores, sabemos del entusiasmo de los estudiantes cuando leen algunas obras, entusiasmo que deja ver cómo no es tan cierto que a los estudiantes no les gusta leer. Un maestro innovador no intimida con el examen para que el estudiante lea, seduce y persuade con los comentarios críticos a las obras, provoca e interroga: se asume pues, sin proponérselo, como un crítico literario.

Es la competencia literaria de los profesores de literatura lo que ha de conducir a la definición de criterios para la selección de los textos, considerando inclusive que muchas veces las expectativas de selección de un texto podrían no realizarse; pero aún así, para el caso de un docente innovador, una expectativa truncada se convierte en momento de reflexión (dar cuenta de la experiencia de recepción de un texto que no logró calar entre los estudiantes).

La competencia literaria del docente atravesaría dos dimensiones: 1. el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2. la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera). Esta segunda dimensión es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas primarias hacia lecturas más profundas en donde se pone en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado. Las dos dimensiones alcanzan su dinámica en el foro, en el debate y en la producción escrita.

Resulta importante el acercamiento de los estudiantes al mayor número de obras literarias; pero si a través del bachillerato los estudiantes pudiesen leer al menos unas diez obras literarias a profundidad, sobre las cuales pudieran desarrollar el pensamiento conjetural y crítico, exteriorizado en lo oral y en lo escrito, estamos seguros que dicha experiencia habrá de impulsarlos hacia la autonomía como lectores competentes que asumen los textos desde el deseo y a través de toda la vida. Esas diez obras literarias, en su totalidad, no necesariamente tendrían que corresponder al canon. Es posible que algunas obras, no reconocidas por el canon, hayan logrado “tocar” al lector que está en proceso de formación. Con esto queremos señalar el carácter siempre imprevisible de la selección de textos literarios y críticos para su lectura en la institución escolar. En estas reflexiones no se puede desconocer el rol de la familia. Ni el papel del docente como lector.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg.

Las estructuras más generales de la comunicación, que los sujetos capaces de lenguaje y acción han aprendido a dominar, no solamente permiten acceder a determinados contextos, no sólo posibilitan la conexión con, y la prosecución generativa de, contextos que, como parecería a primera vista, encierran a los participantes en el círculo mágico de lo meramente particular. Estas mismas estructuras suministran simultáneamente los medios críticos para penetrar en un contexto dado, para hacerlo saltar desde dentro y trascenderlo, para abrirnos paso en caso necesario a través de un consenso fáctico al que podemos estar habituados, y revisar errores, corregir malentendidos, etc. Las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento..."⁴⁹.

En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediada por la comunicación como espacio de reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. "Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales"⁵⁰.

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar.

Por otra parte, el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva. Veamos, a manera de ejemplo, algunos referentes para el trabajo sobre reconocimiento de la diversidad, desde el caso de las culturas y lenguas indígenas.

⁴⁹. Jürgen Habermas, op.cit., pág. 170.

⁵⁰. Ver la obra *Pretextos* de Jesús Martín Barbero, Universidad del Valle, 1995

4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

4.4.1 Diversidad étnica y cultural

En Colombia la sociedad lingüística indígena es practicante de 64 lenguas y 292 variantes dialectales estudiadas inicialmente por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y posteriormente por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA) con sede en la Universidad de los Andes.

También son notables los aportes conceptuales de la Universidad Nacional, el Instituto Colombiano de Antropología ICAN, Instituto Caro y Cuervo, la Universidad Distrital, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la Universidad de La Guajira, la Universidad del Valle, la Universidad de Nariño y la Universidad Tecnológica de Pereira,

con la generación de procesos de investigación lingüística, literaria, antropológica, etnohistórica y etnobotánica, mediante la creación de licenciaturas en etnoeducación y especializaciones en esta nueva dimensión.

A esta producción académica se suma el trabajo del Profesor Joel F. Sherzer del Departamento de Antropología de la Universidad de Texas que abre un nuevo espacio denominado la Etnografía del Habla, en donde trata de fotografiar y describir los actos del habla, eventos, situaciones, la interacción social y verbal en el habla Kuna (población indígena con asentamiento en Colombia y Panamá). La etnografía del habla es otra ventana para los lingüistas del mundo.

La etnografía del habla se constituye en una metodología especializada para el conocimiento, estudio y aprendizaje de las lenguas, desde del punto de vista del desarrollo del pensamiento y de la cultura; ventana que posibilita, visualiza y potencializa el diálogo cultural en Colombia con las culturas ancestrales pervivientes.

La investigación fonética explicitó la riqueza y diversidad lingüística de Colombia, al demostrar que algunas lenguas contienen hasta 30 consonantes, en otras de 20 vocales y en algunas tres vocales. Por ejemplo el Wounaan de la costa Pacífica tiene 11 vocales. Estos avances permiten la sistematización de alfabetos para la implementación de la lecto-escritura en las lenguas maternas (L1) y la enseñanza del castellano (L2) como segunda lengua, en aras de propiciar un espacio en donde los hablantes generaran un bilingüismo coordinado sin detrimento del (L1), especialmente en el contexto escolar.

Clasificación	
de las lenguas estudiadas en el ccela	
Familia	idiomas
Arawak	Achagua, piapoco, wayuu, yucuna
Chibcha	Chimila, damana, ika, kogui, teribe
Chocó	Catío, chamí, embera, epena, pedee, epena y pedea.
Guahíbo	Cuiba, quahíbo, quayabero y macaguán
Macro – chibcha	
Barbacoa	Awá, guambiano y páez
Macú – puinave	Jupda, kakua y puinave.
Quechua	Inga
Saliba – piaroa	Sáliba
Tucano oriental	Barasana, carapana, desano, macuna, piratapuyo, retuara, siriano, tatuyo, tucano, tuyuca, waimaja, wanano, yurutí
Tucano medio	Cubeo
Tucano occidental	Koreguaie, orejón, secoya, siona
Unico	Andoke y camsá
Witoto	Bora, muinane, ocaina, minica witoto y murui witoto
Arawak	Wayuú, achagua y piapoco
Bora	Muinane y bora
Caribe	Yuco y karijona
Chibcha	Kogui, ika, damana (wiwa), tunebo (uwa), chimila, barí y kuna
Chocó	Embera y waunan
Guahibo	Sikuani, kuiba y quayabero
Makú	Puinave y yujup - makú
Sáliba	Saliba
Tukano	Kubeo, tatuyo, barasana, yurutí y tanimuka
Witoto	Nonuya
Independientes	Andoke, tikuna, cofán, kamsá, páez, guambiano, kuaiquer y tinigua
Criollos	San Andrés y palenque

Debido a la falta de formación de formadores para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y el castellano como segunda lengua, los docentes tienen serias dificultades y continúan priorizando el uso del castellano en el aula, de tal forma que el estudiante indígena a medida que avanza en los niveles y grados de estudio, abandona paulatinamente el uso de la lengua materna y se convierte así en monolingüe castellano-hablante, lo cual causa grave desestructuración cultural, al tiempo que afecta el avance del pensamiento de los pueblos indígenas y su posibilidad de incidencia en el

desarrollo de otras lenguas del mundo.

Sin embargo, es importante reconocer la existencia en el país de diferentes niveles de uso de la lengua materna: monolingües en lengua materna (los Uwa y Nukak), monolingües en español (Zenú, Pijaos, Muisca, etc.); bilingües incipientes, funcionales y coordinados (Paeces, Guambianos, Emberas entre otros); multilingües (Cubeos, Yucunas y otros pueblos del Vaupés y la Amazonia).

El estudio de las lenguas maternas por científicos europeos, latinoamericanos y especialmente la pervivencia de sabios (Jaivanás, Mamos, Tewalas, werjayás, Sinchis, Tachinaveras, palabreros, Pishimaropelo, etc.), de cada uno de los pueblos indígenas, borró el concepto peyorativo imperante sobre las lenguas indígenas, que llegó al extremo de causar vergüenza el uso de las lenguas maternas hasta por los mismos indígenas, especialmente de los que habían tenido algún grado de estudios en la educación formal.

Bajo este profundo impacto perecieron lenguas valiosas como la de los PASTOS en Nariño, el COCONUCO Y PURACÉ en el Cauca, el PIJAO en el Tolima y el Huila, la MUISCA de la sabana cundiboyasense y el ZENÚ de Sucre y Córdoba, entre otros.

La situación de otras lenguas no es muy halagadora; por ejemplo: en el resguardo Indígena de Quisgó, Municipio de Silvia- Cauca, hablan la lengua materna los taitas o ancianos de la comunidad, los adultos la entienden pero no la hablan y los niños, las niñas y los jóvenes ya no la hablan ni la entienden. Esto es un indicador de la continuidad de la muerte de las milenarias lenguas maternas. Por supuesto la escuela formal desde su existencia dentro de la comunidad no ha hecho mayores esfuerzos por su conservación, recuperación, valoración, recreación y reproducción.

En todos los pueblos pervivientes cultural y lingüísticamente es evidente la existencia de unas metodologías propias de la enseñanza de la lengua materna; por tanto es necesario iniciar investigaciones en socio-lingüística, pedagogías propias y continuar la profundización en la etnografía del habla. Ello requiere entender que:

- Las lenguas maternas parten de la lectura e interpretación de su contexto cultural.
- Las lenguas maternas en la lectura y la escritura ponen en funcionamiento todos los sentidos y suprasentidos, pues buscan el desarrollo del pensamiento.
- La vida de las lenguas maternas es la oralidad, y en su más alto nivel la sacralidad de la palabra y desde allí se desarrolla el pensamiento, la identidad y la cultura.
- La lecto-escritura ya sea en (L1), (L2), (L3), (L4)... no debe subyugar el poder de la palabra de (L1).
- Las lenguas indígenas no pueden continuar subyugadas porque ellas poseen estructuras fonéticas, sintácticas, semánticas y gramaticales como cualquier otra lengua del mundo.
- En las instituciones del nivel nacional, regional y local estas lenguas deben ser enseñadas, tratadas y difundidas con el mismo status social de cualquier otra lengua.
- Debe entenderse por bilingüismo el uso y enseñanza equilibrada y competente de la lengua materna y el castellano.
- La enseñanza de una lengua extranjera en grupos étnicos, explicita contextos multilingües y pluriculturales, como las experiencias vivenciadas entre los pueblos indígenas del Vaupés y la Amazonia.

En la actualidad la Etnoeducación abre un nuevo horizonte como el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

Esta conceptualización sin tener en cuenta las lenguas maternas como matrices vivas para la reproducción y recreación del pensamiento, la identidad y la cultura, pasaría a ser otra teorización más sin mayor impacto en la cotidianidad de los pueblos indígenas, ni en la búsqueda de la identidad y unidad nacional desde la diversidad.

Los fundamentos y principios que rigen la construcción de las lenguas de los pueblos indígenas no coinciden necesariamente con la enseñanza de la lengua castellana porque son concordantes con la metodología de los sabios de

estos pueblos que obtienen y reproducen el conocimiento a través de la lectura del mundo que los rodea, de la naturaleza, para transmitirla de generación en generación a través de la palabra viva. Esta lectura se ordena en la cosmovisión, cosmogonías de cada pueblo.

Por ejemplo, la cosmovisión del pueblo guambiano tiene una configuración espiral en forma de caracol: parte de un punto cero siguiendo una direccionalidad de abajo hacia arriba y de derecha hacia a izquierda hasta llegar a la espiral número cuatro, de aquí retorna a su punto de origen. Es el camino que debe recorrer el guambiano y la guambiana en toda su existencia y el pueblo guambiano en general. Este pensamiento lo consignó en la elaboración del sombrero originario, que siempre se lleva puesto como mecanismo de recuerdo permanente. De ahí que el pensamiento guambiano está fundamentado en el concepto de caminar aprendiendo y de aprender caminando. Vemos cómo esta concepción difiere de la lógica del pensamiento occidental, en donde el mundo está ordenado de arriba hacia abajo y orientado hacia derecha e izquierda. En cuanto el tiempo en espiral, es circular y lo pasado se ubica adelante, muy adelante refiriéndonos a nuestros mayores que van adelante y el futuro viene atrás, refiriéndose a las nuevas generaciones guambianas, la niñez viene atrás; lo cual difiere fundamentalmente del tiempo lineal pasado, presente y futuro.

La lectura en la naturaleza: Los sabios o sabedores indígenas pueden leer, interpretar y dialogar con las plantas, con los minerales, que en su concepción tienen vida, por ejemplo con el agua y los lugares sagrados. Estos niveles de lectura y diálogo corresponden a dimensiones profundas de conocimiento. Existen lecturas sencillas que pueden ser asumidas y manejadas por la comunidad en general y constituyen mecanismos de socialización de prácticas cotidianas de comportamientos y convivencia, por ejemplo, no todos conocen el poder de las plantas, pero si se sabe su utilidad medicinal.

En la territorialidad la relación hombre-naturaleza es fundamental; por ejemplo, cuando nace un niño la placenta y el cordón umbilical son enterrados en la esquina de la casa; de esta manera simbolizan la nueva unión y unidad con la madre tierra, después del desprendimiento del útero materno. Algunas culturas como la de San Andrés de Pishimbalá del Cauca, enterraban a sus muertos colocándolos en una olla en forma de útero en posición fetal como símbolo del retorno al seno de la madre tierra.

La historia de los avances y aportes del pensamiento de los pueblos indígenas al pensamiento universal está configurada en la oralidad y la palabra sagrada de las 64 lenguas y 292 dialectos, sistematizadas igualmente en los rituales, mitos, leyendas y cantos. Además, desarrollaron conocimientos tecnológicos, científicos y artísticos expresados en las mismas, útiles para su pueblo y para la humanidad como el aprovechamiento y conservación de la biodiversidad en sus territorios.

Veamos un ejemplo de una cosmovisión distinta a la conocida en las culturas de occidente.

4.4 Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

4.4.2 Un mito de los uitotos y muinanes de la amazonia

De cómo se inundó la tierra

Una vez fizido estaba muy disgustado porque había un pájaro que al cantar decía:

–El hermano de Jitoma es tuerto.

Esto lo oía una y otra vez hasta cuando, lleno de impaciencia, construyó sin permiso de Jitoma, una trampa para capturar a todos los pájaros con el propósito de descubrir al culpable. Y así fue. Después de tenerlos presos, los interrogó uno a uno, y los va liberando sucesivamente a medida que comprueba que no pronuncian las palabras insultantes.

Finalmente, llega el turno del paujil colorado, el último animal preso en la trampa. Lleno de temor trata de despistar a su captor remedando el canto de cada una de las otras aves, pero Fizido, que ya los conoce todos, no se deja engañar.

El paujil colorado, presionado por el hermano del sol, termina por lanzar su canto verdadero que no es otro que el que contiene las palabras con las cuales hace burla de Fizido. Este lo agarra y mata, lo cocina e invita a Jitoma a participar del banquete.

El hermano le advierte a Fizido no consumir el tuétano, pero el necio como de costumbre, le desprecia la advertencia prudente y sabia, pensando que Jitoma quiere engañarlo para después, a escondidas, deleitarse el solo con el manjar. Succiona, entonces, los huesos de la canilla, y luego de hartarse ve con asombro cómo continúa manando de ellos un líquido caliente que no cesa de brotar.

Lleno de afán por ocultar ese líquido, signo de su desobediencia, Fizido lo vierte primero dentro de un bejuco, que desde entonces está lleno de agua, tanto así se corta en verano como en invierno. Luego va envasando lo que continúa saliendo del hueso en los carrizos, después en los yarumos que también se llenan, y esto se repite en todas las plantas y árboles que en la actualidad guardan agua; pero nada es capaz de contenerla, por eso, sin encontrar ya en dónde esconderla de la vista de su hermano, Fizido ve con desesperación cómo se empieza a regar por toda la tierra hasta inundarla completamente.

Todo fue aniquilándose: los animales que habitan la tierra y el aire, los árboles frutales que con tanto trabajo habían cultivado los hombres, las enormes casas comunales, llamadas malocas, que habían construido los abuelos que eran unos arquitectos consumados. Solo los espíritus de algunas gentes quemadas se refugiaron debajo de la tierra y allí permanecieron esperando que alguien los hiciera volver a la vida.

Este mito nos permite un amplio horizonte en el pensamiento indígena, para analizarlo desde el contexto del lenguaje y la comunicación, de la literatura, como también desde el ámbito de la historia o de la filosofía; se evidencia un campo rico desde las ciencias naturales, o ecológicas; pero lo más relevante es la posibilidad del análisis desde la llamada ciencia de las religiones y de la ética. Lo hemos incluido en este documento como un ejemplo de la diversidad cultural existente en nuestro país.

En síntesis, este eje plantea la necesidad de trabajar en función de la construcción de los principios básicos de la interacción y la comunicación, lo mismo que los deberes y derechos asociados a la misma. También hace referencia a la construcción de una cultura de la argumentación, y al respeto por la diversidad cultural, tanto al interior del aula de clases donde circulan múltiples códigos socio-lingüísticos y culturales, como respecto a la diversidad cultural existente en Colombia.

4. Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares

4.5 Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

“El desarrollo cognitivo, en sentido estricto, se refiere a las estructuras de pensamiento y de acción que el niño adquiere constructivamente en activo enfrentamiento con la realidad externa...”⁵¹.

Dada la estrecha relación existente entre desarrollo del lenguaje y desarrollo del pensamiento, se hace necesario enfatizar en este aspecto. La psicología y las ciencias cognitivas recientes han mostrado la importancia de prestar atención a esta relación en los procesos educativos. Es el caso de planteamientos como los de Vygotsky en los cuales la adquisición del lenguaje no se puede desligar del desarrollo cognitivo. Y cuando hablamos de desarrollo cognitivo nos estamos refiriendo a la construcción de las herramientas del pensamiento a través de las cuales se da la significación. Estas herramientas son culturales en el sentido de ser producciones que el hombre ha consolidado en su desarrollo filogenético, y las cuales encuentra el sujeto cuando nace. Es decir, existe una anterioridad cultural de estas herramientas respecto a la aparición de los sujetos particulares. Las herramientas de las que hablamos se refieren a las formas del lenguaje, sus significados y estructuras que cada sujeto va construyendo a lo largo de su proceso de desarrollo ontogenético. A estas herramientas, que tienen existencia en el flujo de la comunicación humana y que tienen características universales y particulares dependiendo de los contextos socio-culturales locales, se tiene acceso a través de la mediación social. Es decir, el conocimiento, construcción, reconstrucción o apropiación de las mismas por parte de los sujetos, se dan en el diálogo e interlocución culturales: al nacer, el niño comienza sus procesos de interacción alrededor de las realidades culturales preexistentes. Con la guía del adulto o de otros niños, se van reconstruyendo esas formas y sentidos que la cultura pone a disposición de cada ser humano, se va poblando el mundo cultural de significado.

Para el caso del lenguaje –ese instrumento psicológico superior en términos de Vygotsky– su existencia cultural está constituida por significados, formas o estructuras, contextos, roles comunicativos, reglas de uso... De estos elementos el niño se va apropiando a través de sus diálogos culturales con el adulto, hasta constituirse en herramientas del pensamiento. De esta manera el niño va construyendo su historia cultural y se va integrando a la historia filogenética humana. Además, al ir construyendo significaciones, el niño está realizando complejos procesos cognitivos. “El significado de una palabra constituye un acto de pensamiento... Se sabe que el lenguaje combina la función comunicativa con la de pensar...”⁵².

En síntesis, las herramientas del lenguaje y la cognición se adquieren en la interacción social (nivel interpsicológico) y luego se internalizan (nivel intrapsicológico) por parte de los sujetos para usarlas en contextos diversos (descontextualización)⁵³.

Por otra parte, los planteamientos de este autor o de otros como Wertsh resultan significativos si tenemos en cuenta el papel que en estas teorías se le asigna al docente como mediador de las interacciones entre el niño y la cultura. En estos planteamientos, es claro que la calidad de la mediación está directamente relacionada con el nivel de desarrollo cognitivo, y si tenemos en cuenta que las interacciones en la escuela están mediadas, básicamente, por el lenguaje, notamos lo relevante de los planteamientos. Se puede afirmar, desde estas teorías, que de la calidad de la comunicación que media las interacciones del aula depende el desarrollo del pensamiento de nuestros estudiantes. La propuesta de lenguaje que realiza el docente en sus comunicaciones en el aula conlleva una doble dimensión en el sentido de proponer una exigencia de interpretación que tiene simultáneamente un componente semántico y una exigencia cognitiva. Es que la estructuración del discurso supone una sintaxis particular, es decir, una forma cognitiva implícita que el estudiante debe deconstruir y reconstruir. Desde el nivel del lenguaje se jalona el desarrollo cognitivo. En este contexto, James Wertsh afirma: “...los estilos discursivos y procesos cognitivos... implicados en los instrumentos de mediación se hallan estrechamente ligados a la participación de los sujetos en la escolarización”⁵⁴.

Estas ideas tienen muchas implicaciones tanto a nivel de las prácticas de aula como a nivel curricular. Por ejemplo, la toma de apuntes, desde esta perspectiva, debe ser el resultado de procesos de construcción social en los que haya niveles de elaboración grupal y niveles de elaboración individual en los que están implicadas las competencias cognitivas de quien escribe. En este sentido se habla de la escritura como cognición. Estas ideas son igualmente válidas para procesos como la lectura. Por otra parte, desde esta óptica resulta redimensionada la función del docente como jalonador de los desarrollos y, por tanto, su responsabilidad.

Otra idea importante en este eje es el planteamiento de David Perkins sobre la “cultura del pensamiento”⁵⁵. Este autor señala la necesidad de construir en las aulas de clases una cultura del pensamiento que consiste en llenar de sentido las palabras que se refieren a procesos de pensamiento. Palabras como describir, sustentar, comparar, contrastar, sintetizar, clasificar, jerarquizar, argumentar... son usadas en las aulas pero su significado generalmente no es claro. Según Perkins, basado en investigaciones de aula, llenar de sentido estas palabras mejora notablemente los procesos de uso del lenguaje y a la vez desarrolla el pensamiento metacognitivo, en el sentido de controlar el uso del lenguaje tanto a nivel oral como escrito. Para este autor las palabras referidas al pensamiento son herramientas de precisión y su uso sistemático tiene implicaciones en el desarrollo cognitivo.

51. Jürgen Habermas, op. cit., pág.102

52. Lev Vygotsky, op. cit., págs. 21 -22.

53. Las categorías que se encuentran entre paréntesis corresponden a la teoría de Vygotsky.

54. James Wertsh, La construcción social de la mente, Barcelona, Paidós, 1988 pág. 225.

55. Ver la obra Un aula para pensar de David Perkins, Buenos Aires, Aique, 1997.

4.5 Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

4.5.1 Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual

A continuación presentaremos algunos elementos teóricos para la comprensión lectora, esencialmente ciertos criterios y estrategias básicas que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto. No es nuestro propósito realizar una presentación exhaustiva, sino más bien señalar algunas estrategias modelo. El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura.

Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción.

Las estrategias para después de la lectura buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarle a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

Estrategias pedagógicas para después de la lectura

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte centraremos el análisis en aquellas estrategias que a nuestro modo de ver son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

La técnica del recuento

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social. La función del profesor es orientar adecuadamente la discusión, promoviéndola entre los participantes y no evitándola pues, "...en el caso de la comprensión lectora el fomento de la interacción y la confrontación de los diferentes puntos de vista conduce al niño a descentrarse progresivamente de su propio punto de vista para tomar en cuenta el de los otros y acercarse cada vez más a la objetividad en la comprensión de lo leído"⁵⁷.

La relectura

La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa. Al respecto Lerner se pregunta: "¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recorriendo el texto para aclarar dudas y superar los conflictos"⁵⁸.

Sólo la relectura permite superar la lectura sensorial y realizar una lectura más conceptual. Luego de la primera relectura se repite el ciclo de discusión y relectura, tantas veces como sea necesario para comprender el texto.

El parafraseo

Otra estrategia para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído. Como lo plantea Mc Neil: “cuanto más profundamente se procesa un texto –en términos de construir un modelo mental del mismo– mejor se comprenderá; un modo de reconocer el nivel de profundidad del procesamiento es la capacidad del lector de evocar a través de una paráfrasis y no a través de una reproducción que intenta ser literal”⁵⁹.

Las redes conceptuales

La ciencia trabaja con teorías para describir y explicar una realidad. La teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentidos a la teoría.

Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuales secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de la educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, no todas las palabras son conceptos; este ejercicio hay que realizarlo párrafo a párrafo hasta reconstruir la macroestructura textual. Veamos un ejemplo:

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos, propios de cada situación, saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua (por lo menos los más usuales y los que tienen que usar más a menudo).⁶⁰

En el análisis lo primero es ubicar los conceptos que posee el párrafo, es decir, adecuación, texto, variedad: dialectal y estándar, registro: general, específico, oral, escrito, objetivo, subjetivo, formal e informal; escritores competentes, recursos lingüísticos y lengua.

Luego de la ubicación de los conceptos nos preguntamos por el significado de cada uno, y encontramos que unos conceptos son definidos en el texto y otros no, por ejemplo, en este caso el único definido es el de adecuación y están vagamente definidos los de variedad y registro. Después se ubican los conceptos principales y los que sirven de apoyo a éstos, para así construir la red conceptual. En este caso el concepto principal es el de adecuación, alrededor del cual giran variedad, registro y escritores competentes. A su vez, al de variedad lo refuerzan los de dialectal y estándar; esta lectura continúa hasta reconstruir la lógica conceptual que habita en el texto y acceder así a su significado.

Es importante anotar que aquellas palabras que son conceptos en un contexto específico no lo son en otros: en el ejemplo anterior registro es un concepto, pero en la siguiente oración no lo es, al encontrarse en otro contexto: “El registro de las conductas de los niños...”

Veamos otro ejemplo:

La adopción de un enfoque constructivista de la memoria y la elaboración de herramientas analíticas con las que inspeccionar y diseccionar la estructura del material escrito, han sido, sin duda, factores que posibilitaron que este fenómeno se produjera. Sobre estos objetivos se diseñaron en los años setenta diversos modelos de análisis estructurales de la prosa, de los que sobresalen los análisis proposicionales propuestos para estudio de textos narrativos y expositivos⁶¹.

Sigamos el procedimiento anteriormente mostrado. Primero ubicamos los conceptos del texto: enfoque constructivista de la memoria, herramientas analíticas, estructura del material escrito, modelos de análisis estructurales de la prosa, análisis proposicionales, textos narrativos y textos expositivos; es importante observar cómo los conceptos están compuestos por más de una palabra.

El segundo paso es delimitar el significado de cada uno de los conceptos y analizar cuáles de ellos son definidos en párrafos anteriores del texto; en el caso de no aparecer definidos, habría que hacerlo a partir del conocimiento previo o consultando otros libros.

El tercer paso consiste en construir la red conceptual, para lo cual se debe precisar cuáles son los conceptos principales y cuáles los secundarios. En este caso el concepto principal no aparece explícitamente en el párrafo pues los que

podríamos señalar como centrales: enfoque constructivo de la memoria, herramientas analíticas y modelos de análisis de la estructura de la prosa, se subordinan al de comprensión lectora que es el concepto principal. Esto nos permite afirmar que el texto hay que entenderlo como una unidad indivisible y que por tanto el análisis de un párrafo debe considerar los anteriores. Pues no se trata de comprender un fragmento aislado sino una totalidad.

Es importante aclarar que si bien el entrenamiento en la elaboración de redes conceptuales facilita la comprensión textual, éstas deben ser armadas primero en la mente, es decir, que la elaboración de redes es más un proceso cognitivo que gráfico-perceptivo.

Existen, además, otro tipo de estrategias que contribuyen a mejorar la comprensión lectora, tales como la de estructurar un texto a partir de párrafos presentados desordenadamente; organizar párrafos a partir de oraciones o técnicas de completación, en los cuales se presentan oraciones incompletas para que los niños las terminen, como por ejemplo: María se lava los d_____, Pedro da un puntapie al _____, etcétera.

También es importante considerar otros procedimientos como la dramatización, el resumen o los cuadros sinópticos. Igualmente tenemos las estrategias metacognitivas como una eficaz forma de cualificar la comprensión textual. Veamos algunos programas de entrenamiento cognitivo aplicadas a la comprensión de la lectura.

56. Este apartado fue preparado por el profesor Rubén Darío Hurtado de la Universidad de Antioquia.

57. Delia Lerner de Zunino, "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión, un enfoque psicogenético", en: Lectura y Vida, Año 6, N° 4, diciembre de 1985.

58. Ib ídem, pág.13

59. Marro, Mabel y Signarini, Angela. Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estrategia necesario en: lectura y vida, año 15 N° junio 1994. Págs 27 a 32.

60. Cassany, Daniel, Describir el escribir, barcelona, Paidas, 1993, p.29.)

61. Jos é Antonio León, "La mejora de la comprensión lectora", en: Infancia y aprendizaje, N° 56, 1991, pág. 6.

4.5 Un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento

4.5.2 Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

En relación con la comprensión lectora podemos, según Baker y Brown, distinguir dos componentes metacognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no se entiende alguna parte del texto, puede devolverse y releerlo o avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto. Sin embargo, es importante anotar que la conciencia de estas estrategias no asegura que el lector se haga más activo durante el proceso de lectura, de ahí la importancia del control por parte del docente.

El segundo componente de la metacognición es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación.

Las investigaciones recientes en el campo de la metacognición muestran que los lectores deficientes tienen limitaciones para responsabilizarse de sus propios procesos cognitivos durante el proceso lector lo cual se observa en el desconocimiento del propósito de la lectura y las estrategias lectoras, así como la dificultad para supervisar su proceso de construcción de significados.

A continuación presentaremos algunas de las estrategias metacognitivas recopiladas por Mateos y que son las más utilizadas para el mejoramiento de la comprensión lectora, las cuales poseen los siguientes principios comunes. Por ejemplo, en todas ellas se brinda información sobre las estrategias y se entrena directamente en la comprensión. Igualmente en todas ellas se presentan los procedimientos de enseñanza empleados.

Las prácticas de entrenamiento se realizan con la participación de expertos y novatos en ellas, los primeros diseñan las estrategias y a la vez orientan la actividad intelectual de los niños durante el proceso, luego retiran poco a poco su apoyo hasta que los aprendices controlen la estrategia utilizada.

Estrategias para el aprendizaje de información

Este programa es desarrollado con el propósito de fomentar el conocimiento de diferentes estrategias vinculadas con la comprensión lectora, para lo cual brindan información acerca de los aspectos declarativos, procedimentales y conclusionales de las mismas.

El programa está dividido en tres fases de una duración aproximada de cinco a seis semanas cada una: la primera se dirige a la enseñanza de aspectos generales como propósitos de lectura, planes y estrategias; la segunda comprende el conocimiento de estrategias específicas relacionadas con la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo la activación del conocimiento previo, la elaboración, el resumen, la inferencia y la identificación de ideas principales); la tercera se orienta a la enseñanza de estrategias para evaluar y regular la propia lectura, tales como la relectura y el autocuestionamiento. La instrucción incluye la explicación de la estrategia, el uso de metáforas, los diálogos entre los alumnos y el profesor, la práctica dirigida y la extensión de las estrategias a distintas áreas del contenido.

Cada sesión de trabajo inicia con una metáfora de la estrategia y una reflexión sobre su relación con la lectura y lo que de ella se deriva sobre la forma de leer, por ejemplo: "Planificar un viaje es como planificar la lectura de un texto. En ambos casos necesitamos saber nuestro destino antes de empezar, contar con un buen mapa y observar nuestro progreso y velocidad a lo largo del camino" (Mateos, 1995: 331). Estas relaciones son estimuladas mediante preguntas que los niños deben dirigirse así mismo mientras leen, como: ¿qué busco con esta lectura?

Luego de la introducción a la estrategia, el profesor presenta al mismo tiempo cómo y cuándo aplicarla, en seguida los niños la practican y sólo cuando posean dudas consultan a los compañeros o al profesor.

En las primeras sesiones de práctica, las metáforas se incluyen en los textos como claves para señalar ocasiones en las que es adecuado el empleo de las estrategias; por ejemplo, se utilizan diferentes señales de tráfico como parada, precaución, entre otras, para indicar que hay que supervisar la comprensión alcanzada y utilizar entonces el parafraseo, definir la velocidad de la lectura o releer el texto.

La instrucción finaliza con la socialización de los logros y dificultades de los niños con la estrategia utilizada. Para permitir una mayor apropiación de la estrategia se utilizan varias sesiones para aplicarla en textos científicos y sociales.

Pueden ser componentes curriculares correspondientes a este eje las estrategias de comprensión lectora y producción escrita, el desarrollo de procesos como la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, entre otros, y demás competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación. Estos procesos pueden ser trabajados tanto a nivel oral como escrito.

En términos generales, recogiendo las ideas discutidas hasta este punto sobre estos cinco ejes curriculares, podríamos decir que, en lo que concierne al área de lenguaje y literatura, cuatro competencias fundamentales deben ser desarrolladas (que incluyen las demás competencias y procesos planteados): 1. competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual); 2. competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles); 3. competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer lectura crítico-intertextual), lo cual se desprende o es inherente a las anteriores competencias.

5. Modelos de evaluación en lenguaje

La evaluación es un asunto de perspectiva teórica. Al evaluar se está poniendo en juego un modelo de categorías y valoraciones desde las cuales se habla. En este sentido, consideramos que la claridad en la selección de estas categorías o modelos teóricos es la clave a la hora de evaluar. La selección de categorías desde las cuales se evalúa es resultado de un proceso de análisis de diferentes perspectivas. Por ejemplo, si el trabajo curricular está sustentado en la noción de competencia lingüística, las categorías responderán a este criterio y habrá una orientación hacia la parte formal del lenguaje; los aspectos socio-culturales y pragmáticos no serán el centro. Si el centro del trabajo sobre lenguaje es la construcción de la significación y la comunicación, los criterios serán otros, que a su vez incluirán el componente puramente lingüístico.

En fin, evaluar consiste en seleccionar unos parámetros desde los cuales se habla. A lo largo de este documento se ha intentado brindar elementos para esa construcción de una perspectiva de trabajo sobre el lenguaje y la literatura, y se han presentado algunos ejemplos sobre aplicación de categorías. La definición de las categorías específicas y los énfasis compete a cada Proyecto Educativo particular. Por esta razón, no se definen un listado de categorías o criterios de evaluación; más bien se invita a la construcción colectiva de los mismos.

A continuación se presentan unas reflexiones sobre la evaluación y algunos ejemplos en el campo de lenguaje que sirven como referencia para acercarnos al tema de manera teórico-práctica. Se plantean las propuestas de instrumentos evaluativos junto con la explicación sobre su fundamentación y su sentido.

5. Modelos de evaluación en lenguaje

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

La teoría sin la acción es ingenua y la acción sin la teoría es ciega. Esta expresión, que ya es un lugar común, es buen punto de partida para pensar el problema de la educación y, particularmente, el problema de la evaluación. Si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente, puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo macro. Hablamos de investigación en el sentido de la investigación significativa para la práctica docente real, no de la “gran” investigación que pretende aclarar o solucionar en forma absoluta los “grandes” problemas. Investigación como momento de reflexión que busca cualificar las prácticas, las estrategias, los instrumentos, las concepciones.

Dentro de una concepción de la evaluación como investigación, la teoría cobra su sentido. La teoría entendida como herramienta para abordar problemas, que son nuestros problemas. Para que la teoría cobre sentido es necesario tener un problema con la educación, es necesario llegar al límite de tener la necesidad de acudir a lo que otros han reflexionado (modelos de diseño curricular, modelos cognitivos aplicados a la enseñanza, sociología de la educación, estrategias e instrumentos de evaluación...). La teoría entra, de esta manera, a alimentar la práctica, a proponer otros puntos de vista. La teoría, concebida de esta manera, siempre tendrá un carácter dinámico, de conocimiento en construcción.

⁶² La base de este apartado fue publicada en el libro de Mauricio Pérez y Guillermo Bustamante, Evaluación escolar, resultados o procesos, Bogotá, Editorial Magisterio, 1996.

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

5.1.1 Evaluación como investigación

Al utilizar el término investigación nos estamos refiriendo a la existencia de un proceso, sistemático y continuo, en el cual se recoge información que es utilizada para reorientar, validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos, tipos de interacción. La evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos.

En todos los momentos educativos se evalúa, se reorienta, se reflexiona, pero hay momentos, estrategias e instrumentos que son diseñados con finalidades evaluativas específicas. La evaluación es un componente más del proceso educativo global, proceso complejo en el que ningún elemento es funcional en forma aislada. Por esta razón, abordamos el problema de la evaluación pensándola siempre como componente que está referido a otros elementos, teniendo como eje de trabajo la idea de "complejidad". Al diseñar un instrumento o una estrategia de evaluación, es necesario asignarle su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso al que están referidos; aunque es claro que no todas las acciones pedagógicas son planeadas y que es esperable que se realice una planeación conjunta entre docentes y estudiantes. En el caso de acciones pedagógicas no planeadas se definirán formas de reconocimiento de los avances alcanzados sin referencia a un modelo de proceso pensado a priori.

Por otra parte, la evaluación como investigación supone, ante todo, un buen posicionamiento de quienes están implicados en los procesos. El docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales. La información que arroja el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones constantemente, para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus enfoques, sobre la conveniencia de tal o tal modelo de desarrollo del currículo, sobre las ventajas o desventajas de la orientación que tienen las interacciones, sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información (pruebas, ensayos, trabajos escritos, entrevistas, exposiciones...). En síntesis, la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas.

El estudiante, por su parte, tiene el derecho y el deber de conocer los procesos en los que está inmerso. Estamos hablando de conocer estos procesos en forma explícita. El estudiante debe saber "de dónde viene y hacia dónde va". Debe conocer la razón de ser de los enfoques, estrategias e instrumentos empleados por el docente. Debe conocer la razón de ser del tipo de interacciones que se favorecen en la escuela. De esta manera, el estudiante utiliza la información que arroja el acto evaluativo, para reorientar sus acciones, para enfatizar en algunos aspectos, para identificar fortalezas y debilidades, para hacer seguimiento de sus propios cambios y procesos.

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

5.1.2 Sistematización y seguimiento

Tanto para el docente como para el estudiante, la evaluación, como proceso integral, debe ser sistemática y continua. En este proceso, el seguimiento juega un papel central.

Por parte del docente, el seguimiento consiste en la sistematización de la información que arroja el acto evaluativo: archivos de pruebas, de trabajos escritos, de entrevistas. La información, los análisis y los reajustes de los procesos deben ser fechados y archivados. Sobre esta información se vuelve luego con el fin de realizar análisis referidos a los procesos globales; de esta manera se va construyendo la memoria del proceso macro y se está construyendo conocimiento sobre la práctica educativa, a la vez que se está cualificando la misma. Pero, tal vez, la mayor ventaja que se deriva de contar con una memoria sobre la práctica, es la socialización dado que lo escrito permanece, es sometido a discusión amplia, es alimentado y recontextualizado sin necesidad de la presencia de su autor.

Para sistematizar, realizar seguimiento y crear memoria escrita, se debe contar con una anticipación de las acciones educativas; es necesario contar con un modelo del proceso a desarrollar: el plan de estudios, los programas, las microunidades, el diseño de sesiones de aula, los proyectos pedagógicos. Además, es necesario contar con instrumentos de seguimiento semanal, mensual, bimensual..., que permitan describir los avances que se van dando. Es necesario recoger información sobre el trabajo de los estudiantes: trabajos escritos, comentarios, intervenciones,

estrategias que dan buen resultado, instrumentos de evaluación, comentarios de los padres de familia, observaciones de los demás docentes...

Por parte del estudiante, el seguimiento le permite ganar conciencia sobre la complejidad de los procesos educativos, sobre los avances y dificultades. De manera análoga al docente, el estudiante debe formarse en la importancia de sistematizar y reflexionar constantemente; así, la información que arroja el acto evaluativo, a pesar de ser orientado fundamentalmente por el docente, es ventana para realizar autoanálisis, comparaciones con momentos anteriores del proceso, etcétera. El estudiante debe convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones. Una prueba escrita revisada por el docente no debe ir a parar al cesto de la basura, debe ser base de un análisis que genere reorientaciones, debe permitir detectar qué procesos de pensamiento es necesario enfatizar. Veamos un ejemplo:

Visualicemos cómo es posible, en la práctica, que el estudiante sistematice la información arrojada por el acto evaluativo, y realice seguimiento.

En una experiencia de integración curricular para el grado sexto, realizada en La Normal de La Paz de Bogotá, las estudiantes llevaban carpetas en las que archivaban las pruebas escritas correspondientes a las diferentes áreas, revisadas por los docentes y fechadas. En el momento de asignar una calificación numérica, cada estudiante realizaba un análisis de la carpeta correspondiente y elaboraba un informe descriptivo basado en criterios definidos previamente de manera colectiva. Con base en el análisis, se redactaba un informe que hacía referencia a los diferentes momentos por los que se había pasado, tanto a nivel de los conceptos, la aplicabilidad de los mismos, los procesos de pensamiento asociados: síntesis de información, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, elaboración de hipótesis, identificación de relaciones y jerarquías entre conceptos; como también de las actitudes asociadas al proceso. El informe elaborado por cada estudiante era contrastado con el punto de vista del docente, tomando como base criterios definidos previamente entre el grupo de alumnas y el docente. La calificación era resultado de un proceso de interacción entre el docente y la estudiante, y estaba siempre referida al proceso individual.

Con este tipo de estrategias se logra ir creando memoria sobre los procesos. La información archivada cobra un gran valor en el momento de la reflexión, tanto por parte del estudiante, como por parte del docente. Los archivos son derroteros que indican el estado en que se encuentran los procesos, así como los pasos o niveles que se han trabajado. El estudiante logra, de esta manera, tener claridad sobre las dificultades que lo determinan, así como sobre los avances realizados. El estudiante asume las responsabilidades que implican los procesos, así se va desarrollando el sentido de pertenencia e identificación con la razón de ser de los actos educativos.

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

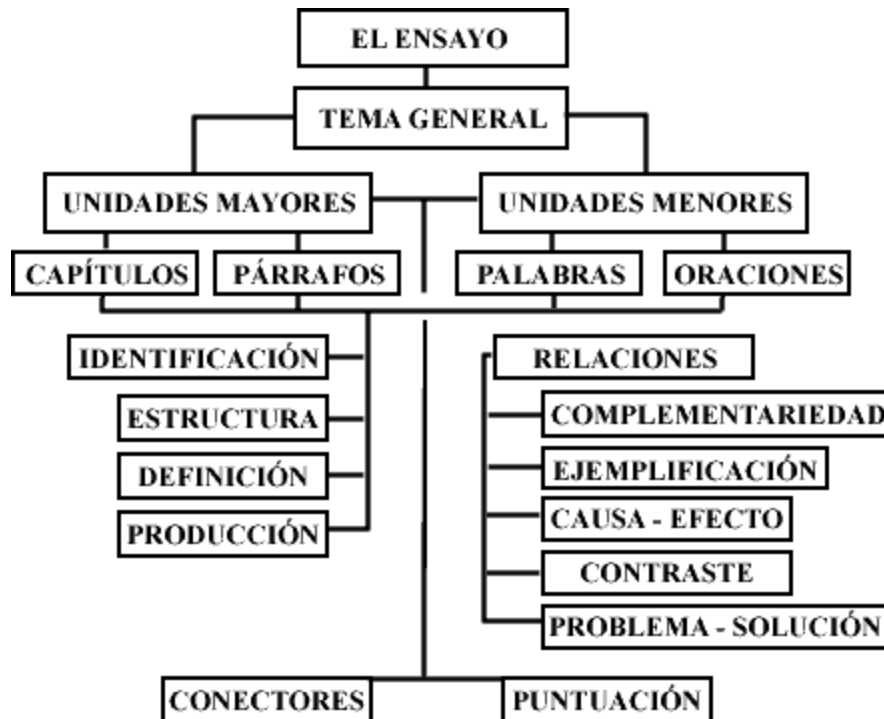
5.1.3 La evaluación referida a los modelos de procesos

Hemos hablado de la importancia de la evaluación como investigación, lo mismo que de la necesidad de pensar la evaluación en relación con los diferentes componentes de los procesos educativos, teniendo en cuenta la complejidad de los mismos.

La sistematización de las prácticas, lo mismo que los actos evaluativos puntuales, arrojan información que debe ser interpretada desde diferentes niveles. Uno de estos niveles se refiere a los modelos de procesos.

Los modelos de procesos son importantes como guías, como mapas. Son el referente frente al cual se contrastan los resultados de los actos evaluativos. Por otra parte, los modelos de procesos están basados en concepciones sobre la educación. Por tanto, si un modelo no funciona, está en cuestionamiento el enfoque pedagógico que lo sustenta. Al diseñar unidades de trabajo o proyectos para el área de lenguaje se está poniendo en juego una concepción sobre los procesos de conocimiento. El modelo es el referente, la guía. Con base en él se realiza la selección de estrategias, recursos, instrumentos de evaluación, etcétera. Al obtener información en los actos evaluativos, el docente analiza esa información a la luz del modelo del proceso que se diseñó previamente. De esta manera se reorienta, se reconstruye constantemente, se redefine el horizonte. Los modelos son buenos porque se pueden transformar o, en casos extremos, se pueden desechar. No existe la neutralidad. En caso de no contar con un modelo que guíe los procesos educativos, es muy probable que se reproduzca otro modelo oculto, probablemente aquél con el que el docente fue educado. Es con base en el modelo del proceso a desarrollar, se establecen indicadores de logro. Veamos un ejemplo:

El esquema que se presenta a continuación corresponde a un proceso de construcción de herramientas básicas de comprensión y producción de ensayo, y hace parte del trabajo general para el área de lenguaje. Esta unidad de trabajo fue diseñada para ser desarrollada durante dos bimestres, con una intensidad de dos horas de clase semanales; y está pensada para el grado sexto. La necesidad de trabajar sobre el tipo de texto ensayo aparece situada en proyectos específicos de construcción de conocimientos significativos para los estudiantes. Léase el esquema con la explicación que se encuentra en seguida.



La unidad pretende construir herramientas básicas para la comprensión y la producción de ensayo en el grado sexto. Se comienza con un trabajo de análisis de diferentes ensayos, con el fin de establecer las características de este tipo de texto. Luego se trabaja sobre la identificación del tema general en el ensayo. Posteriormente se trabaja sobre el reconocimiento de unidades mayores y unidades menores de significado presentes en el ensayo. Se trabajan unidades mayores como el capítulo y el párrafo. Se desarrollan habilidades para identificar este tipo de unidades, para reconocer estructuras presentes en las mismas. Se construyen definiciones de estas unidades y se desarrollan las competencias básicas para producirlas.

Más adelante, se trabaja sobre la identificación de unidades menores de significado, como las oraciones y las palabras. Se analizan las relaciones existentes entre palabras para formar oraciones, y las relaciones existentes entre oraciones (coherencia local y lineal). Se estudian diferentes tipos de relaciones existentes entre oraciones y entre proposiciones dentro de una oración: relaciones de complementariedad, ejemplificación, causa efecto, contraste y problema solución.

Finalmente, se trabaja sobre la importancia y el papel de los conectores y los signos de puntuación, como elementos que intervienen en la coherencia y en la cohesión de unidades de significado, para conformar una unidad mayor: un texto. Con base en este trabajo se pueden determinar algunos indicadores de logro como por ejemplo:

- Reconoce las características del tipo de texto "ensayo".
- Identifica el tema general en un ensayo breve.
- Redacta párrafos coherentes.
- Reconstruye la estructura presente en un párrafo.
- Identifica la relación causa efecto entre dos oraciones.

- Identifica la estructura problema solución presente en un texto.
- Utiliza los conectores para establecer relaciones entre oraciones.

Con base en estos indicadores se pueden diseñar diferentes estrategias evaluativas. Por ejemplo, para observar el trabajo de elaboración de párrafos, se pueden analizar los escritos que realizan los estudiantes para otras áreas del conocimiento, o incluso se pueden estudiar los apuntes que toman sobre las clases. Para el caso del reconocimiento de la temática general del texto se puede trabajar sobre textos periodísticos o sobre otros ensayos escritos para otras áreas. Para el caso del uso de los conectores se puede trabajar en el análisis de los mismos en las noticias de los diarios... En fin, en este ejemplo, es claro que la evaluación como acto puntual obedece a una concepción global. El acto evaluativo cobra sentido si es pensado desde un proceso macro, de esta manera se está en constante aprendizaje sobre las prácticas, de esta manera se está investigando, pues se está en reflexión constante, en reorientación constante, en experimentación de estrategias y enfoques.

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

5.1.4 La evaluación referida a los estados iniciales

Otro de los niveles desde los que se debe interpretar la información arrojada por la sistematización de las prácticas y de los actos evaluativos particulares, se refiere a los estados iniciales.

Al diseñar un modelo de procesos, se plantea una situación inicial. Se supone el manejo de ciertos saberes, habilidades y actitudes. Es necesario poner en marcha algún tipo de estrategia que permita reconstruir el estado inicial, real, del grupo con el que se inicia un proceso educativo. Cuando hablamos de reconstruir el estado inicial no estamos hablando, necesariamente, de pruebas escritas o cuestionarios. Una charla informal con el grupo puede ser suficiente para tener una idea del estado de los conocimientos y competencias de los estudiantes. Es probable que el punto de partida que estaba pensado no corresponda con la realidad. Al evaluar los estados iniciales ya se está poniendo a prueba el modelo y se están comenzando a realizar los ajustes. Reconstruir los estados iniciales consiste también en detectar los intereses particulares, y fijar las reglas de juego de las interacciones.

Una herramienta interesante y muy útil para la evaluación de estados iniciales, la constituye la elaboración y explicación de organizadores de información tipo mapas de conceptos. Resulta importante este tipo de estrategias dado que permiten tener una idea sobre el nivel de manejo de los diferentes conceptos, lo mismo que de las relaciones existentes entre los mismos. Por otra parte, estas estrategias permiten visualizar la manera como los estudiantes jerarquizan la información. Con la información recogida en la evaluación de estados iniciales se reconstruye el contexto dentro del cual se inicia el proceso.

5.1 La evaluación de procesos: herramientas de aula

5.1.5 La evaluación referida al sujeto: los procesos individuales

Finalmente, consideraremos otro nivel desde el que se debe interpretar la información derivada de la sistematización, y de los actos evaluativos específicos.

Al evaluar procesos es necesario respetar los ritmos particulares. El cambio en los procesos sólo tiene sentido si se piensa en relación con los diferentes momentos por los que atraviesa el estudiante; cada estudiante. Los ritmos de aprendizaje, así como los intereses, son individuales. Masificar, homogeneizar, fijar escalas de evaluación comunes, no es pertinente si se quieren evaluar procesos individuales. La evaluación masiva, basada en una escala común, y desligada del proceso educativo personal, puede resultar engañosa. La objeción que aparece frente al planteamiento de la evaluación referida a los procesos individuales consiste en la dificultad que acarrea la recolección y sistematización de la información. Pensamos que se trata más de un problema de imaginación que de un problema real. En los procesos

evaluativos, es necesario asignarle reponsabilidad y autonomía al estudiante. Esta es una idea central del planteamiento de la evaluación por procesos. Al asignarle al estudiante autonomía y responsabilidad en el seguimiento de sus procesos, el docente cumple la función de coordinar y monitorear el proceso macro. Es decir, el estudiante controla y orienta su propio proceso, el docente controla y orienta el proceso global. El docente interviene en el seguimiento del proceso individual pero la responsabilidad directa recae en el estudiante.

Hemos mostrado en un ejemplo anterior, cómo es posible elaborar archivos de escritos. El estudiante va archivando los escritos puntuales y va analizando sus resultados. Su responsabilidad consiste en detectar sus problemas y buscar soluciones. La responsabilidad con que se maneje este proceso es una componente importante de la evaluación y, entre otras cosas, está formando en actitudes. Si el estudiante requiere de ayuda por parte del docente, el docente interviene. Pero la relación en la que se está es de control y responsabilidad por parte del estudiante. Si queremos formar personas autónomas y responsables, es necesario asignar responsabilidades y generar espacios de autonomía. De este modo, el estudiante estará en capacidad de autoevaluarse, siempre con base en criterios fijados consensualmente y con anterioridad, entre el grupo de estudiantes y el docente. Veamos un ejemplo.

La experiencia que se describe a continuación se realizó en La Normal de La Paz de Bogotá, en el año 1993, en el área de lenguaje. Se trata de una estrategia de evaluación por procesos que corresponde al modelo de unidad presentada anteriormente. Es decir, una estrategia de evaluación sobre la comprensión y la producción de ensayo.

Teniendo como horizonte el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la comprensión y la producción de ensayo, se inició el trabajo con el análisis de un texto escrito por parte del docente, con la idea de que el ejemplo del docente es buen punto de partida en procesos como éste. Se discutió el texto durante dos sesiones. Se establecieron las características tanto semánticas y sintácticas, lo mismo que las implicaciones pragmáticas del texto. Posteriormente, se identificó la estructura subyacente al texto. En sesiones posteriores se analizaron otros ensayos con características similares. Se realizaron comparaciones y se logró determinar lo común a los diferentes textos. Con este trabajo se determinaron los elementos a tener en cuenta en la comprensión y en la producción de ensayo para el grado sexto, y se inició un primer intento de escritura. Se estableció un modelo de estructura común como punto de partida. La idea de contar con una estructura común tenía como finalidad ir ganando conciencia sobre la necesidad de organizar la información a desarrollar en el texto, a la vez que permitió contar con un referente común en el momento del análisis grupal de las diferentes producciones.

El tema se eligió libremente, pero se estableció una extensión límite: una página; esto con el fin de facilitar la organización de la información. El modelo de la estructura del texto se representó en un esquema de organización de la información, previo al ejercicio de escritura. Con estos elementos: claridad sobre las características del ensayo, modelo de estructura base y extensión, se realizó el primer ejercicio de escritura por parte de las alumnas.

Los textos fueron recogidos y analizados por el docente. Se identificaron los problemas más frecuentes en los ensayos. Se realizó una lista de estos problemas para ser trabajados y reconstruidos con el grupo. Se realizaron actividades como la siguiente: tomar un texto al azar, analizarlo interactivamente argumentando sobre las virtudes y las deficiencias del mismo. Para esta actividad, se tomó una fotocopia del texto sobre acetato, y se proyectó para tener un material común de base. Sobre decir que no se explicitó qué alumna era la autora del texto; en un primer intento de escritura no lo consideramos conveniente. Para la finalidad de la actividad, el texto fue tomado como un material didáctico más, con la ventaja de ser un material auténtico; es decir, representativo del proceso. El ejercicio de reconstrucción de las características del texto ejemplo, sus fallas a nivel de estructura, manejo de léxico, manejo de conectores, manejo de puntuación, etcétera; lo mismo que sus ventajas: la selección de la temática, la delimitación de los subtemas, etcétera, sirvieron para ganar claridad sobre los elementos a tener en cuenta en la producción de ensayo. Con base en el trabajo de reconstrucción y análisis de dos o tres ejemplos de textos escritos por las alumnas, se aclararon aspectos problemáticos.

Aspectos teóricos como el manejo de conceptos: oración, párrafo, estructura, relación, jerarquía; aspectos prácticos como los procedimientos de utilización de los conceptos en actos de comunicación específicos; lo mismo que el desarrollo de actitudes, fueron cobrando sentido a lo largo del proceso.

Luego de reconstruir interactivamente los elementos componentes de diferentes textos auténticos, se realizó la reescritura del texto. Es decir, cada alumna corrigió su texto y generó uno nuevo, con base en el trabajo de reconstrucción grupal. Junto con el nuevo texto, la alumna presentaba un informe en el que describía los avances y las dificultades en la elaboración del nuevo texto. El informe estaba basado en criterios comunes, definidos previamente entre el docente y el grupo de alumnas

El ejercicio de análisis, reconstrucción y reescritura del texto se repitió durante cinco oportunidades (cinco semanas). Los diferentes textos, lo mismo que los informes correspondientes a cada nueva producción, se fueron archivando en una carpeta. Este archivo lo controlaba la alumna. La carpeta se convirtió, de esta manera, en el archivo que describía la evolución del proceso. En el momento de cuantificar el proceso, es decir, de asignarle calificación numérica, el referente

de base era la carpeta. Cada alumna se asignaba una calificación, argumentando (con base en la información del proceso y en criterios fijados previamente) lo que consideraba adecuado. De esta manera, la evaluación estaba referida siempre a los diferentes momentos de evolución del proceso individual.

Es importante anotar en este punto, que las labores de seguimiento, registro y sistematización de la información corrieron, en gran parte, por cuenta del estudiante. De esta manera se logró un buen nivel de responsabilidad frente al proceso individual. Cada alumna tenía la responsabilidad de detectar sus problemas y buscar soluciones. El control del proceso estuvo a cargo, fundamentalmente, de cada alumna. Pensamos que este elemento es central en la evaluación de procesos: asignar control y responsabilidad a los estudiantes. Pero, a la vez, la información sistematizada en forma de archivos, con los textos correspondientes a los diferentes momentos del proceso, así como los informes descriptivos y los informes de cuantificación, resultó ser el material de base a la hora de reflexionar sobre el proceso global, tanto en diálogos entre docentes y alumnas, como en reflexiones por parte del docente, reflexiones que se fueron nutriendo de planteamientos teóricos diversos. En este punto, es evidente la relación acción-reflexión-acción. El resultado de la reflexión sobre la acción se convierte en punto de partida de la nueva acción. En este contexto, podemos afirmar que la nueva práctica se ha cualificado.

Este ejemplo muestra cómo es posible realizar evaluaciones que estén referidas a los procesos individuales y que respeten los ritmos y cambios de cada sujeto. De cualquier manera, la acción humana consiste en procesos de construcción de significados y de asignación de sentidos, y estos procesos están determinados por los intereses, las disposiciones, el nivel de competencias y la historia personal.

En este apartado nos hemos preocupado por pensar la evaluación como proceso de investigación en el que el estudiante juega un papel central, y en el que el docente está en constante acción-reflexión-acción. Hemos mostrado, a través de ejemplos, cómo es posible evaluar haciendo referencia a los modelos de los procesos, a los estados iniciales, y a los procesos individuales. Hemos puesto el acento en la necesidad de generar sistematización de las prácticas evaluativas con el fin de consolidar una memoria escrita que permita cualificar tanto la discusión teórica, como la práctica educativa. De esta manera estaremos dando un paso para que la acción no sea ciega, y le estamos asignando función a la reflexión, a la teoría. A continuación se presentan algunos ejemplos de definición de categorías para la evaluación y algunas estrategias, como referentes para el trabajo evaluativo.

5. Modelos de evaluación en lenguaje

5.2 Categorías para el análisis de la comprensión lectora

A continuación se explicarán niveles que se han definido como referentes para caracterizar modos de leer; dichos niveles no se asumen de manera tajante, definitiva, sino como una opción metodológica para caracterizar estados de competencia en la lectura tanto para la básica primaria como para la secundaria. Es importante recordar que la definición de estos niveles "de competencia" se hace desde una perspectiva teórica particular ⁶³

- **Nivel A: nivel literal**

"Literal" viene de letra, y desde la perspectiva asumida significa la acción de "retener la letra". Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto, si se considera que los procesos de lectura dependen del uso de una serie de llaves necesarias para pasar de un nivel a otro, estando simultáneamente en ellos. En las postulaciones semióticas, se trataría aquí de lo que Hjelmslev denominó funcionamiento de una semiótica denotativa, en donde a una determinada expresión correspondería un determinado contenido y no otro, o lo que también identificó como el paso de las figuras percibidas (la notación gráfica) hacia la constitución signica.

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de "diccionario" y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer

una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk (1980), necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.

En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos

- **Nivel B: nivel inferencia**

Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. Peirce, semiótico norteamericano cuya obra data de finales del siglo XIX, le da una gran importancia a los procesos inferenciales del pensamiento:

no puede haber dudas de que cualquier cosa es un signo de cualquier otra asociada con la primera por semejanza, por contigüidad o por causalidad; tampoco puede haber duda alguna de que todo signo evoca la cosa significada. En consecuencia, la asociación de ideas consiste en que un juicio ocasiona otro juicio, del cual es signo. Ahora bien, esto no es nada más ni nada menos que la inferencia. [...] Hemos visto que el contenido de la conciencia, toda la manifestación fenoménica de la mente, es un signo que proviene de la inferencia [...]; la mente es un signo que se desarrolla de acuerdo con las leyes de la inferencia (Peirce, 1987: 82).

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.

Se infiere lo no dicho en el acto de decir (cf. Ducrot, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica (o lectura de un tercer nivel). Se puede afirmar que si en las lecturas de carácter literal predominan los mecanismos de asociaciones automáticas y detección de lugares comunes (o hipercodificación), en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación). Y, desde la perspectiva del enfoque semiótico-comunicativo (cf. Baena, 1990).

- **Nivel C: nivel crítico-intertextual**

En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama lectura desde el “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta...?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se pueden manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación.

63. Estas categorías corresponden al trabajo realizado en 1997 sobre evaluación de impacto del plan de universalización, por parte del MEN, realizado por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante. A su vez, estas categorías para el trabajo sobre lectura son consistentes con los planteamientos desarrollados por el Grupo del ICFES al respecto. Ver el libro Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de Lenguaje, de Ernesto Cuchimaque Daza, Bogotá, Icfes, 1998.

5. Modelos de evaluación en lenguaje

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.1 Introducción

5.3.2 Fundamentación teórica

5.3.3 Principios de clasificación de criterios

5.3.4 Modelo general de rejilla

5.3.5 La rejilla, un instrumento de evaluación

5.3.6 Tipos de textos

5.3.7 Metodología

5.3.8 Propuesta de rejilla para evaluar un texto informativo: el afiche

⁶⁴ Este trabajo fue realizado por las profesoras Blanca Bojacá y Raquel Pinilla de la Universidad Distrital de Bogotá y ha sido desarrollado con docentes en procesos de formación.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.1 Introducción

La investigación “Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación” tiene como uno de sus objetivos influir en la transformación de la práctica pedagógica, involucrando en el proceso investigativo a maestros de educación básica primaria. Para tal efecto, se han realizado varias jornadas pedagógicas en diferentes centros educativos en las cuales se presentó una propuesta de instrumento de evaluación que fue implementada, discutida y reelaborada en un proceso dinámico e interactivo.

Creemos que es a través de este trabajo constructivo y dialógico como pueden ser abordados, discutidos y solucionados los problemas teóricos y prácticos que atañen a la educación. Esto significa poner en cuestión las prácticas tradicionales de capacitación de maestros que transmitían un conocimiento preestablecido y descontextualizado, impartido por expertos.

Un proceso de autoformación como el realizado en las jornadas pedagógicas, elimina la distancia entre el investigador y el docente y propicia un verdadero compromiso de éste con la cualificación de su trabajo pedagógico.

Buscando que la propuesta sea conocida y aplicada por un grupo más numeroso de maestros, hemos diseñado unos módulos de trabajo que siguen la metodología de taller y recogen los resultados de las jornadas pedagógicas trabajadas.

Cada uno de los cuatro módulos presentará un instrumento de evaluación para un tipo de texto específico, ya que

partimos de la tesis de que la práctica escritora no se rige por principios universales ni homogéneos sino que requiere de una formulación diferenciadora de acuerdo con el tipo de texto que la situación comunicativa exija. Se trabajaron cuatro tipos de textos considerados los más frecuentes en la escuela. Ellos son: narrativo, explicativo, informativo y argumentativo. Consideramos el texto como una unidad de significado, producido en contextos reales de comunicación, de cualquier dimensión, en forma oral o escrita.

Es necesario detenernos en algunas reflexiones básicas sobre la concepción de evaluación que le subyace. Tradicionalmente, la tarea de evaluar, se ha venido realizando a través de prácticas que hoy se cuestionan seriamente y que se relacionan con diversos componentes del fenómeno. Según esta concepción, y pretendiendo la "objetividad", evaluar se dirige a la obtención de datos cuantitativos de unos sujetos de evaluación; estos sujetos solamente atañen al estudiante, olvidando que los maestros, las instituciones y aún los métodos e instrumentos de evaluar, deben someterse al mismo examen. De otra parte, estos estudiantes evaluados sufren una clasificación entre "buenos", "malos" o "regulares" hecho que no garantiza un mejoramiento de su proceso de aprendizaje sino su posibilidad o no de promoción. Además, la dimensión que se evalúa es la concerniente a los contenidos informacionales, dejando de lado las esferas psicoafectiva y socio-cultural.

Igualmente, es problemático concebir la evaluación como el simple control de una actividad por los resultados que se obtienen sin tener en cuenta el proceso que posibilita sus logros. Por lo general, estas prácticas no explicitan los criterios que pone en juego pues los modelos teóricos que le subyacen son inconscientes, lo que impide además la reflexión crítica sobre su propio quehacer.

La propuesta que aquí nos ocupa, opta por una evaluación que supone la ruptura con los esquemas y concepciones anteriormente anotados. Contrario a la característica fragmentaria de la anterior, este tipo de evaluación es holística porque no se enfoca únicamente a las informaciones obtenidas, sino que, considera también la historia de los sujetos evaluados, con sus temores, aptitudes y contexto socio-cultural. Tampoco recae únicamente sobre el alumno pues se extiende a la institución, los maestros, los modelos e instrumentos de evaluación.

Esta propuesta coloca el énfasis no en la acumulación de conocimientos sino en el análisis y tratamiento de problemas, con lo cual se convierte en una evaluación formativa, es decir, en una oportunidad para que el grupo de estudiantes y maestro, regule su propio aprendizaje, ajuste sus propósitos y seleccione los contenidos de enseñanza. En este sentido, la evaluación también forma al maestro ya que al problematizar lo educativo, se posiciona en actitud de aprendizaje y su formación corre paralela a la de sus estudiantes (Pérez y Bustamante, 1996:13).

En el campo específico de la evaluación en lengua materna, se abandona la tarea dispendiosa y, muchas veces, inútil de "calificar" o "corregir" en solitario los textos producidos por los estudiantes, por una propuesta de discusión abierta y colectiva de los textos en la cual el objetivo fundamental es su mejoramiento razonado, con criterios que respetan el ritmo del proceso productor textual del grupo y de cada uno de sus individuos.

El trabajo aquí consignado no es definitivo. En la medida en que se ejerciten más talleres, la propuesta se irá enriqueciendo con los aportes que de allí surjan. Así, las prácticas evaluativas renovadoras contribuirán al mejoramiento y cualificación de la enseñanza de la lengua materna en la educación básica.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.2 Fundamentación teórica

Para este trabajo es necesario superar la concepción del lenguaje como un simple instrumento de la comunicación. En efecto, el lenguaje es mucho más que una herramienta que sirve para transmitir una información, ya que éste permite al hombre transformar su experiencia de la realidad natural y social en sentido y conocimiento comunicable. En esta medida, el lenguaje se transforma en un sistema de elaboración y producción de la significación.

La lengua expresa la realidad social y cultural y es también moldeada por ella. En este sentido, la lengua, como la cultura, no es inmóvil sino que está en continua transformación y no admite reglas que la fijen con rigor. Lo natural en la lengua es la diversidad, por tanto el aula de clase es un espacio en donde confluyen modos de habla diferentes. Para posibilitar un ambiente real de intercambio debe comenzarse por reconocer y respetar las diferencias lingüísticas y darle a cada una el lugar que le corresponda según las necesidades comunicativas de los alumnos.

La interacción humana no se da a través de palabras sueltas ni tampoco de oraciones aisladas. La lengua fluye en un continuum que siempre conecta lo actual con lo que le antecede y lo proyecta hacia un futuro. Esto nos lleva a una consideración muy importante para la enseñanza de la lengua materna: cuando se reflexiona sobre ella, el objeto de análisis no puede seguir siendo la frase aislada, descontextualizada, sino textos completos, orales o escritos, a través de los cuales el hablante sin limitaciones o temores hace despliegue de su competencia comunicativa.

De acuerdo con lo anterior se propone acudir al análisis del discurso para dar una mirada integradora al texto en su conjunto. El análisis no se detiene en el aspecto puramente gramatical sino que trasciende a las otras dimensiones que también están presentes en el texto y que son las que realmente han orientado y definido su naturaleza.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.3 Principios de clasificación de criterios

El análisis se enfoca en torno a tres dimensiones fundamentales que intervienen en la producción textual: la superestructura textual, la estructura textual y la expresión gráfica. En cuanto a la superestructura, se asume que desde ella se orienta la caracterización del texto; la dimensión estructural distribuye los criterios de análisis en dos ejes: uno horizontal, que dispone los tipos de unidades a analizar y un eje vertical que organiza los puntos de vista del análisis. La dimensión gráfica se refiere a los aspectos formales de presentación del texto.

A continuación se puede observar el modelo general de rejilla propuesto. Allí se pueden observar las unidades de análisis y los puntos de vista que se mencionaron anteriormente, distribuidos en los ejes horizontal y vertical. Puede observarse, que el análisis de la superestructura y de la expresión gráfica no se detiene en las unidades secuencial ni local pues son aspectos que comprometen al texto como unidad y sería, en el caso de la superestructura, imposible determinarlo en este tipo de unidades.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.4 Modelo general de rejilla

SUPERESTRUCTURA			
Unidad Punto de vista	Global	Secuencial	Local
Pragmático			
Semántico			
Morfosintáctico			
EXPRESION GRAFICA			

Las unidades a analizar son el texto en su conjunto, o plano global; las relaciones entre secuencias, o plano secuencial; y las secuencias mínimas, o plano local.

Para el análisis es importante tanto la mirada local como la global de las producciones. Una apreciación de las características globales de un texto permite valorar con facilidad la eficacia y pertinencia discursiva del mismo. Esto posibilita el paso al análisis de las unidades locales con una orientación que impide la dispersión en detalles poco relevantes y coloca el análisis local en relación con el todo. El análisis secuencial es el que menos se acostumbra a hacer en la escuela y en consecuencia, puede presentar más dificultades. Este espacio del análisis permite revisar, por ejemplo, el uso de conectores, el modo de referir por medio de pronombres y artículos y la manera como el tema de un

texto progresa.

Representación textual

La representación textual se refiere a la organización de todos los aspectos estructurales que constituyen un texto. La superestructura diferencia a un tipo de texto de otro y la estructura textual se relaciona con las distintas competencias textuales que ejerce un hablante cuando realiza un discurso.

Superestructura textual

La superestructura se entiende como: "Un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales" (Van Dijk, 1978:143).

En este sentido, la superestructura permite organizar las partes del texto en un orden global; es una especie de esquema al que el texto se adapta. Está por encima de él, al mismo tiempo que lo define y lo diferencia de otro tipo de texto.

Estructura textual

Punto de vista pragmático

Se refiere al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione. Apela a la teoría de los actos de habla y a su relación con el contexto socio-cultural. Un acto de habla tiene que ver con las cosas que hacemos con el lenguaje, por ejemplo: preguntar, informar, ordenar, pedir, prometer, etcétera.

La pragmática se encarga de estudiar el uso que hacemos del lenguaje, la relación con la situación de comunicación, la intención del hablante y el efecto que produce el lenguaje en el oyente. Este aspecto es de vital importancia ya que orienta la construcción de un texto y su eficacia en el cumplimiento del propósito para el cual fue creado.

A nivel global, se examina la existencia de un propósito general y su relación con la intención requerida por la situación. En lo secuencial, se busca determinar la relación entre los diferentes actos de habla y su pertinencia según la intención que los orienta. En el plano local, se observan las propiedades de los actos de habla particulares.

Punto de vista semántico

Este aspecto se refiere al significado del texto. Se analiza la forma como el hablante o escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas, como por ejemplo, de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, etcétera. El análisis semántico nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o por el contrario, si es confuso, contradictorio, ambiguo, incompleto.

A nivel global se observa la presencia de las categorías fundamentales referidas a los eventos, sus participantes y las relaciones entre éstos. En lo secuencial se estudian las diferentes relaciones de tipo lógico que resultan de la aplicación de operaciones mentales propias de los diferentes tipos de textos, lo mismo que la progresión temática. A nivel local, se mira la identificación de los referentes de los que se ocupa el texto, así como la expresión pertinente, en cada unidad, de la relación entre objetos y eventos.

Punto de vista morfosintáctico

El análisis aquí se ocupa de la organización, orden y conformación del texto. Se trata de mirar sus propiedades morfológicas y sintácticas.

A nivel global, se analizan las categorías sintácticas globales que contribuyen a la cohesión gramatical del texto. En cuanto a lo secuencial, se detiene en el uso variado y eficaz de los artículos definidos, los pronombres, los tiempos y modos verbales, el uso de signos de puntuación... En lo local observa, por ejemplo, el manejo de los aspectos morfológicos y sintácticos de las oraciones como el orden, las concordancias de género, número y persona y el manejo de la ortografía.

Expresión gráfica

Se refiere a la configuración gráfica del texto: disposición espacial, calidad de la expresión gráfica, es decir, legibilidad y distribución, entre otras. Se orienta hacia la apreciación del cumplimiento de los requisitos de caligrafía, presentación y distribución espacial del texto en su conjunto.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.5 La rejilla, un instrumento de evaluación

Para facilitar la evaluación que se concibe, como se dijo antes, como una etapa dentro del proceso de producción de textos, se propone la utilización de rejillas. Éstas son una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos. Reúne las propiedades que hacen diferente un texto de otro. Por ejemplo, no se configura ni se cuestiona de la misma manera un cuento que un artículo de opinión o una carta. De ahí que la rejilla también puede utilizarse como instrumento diferenciador de los distintos tipos de textos.

En la elaboración de la rejilla se hacen explícitos los criterios que se han definido colectivamente a través de los cuales se producen y evalúan los textos. "Criterio" se refiere a las características o propiedades a partir de las cuales se pueden elaborar juicios. Estas características son las que diferencian a un texto de otro. Colectivamente, y a través de un diálogo, maestros y alumnos van determinando las reglas, los parámetros, las propiedades que deben orientar la producción de un texto y que más tarde les van a ayudar a valorar y mejorar las producciones. Los criterios explícitos en el momento de la producción son de vital importancia a la hora de evaluar, ya que este proceso consistirá en una contrastación entre lo establecido y lo que aparece realmente en el texto. Así mismo, los procesos de mejoramiento y reescritura consisten en ponerlos en escena, si es que están ausentes.

Finalmente, las rejillas son flexibles e intercambiables, se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.6 Tipos de textos

Los estudiosos de este tema no se han puesto de acuerdo para establecer una única clasificación de los distintos tipos de textos. A menudo nos encontramos con tipologías originadas en criterios de diversa índole. En nuestro caso, decidimos trabajar sobre una tipología sencilla que respondiera a las necesidades escolares concretas. Para ello, establecimos el criterio de intencionalidad que propone los siguientes tipos de textos con sus distintas modalidades.

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia
	Nota de enciclopedia
	Artículo periodístico
	Afiche
	Circular

	Carta
Narrativos	Cuento Novela Mito Fábula Obra de teatro Historieta Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo Artículo de opinión Reseña Editorial de un periódico o revista
Explicativos	Reseña Receta Reglas de un juego Instrucciones para armar un juguete, un mueble, Instalar un electrodoméstico, etcétera.

Es importante anotar que algunos textos pueden corresponder a una u otra modalidad de acuerdo con la intencionalidad. La razón reside en que muchos textos comparten más de una intención, por ejemplo, una carta para solicitar empleo debe informar sobre las cualidades del aspirante y dar razones para convencer sobre su elección.

La reseña, además de presentar abreviadamente la información sobre un texto, debe dar razones que justifiquen su lectura. De ahí que pueda ser un texto argumentativo e informativo al mismo tiempo.

Para nuestro trabajo hemos seleccionado cuatro modalidades de textos, obedeciendo a su frecuencia de uso en el ámbito escolar. Ellos son: el afiche, el artículo de opinión, el cuento y el resumen de un texto explicativo. Presentaremos a continuación el trabajo realizado sobre el afiche, como un ejemplo de trabajo sobre un tipo de texto.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.7 Metodología

La metodología aquí propuesta es la de taller, que implica trabajo colectivo de discusión permanente. Este no puede confundirse con el activismo pedagógico, en el que fácilmente se puede caer. El taller requiere de una apropiación seria

de herramientas teóricas que se discuten entre pares y se seleccionan de acuerdo con las necesidades del proyecto pedagógico que se esté desarrollando. Esto implica un proceso continuo de retroalimentación entre teoría y práctica, lo que garantiza que estas dos dimensiones tengan sentido.

Para el trabajo que a continuación proponemos consideramos que el taller es la mejor alternativa pedagógica, ya que en él se posibilita la reflexión sobre un saber-hacer por medio de la práctica. Nuestra concepción de evaluación, cuya meta no es la calificación⁶⁵, sino el mejoramiento de los textos, requiere de una herramienta metodológica como el taller, para posibilitar una relación dialógica entre las ciencias del lenguaje y la competencia escritora.

Llegado el momento de la evaluación colectiva, se propone trabajar en detalle sobre un solo texto que llame la atención del grupo, ya sea por sus logros, para verificarlos, o por sus desaciertos para mejorarlos. Con el fin de consolidar los avances se puede continuar el trabajo en grupos, o individualmente, hasta lograr el mejoramiento y reelaboración de los textos que el grupo acuerde.

Un trabajo de esta naturaleza no puede agotarse en una hora de clase tradicional. Exige romper con este esquema, porque su desarrollo requiere de varias sesiones cuya duración cambia de acuerdo con: el objetivo que se persiga, el ánimo de los participantes, la naturaleza de los problemas que se presentan, la cantidad de textos que se decida trabajar y las conexiones con otras situaciones afines al proyecto de escritura que los engloba, entre otras.

Texto Informativo: El afiche

El afiche es un texto que tiene como propósito principal informar sobre algo, como la realización de un evento, un espectáculo o una campaña.

El afiche tiene unas intenciones que se derivan del propósito de informar por ejemplo, la de invitar para que se asista, para que se escuche, para que se prevenga, etcétera.

Con el afiche se busca incidir directamente en la persona que lee modificando su comportamiento. Provoca una respuesta verbal, un comportamiento o una actitud como por ejemplo asistir, concursar, prevenir, entre otras. Este texto contiene las categorías de información y justificación.

El taller que se va a presentar a continuación se realizó en una jornada pedagógica con el equipo de docentes de una concentración distrital en la que se venía trabajando. Se presentan a continuación las actividades que se realizaron en él y que estuvieron orientadas por la concepción de este espacio como una forma de aprender haciendo.

Situación comunicativa auténtica

El taller coincidió con la preparación de una actividad deportiva interescolar que tenía como finalidad la integración de los estamentos educativos de las dos jornadas que comparten el mismo edificio. El equipo de maestros estaba acordando la elaboración del material de propaganda para el evento.

Búsqueda colectiva de criterios

Colectivamente se formularon una serie de preguntas sobre los elementos constitutivos del texto que suscitaron diferentes tipos de respuestas. Se señalan algunas de ellas y las ampliaciones de tipo teórico que estas requirieron⁶⁶.

A partir de esta discusión, se elaboraron las preguntas que se fueron incluyendo en la rejilla propuesta.

¿Qué diferencias se encuentran entre un afiche de invitación y otro tipo de texto como el cuento?

- El afiche es un texto llamativo
- Juega con diferentes colores
- Tiene dibujos

Como puede observarse las respuestas se orientaron fundamentalmente al aspecto gráfico. Se comentó también que el

afiche juega con distintos tipos de letras y con sistemas semióticos distintos al lenguaje verbal como, por ejemplo, los dibujos, los símbolos. La distribución es bastante particular y no se rige por reglas estrictas.

¿Qué información debe aparecer en el afiche de invitación?

- ¿A quién se invita?
- ¿A qué se invita?
- ¿Para qué se invita?
- Lugar, fecha y hora del evento

La información debe ser precisa y dar cuenta de todas las categorías semánticas que se involucran en la realización del evento.

¿Cuál es el propósito del afiche?

- Que la gente asista
- Que se divierta
- Que la comunidad se integre

En este caso los productores del texto buscan que el público asista a una jornada deportiva para consolidar relaciones sociales entre los distintos estamentos de la comunidad. El propósito de informar sobre el evento y la intención de invitar a éste deben estar plasmados a lo largo del texto.

¿Cómo debe ser el lenguaje?

- Frases y oraciones cortas: ¡No faltes!
- Sugestivas: Tu presencia es importante.
- Órdenes suaves: Ven, acompáñanos...

El lenguaje personalizado para que el lector se sienta involucrado, por ejemplo, usar el tú en lugar de usted, es una característica de este tipo de textos. Por otra parte, el lenguaje verbal debe guardar alguna relación con las imágenes que se presentan.

¿Qué otras características debe tener el afiche para que sea leído por todo el mundo?

- Letra grande para ser leído de lejos.
- Poco texto para ser leído rápidamente.
- Colores y dibujos para que llame la atención.

Para que el texto invite a la lectura debe tenerse en cuenta que su distribución se haga en toda la hoja de manera que se juegue con el espacio. También resulta llamativo escribir en distintos sentidos (en diagonal, círculo) para que atraiga la mirada.

Se continuó trabajando en este mismo sentido con otras preguntas que completaron la rejilla, hasta quedar configurada como sigue :

65. No la excluye tampoco, pero sí la reorienta haciendo explícitos sus criterios.

66. Las respuestas de los maestros se distinguen porque están antecedidas por un gui ón.

5.3. Análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación

5.3.8 Propuesta de rejilla para evaluar un texto informativo: el afiche

SUPERESTRUCTURA: Información / Justificación			
Unidad Punto de vista	Global	Secuencial	Local
Pragmático	¿El propósito de informar se expresa en el texto? ¿La intención de invitar está explícita en el texto?	¿Priman los actos de habla directivos? ¿ Las relaciones entre los diferentes actos de habla concuerdan con los propósitos y las intenciones?	¿En cada acto de habla se expresan las intenciones de informar e invitar?
Semántico	Se explicita claramente la información relacionada con: ¿Qué se informa? ¿A qué se invita? ¿Quiénes? ¿A quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Para qué?	¿ Se manifiestan con claridad las relaciones temporo -espaciales? ¿ Se expresan adecuadamente ⁶⁷ las relaciones lógicas acordadas?	¿Se identifican los referentes con facilidad? ¿ La expresión de la relación entre objetos y eventos contiene los elementos pertinentes?
Morfosintáctico	¿El orden sintáctico expresa de manera pertinente la intención?	¿ Los pronombres y artículos mantienen la referencia? Los marcadores de persona, tiempo y espacio, ¿ se expresan con precisión?	¿La estructura oracional es completa? ¿El orden gramatical expresa adecuadamente el significado? ¿El modo imperativo está gramaticalmente bien construido? ¿La ortografía es satisfactoria?

EXPRESIÓN GRÁFICA: ¿El texto en su conjunto es legible? ¿La distribución del texto en la página es adecuada? ¿Lo gráfico enfatiza la intención? ¿Hay variedad de códigos? ¿Hay relación entre lo verbal y lo icónico? ¿Las expresiones gráficas son atractivas? ¿Atrae la mirada? ¿Se ve al pasar?

Producción del texto

Teniendo presentes los criterios que se dedujeron y que deben estar presentes en la elaboración de un texto informativo como el afiche, los maestros se reunieron en grupos y realizaron ejemplos.

Durante el momento de la producción se enfatizó en lo siguiente:

El afiche es un texto para ser leído por muchas personas, rápidamente, y busca llamar la atención sobre un hecho concreto.

Evaluación colectiva

Con la participación del grupo, se seleccionó el texto que se consideró adecuado para verificar la presencia de los criterios construidos, iniciar un proceso de reflexión colectiva sobre sus aciertos o desaciertos y realizar el proceso de mejoramiento según el caso.

Hacer un afiche de ejemplo

Con la ayuda de la rejilla, se inició el proceso de evaluación colectiva. Éste fue uno de los momentos más importantes del taller ya que implicó la necesidad de acudir a la reflexión teórica pertinente para la solución de los problemas planteados en el proceso de producción textual. Algunos interrogantes que contribuyeron a la ampliación de la rejilla fueron los siguientes:

¿Priman los actos de habla cuya intención es ordenar ?

¿Se encuentran en los afiches frases imperativas, es decir, órdenes?

Un acto de habla es un enunciado que se analiza desde su contexto de uso, incluye la intención de quien habla y una expectativa frente a la interpretación de esa intención por parte del destinatario. Los actos de habla son directivos (orden, petición), comisivos (promesa, consejo), expresivos (admiración), representativos (aserción) y declarativos (bautizo, designación).

El afiche se construye en torno a la función apelativa del lenguaje dado que busca como efecto modificar el comportamiento de los lectores, se manipula el lenguaje en virtud de lo que se propone obtener del receptor. Por esta razón encontramos que la mayoría de los actos de habla en un afiche son directivos, que se presentan bajo diversas formas como:

Órdenes: Ven.

Sugerencias: Acompáñanos con tu familia.

Invitación: Te invitamos a celebrar.

Todos los actos de habla que busquen seducir al lector son válidos en un afiche, como por ejemplo, la promesa, el consejo, la petición y la aserción.

¿Se expresan adecuadamente las relaciones de condición/consecuencia?

¿Se dice que si se asiste, se va a divertirse?

En este sentido sí está presente esta relación.

Como un afiche está orientado fundamentalmente a informar sobre un acontecimiento y a lograr la participación en su desarrollo, las relaciones de condición/consecuencia son las que con mayor facilidad van a lograr convencer al oyente de su aceptación. Por tanto, expresiones como: ¡Si vienes, vas a disfrutar! Son muy frecuentes en este tipo de texto por su contenido altamente persuasivo.

¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?

– Sí. Se puede saber a quién, o a qué, están reemplazando los pronombres.

Mantener la referencia significa conservar aquello de lo que el texto habla principalmente. Para evitar la repetición de un mismo término se acude al uso de pronombres, artículos o adverbios que lo reemplacen (el, ellos, lo, la, etcétera.). Es necesario manejarlos con cuidado para que el referente no se pierda o quede oscuro, afectando el sentido del texto. Ejemplo: "La jornada se realizará en las canchas que están a la entrada del colegio". El pronombre relativo que tiene como antecedente la construcción nominal las canchas.

Como un requisito importante del afiche es no tener información redundante ni ambigua, una estrategia es reemplazar expresiones que se repiten, como en este caso, evitando siempre causar confusiones o imprecisiones.

¿Hay relación entre lo verbal y lo icónico?

– Sí, en los afiches elaborados se observa que los dibujos se relacionan con las palabras.

Las imágenes deben ser un complemento del mensaje lingüístico, por tanto debe haber correspondencia entre lo que se dice con palabras y lo que se dice por medio de dibujos, símbolos, diagramas, fotografías, entre otros. No debe olvidarse que estos textos se dirigen a las emociones, sentimientos y fantasías culturales del público, por tanto, el juego coherente con distintos lenguajes es una meta para el productor.

Reformulación y reelaboración de textos

Se mejoró el afiche producido a partir de las observaciones hechas y las diferencias surgidas del cuestionamiento realizado con ayuda de la rejilla.

Se reelaboraron los afiches teniendo en cuenta las observaciones anteriores.

Finalmente, se concluyó que si las condiciones sociales en las que el afiche surge son favorables, el éxito de éste se puede evidenciar, por el entusiasmo que suscita su aparición, la acogida que tiene por parte de los lectores y las acciones que desencadena.

Práctica

Teniendo en cuenta las ideas que suscitó la experiencia referida, realiza un taller con tus alumnos sobre un afiche inscrito en un proyecto de escritura. Te proponemos lo siguiente:

1. Partir de una situación auténtica de comunicación.
2. Definir las propósitos que orientan la producción.
3. Determinar los contenidos que se van a desarrollar.
4. Apoyar los esfuerzos de los alumnos en los aspectos morfosintácticos.
5. Acordar los criterios para la ejecución desde el punto de vista de la expresión gráfica.
6. Producir textos y evaluarlos a partir de los criterios acordados colectivamente.

No olvides que el sentido de la evaluación aquí propuesto se concreta en el mejoramiento de las producciones y no en su calificación. Para ello, los criterios deben siempre acordarse colectivamente.

⁶⁷. El criterio de adecuación se entiende aquí desde el punto de vista comunicativo.

5. Modelos de evaluación en lenguaje

5.4 Servicio Nacional de Pruebas ICFES: Un modelo de prueba sobre dos tipos de texto

5.4.1 Texto argumentativo

5.4.2 Texto periodístico

⁶⁸. Este trabajo se desarrolló en 1996, en el SNP. Su elaboración estuvo a cargo de Patricia Duarte, Martha Castillo y Mauricio Pérez.

5.4 Servicio Nacional de Pruebas ICFES: Un modelo de prueba sobre dos tipos de texto

5.4.1 Texto argumentativo

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual el mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración.

La pereza y la cobardía son las causas para que la mayoría de los hombres permanezcan como menores de edad a lo largo de sus vidas. Por esta razón resulta muy fácil para otros erigirse en tutores, en conductores de los menores de edad. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia, un médico que dictamina acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré esforzarme. Si sólo debo pagar, no tengo necesidad de pensar: otro asumirá por mí tan fastidiosa tarea.

La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad. En cambio, los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control. Después de haber atontado a su ganado doméstico y de haberle impedido dar un sólo paso por fuera de lo indicado, se les muestra el riesgo que corren si intentan caminar a solas. Pero ese riesgo no es tan grande pues tras algunas caídas habrán aprendido a caminar.

Emmanuel Kant

Nota

Si atendemos a la manera como se organiza la información en el texto, observamos que gira en torno a la sustentación de una tesis: sólo el ejercicio de la capacidad de servirse del entendimiento permite al hombre lograr su autonomía, es decir, salir de su condición de menor de edad.

Notemos que en el primer párrafo se presenta la tesis, la cual se compone de la definición de “ilustración” y “minoría de edad”, ejes en los que se enmarca la problemática del texto. En el segundo, se trabaja, fundamentalmente, sobre las causas y consecuencias del problema, y en el tercero se presenta, básicamente, una conclusión que refuerza la tesis planteada en el texto.

Por tanto, el texto anterior se puede clasificar como argumentativo, ya que se organiza con la intención de sustentar la tesis planteada.

Preguntas

1. En el texto se habla, básicamente de

- a. Las causas y consecuencias de la ilustración.
- b. Las dificultades para salir de la minoría de edad.
- c. Las ventajas y desventajas de la ilustración.
- d. Las causas y consecuencias de la minoría de edad

• Finalidad

Con este tipo de pregunta se busca evaluar la capacidad para comprender el sentido global de un texto.

• El enunciado

El enunciado de la pregunta exige reconocer de qué se habla en el texto.

Con esta misma finalidad se puede presentar otro tipo de enunciado. Por ejemplo, se puede pedir que se identifique cuál sería el título adecuado para el texto. En este tipo de enunciado se estaría evaluando lo mismo.

Otro tipo de enunciado que tiene la misma finalidad es aquel que pide que se identifique una oración, tomada del texto, que contenga la temática general.

• Distractores

A lo largo de los tres párrafos que componen el texto, se desarrollan tanto causas como consecuencias de la minoría de edad. Los distractores b y c presentan subtemas trabajados en el texto, pero no cumplen con la exigencia de la pregunta; recordemos que se está indagando por la temática general. En cuanto al distractor a, es necesario prestar atención al concepto central que se desarrolla en el texto. Si bien se trata el tema de la ilustración, el desarrollo del texto se ocupa concretamente de la minoría de edad. Es un distractor “llamativo”.

• La clave

La clave es la respuesta correcta. En este caso es d, pues el tema general del texto es tanto las causas como las consecuencias de la minoría de edad.

• Sugerencias

Es necesario que distingamos claramente entre el tema general y los subtemas. Con este fin, se puede pedir que se identifique cuál sería el título adecuado para el texto. Otro ejercicio puede ser inventar títulos para el texto, que den cuenta de la temática general.

2. Según el texto, la ilustración puede definirse como

- a. Minoría de edad.
- b. Falta de independencia.
- c. Capacidad de servirse del propio entendimiento.
- d. Falta de decisión.

• Finalidad

Con este tipo de pregunta, se pretende evaluar la capacidad para inferir una información que no se encuentra en forma literal (directa) en el texto; con base en información presentada en las oraciones de un párrafo. Se trata de analizar dos o tres oraciones y extraer una conclusión.

• El enunciado

El enunciado de la pregunta exige definir un concepto que no aparece abiertamente en el texto; sin embargo, la información que se requiere para construir dicha definición se presenta en forma indirecta en las oraciones. El enunciado se refiere, básicamente, al primer párrafo del texto, pues es allí donde se habla de la ilustración.

• Los distractores

En el primer párrafo se desarrolla una definición de la ilustración como salida de la condición de menor de edad; no como minoría de edad. Si leemos cuidadosamente notaremos que los distractores a, b, d, se refieren a la minoría de edad, no a la ilustración.

• La clave

La clave es c, pues la ilustración se define (a partir de la condición de minoría de edad), como la capacidad de servirse del propio entendimiento.

• Sugerencias

Un buen ejercicio para trabajar este tipo de pregunta es identificar las diferentes definiciones que se trabajan en el texto. Recordemos que las definiciones se presentan, generalmente, a través de fórmulas como:

X es ...

La ilustración es ...

La pereza y la cobardía

son...

Se entiende por X...

Se entiende por

sociedad...

Se entiende por minoría de edad...

Otro ejercicio útil, en este caso, es identificar los conceptos importantes del texto y proponer definiciones para cada uno, con base en la información del texto.

3. Según el texto, uno mismo es culpable de la minoría de edad cuando

- a. Le falta entendimiento e independencia.
- b. Se erige en tutor de los demás.
- c. Se sirve de su propio entendimiento.
- d. Le falta decisión para servirse de su entendimiento.

• Finalidad

Con este tipo de pregunta se busca poner a prueba la habilidad para identificar información parcial y específica en el texto.

• El enunciado

El enunciado de la pregunta se ha tomado casi literalmente del texto, y debe ser completado luego de analizar el primer párrafo. En este tipo de enunciado es importante reconocer qué términos corresponden al texto y qué términos no corresponden, con el fin de identificar la clave.

• Los distractores

El enunciado exige establecer la causa principal de la minoría de edad. Esta aparece de manera explícita en el primer párrafo del texto. El distractor a presenta elementos de la causa, pero no en forma completa. Los distractores b y e no tienen relación directa con la causa. El distractor c es una inversión de la lógica de la pregunta: al servirse del propio entendimiento se abandona la minoría de edad.

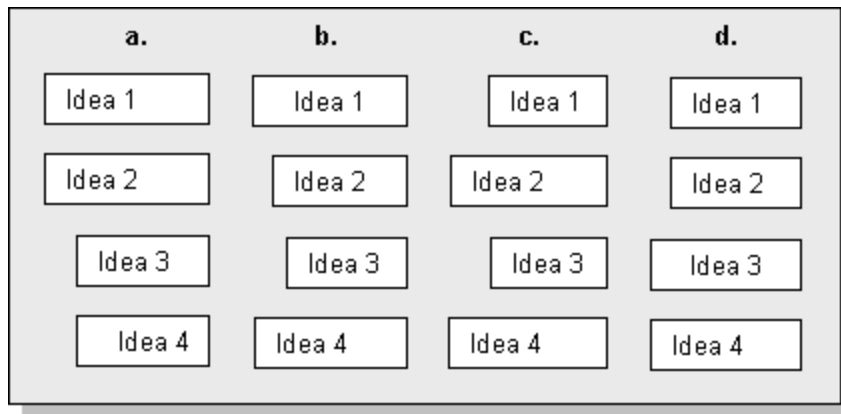
• La clave

La clave es d, pues según el texto lo que hace que alguien sea culpable de su minoría de edad es la falta de decisión para servirse de su propio entendimiento.

• Sugerencias

Un ejercicio para establecer las causas de un evento o de un problema, consiste en tomar varios tipos de textos (periodísticos, científicos, filosóficos, históricos...), identificar en ellos un problema o un evento, e identificar las causas y consecuencias del mismo.

4. En el primer párrafo se exponen cuatro ideas que se encuentran separadas por punto. Si el tamaño de los rectángulos representa la importancia de cada idea (oración), cuál de las siguientes opciones representa mejor las relaciones ¿existentes entre ellas?



- Finalidad

Este tipo de pregunta tiene como finalidad trabajar sobre la organización de las ideas que componen un párrafo. Se trata de identificar jerarquías, es decir, relaciones semánticas existentes entre las ideas (oraciones) de un párrafo. Se debe establecer cuál es la oración que, en cuanto a su significado, es más importante, lo mismo que las oraciones que son complemento de la oración principal, y las oraciones que son independientes. A esto se le denomina relaciones de jerarquía. Estamos, pues, ante un ejercicio de reconocimiento de la **estructura de un párrafo**.

- El enunciado

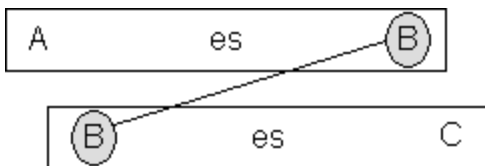
Este tipo de enunciado es bastante extenso dada la complejidad de la pregunta. Es necesario que quede claro lo que se está pidiendo realizar; es decir, el reconocimiento de las relaciones existentes entre las ideas que conforman un párrafo. El enunciado exige, en primera instancia, reconocer las ideas que componen el párrafo; en segundo lugar, establecer las jerarquías que se dan entre ellas; y, por último, definir cuál de los esquemas planteados resuelve la pregunta.

- Los distractores

Para visualizar mejor las relaciones de jerarquía existentes entre las ideas, hemos optado por la presentación gráfica de los distractores en forma vertical.

Veamos cómo es la estructura del párrafo. La idea 1 presenta una definición: “**la ilustración es** la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable”. Podemos sintetizar la estructura de esta idea así: **A es B** (la ilustración es ...). La idea 2 desarrolla el segundo componente de la idea 1, lo relacionado con la minoría de edad. Por tanto, la idea 2 es complemento de la idea 1, lo que implica que la idea 1 es más importante, en cuanto a su significado, que la idea 2.

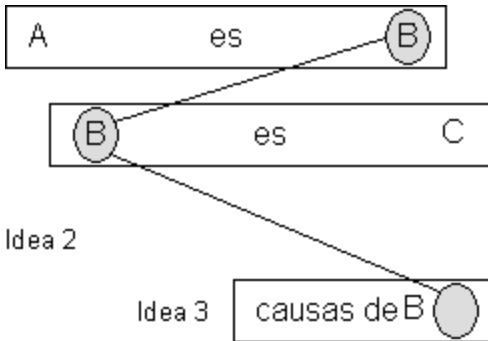
Idea 1



Idea 2

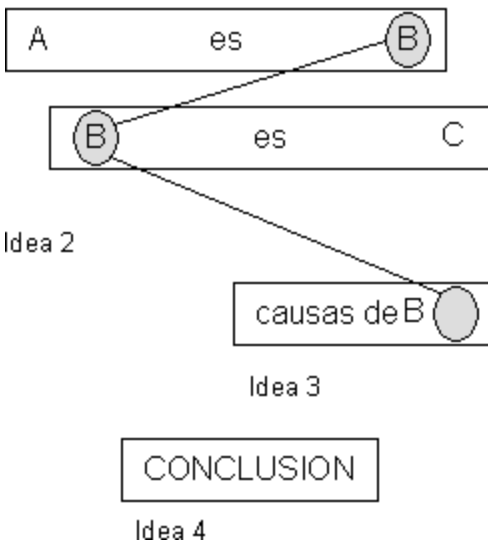
Por su parte, la idea 3 al desarrollar una de las causas de la minoría de edad, amplía lo expuesto en la idea 2. Por tanto, la idea 3 es menos importante que la idea 2.

Idea 1



Idea 2

Idea 1



Idea 2

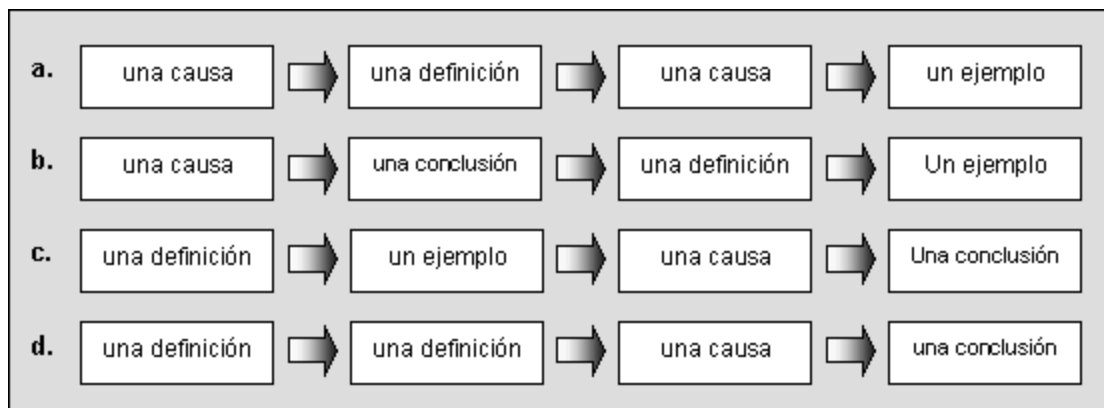
• La Clave

Por lo expuesto anteriormente, la clave es b, por cuanto es la que mejor visualiza las jerarquías existentes entre las ideas del primer párrafo.

• Sugerencias

Con el fin de desarrollar habilidades para la identificación de la estructura presente en un texto o párrafo, se sugiere tomar como base una idea y establecer sus relaciones con las otras, teniendo en cuenta su importancia respecto al contenido global del texto.

5. La secuencia que mejor representa la función de cada idea (oración) dentro del primer párrafo, es



• Finalidad

Esta pregunta busca poner a prueba la capacidad para establecer la función que cumple cada idea (oración), dentro del párrafo. A diferencia de la pregunta 4, en este caso no se indaga por las relaciones entre todas las oraciones del párrafo, sino sobre la función de cada una.

• El enunciado

En el enunciado se exige identificar la función de cada idea y su ubicación dentro de la estructura del primer párrafo.

• Los distractores

Al igual que en la pregunta 4, hemos optado por distractores gráficos. Cada rectángulo representa una idea (oración), y su función. La secuencia de los rectángulos corresponde con la secuencia de las ideas dentro del párrafo.

En esta pregunta, el tamaño de los rectángulos es el mismo ya que no se están evaluando relaciones de jerarquía.

Analicemos la función de cada una de las ideas del primer párrafo:

Idea 1: “La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable”. Ya habíamos visto en la pregunta 4, que esta idea expresa **una definición** de la forma A es B (la ilustración es....).

Idea 2: “La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la conducción de otro”. Esta idea cumple la función de definir la minoría de edad, de manera similar a la idea 1.

Idea 3: “Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino en la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro”. Esta idea cumple la función de presentar la causa principal de la minoría de edad.

Idea 4: “¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento! es pues la divisa de la ilustración”. Esta idea cumple la función de presentar una conclusión de la temática del párrafo.

• La clave

Es claro que la clave es d. El párrafo 1 presenta en su orden una definición, otra definición, una causa y una conclusión.

• Sugerencias

Con el fin de trabajar sobre el reconocimiento de la función de las ideas dentro de un texto; un ejercicio adecuado es tomar textos expositivos o argumentativos e identificar lo que cada idea expresa y la función que cumple en relación con las otras, en pro de la significación del texto.

6. En el tercer párrafo, la expresión: “En cambio...”, cumple la función de establecer

- a. Una relación de causa - consecuencia entre la idea 1 y la idea 2.
- b. Una relación de consecuencia - causa entre la idea 1 y la idea 2.
- c. Una relación de contraste entre la idea 1 y la idea 2.
- d. Una relación de complementariedad entre la idea 1 y la idea 2.

• **Finalidad**

Este tipo de pregunta tiene como finalidad trabajar las **relaciones lógicas** entre los componentes de un párrafo; es decir, la manera como se conectan las ideas.

A las expresiones que cumplen esta función se les denomina **conectores** o frases conectivas. Estamos, pues, ante una pregunta que aborda el problema de coherencia y cohesión textual.

• **El enunciado**

El enunciado hace referencia al tipo de relación que se establece entre dos ideas, cuando éstas se encuentran conectadas por una expresión como: "**En cambio...**".

• **Los distractores**

En esta pregunta, cada distractor hace referencia a un tipo de relación diferente. El estudiante debe reconocer cuál de estas relaciones es la que establece dicho conector.

• **La clave**

Para determinar cuál es la clave, es necesario reconocer primero el significado de cada una de las ideas. Luego, se debe establecer el tipo de relación. En este caso, la primera idea del tercer párrafo presenta una afirmación: "La mayoría de los hombres tiene por peligroso ese paso a la mayoría de edad". La segunda idea del tercer párrafo presenta otra afirmación: "los tutores se han cuidado, muy amablemente, de asumir semejante control". Las dos ideas están conectadas por la expresión "en cambio", que cumple, en este caso, la función de establecer una relación de contraste entre lo que expresa la idea uno y lo que se dice en la idea dos. Por tanto la clave es c.

• **Sugerencias**

Un ejercicio útil para adquirir habilidad en el reconocimiento de las relaciones lógicas existentes entre ideas, es el siguiente: tomar un texto, separar las ideas existentes en el texto, y reconocer las expresiones que cumplen la función de relacionar dichas ideas (conectores); cambiar la expresión que establece la relación (el conector), por otra expresión que establezca otro tipo de relación; con este ejercicio el estudiante logrará comprender la importancia de los conectores en la coherencia de un texto.

7. La expresión: "...tras algunas caídas habrán aprendido a caminar", que se encuentra en el tercer párrafo, se refiere a

- a. Los tutores.
- b. La mayoría de los hombres.
- c. Los mayores de edad.
- d. Un pequeño número de personas.

• **Finalidad**

Esta pregunta busca poner en juego la habilidad para **relacionar** un enunciado (expresión) con el referente (de quien se

esta hablando), es decir la manera como se corresponde cierta forma lingüística con un elemento que aparece en el texto (correferencia) o fuera de él. Se trabaja sobre problemas como identificar cuál es el sujeto de una oración, o qué se está reemplazando con un pronombre.

• **El enunciado**

El enunciado indaga específicamente por el sujeto en la expresión: "...tras algunas caídas habrán aprendido a caminar".

• **Los distractores**

Los diferentes distractores presentan posibles sujetos de la expresión presentada en el enunciado. Sin embargo, si se ha leído con detenimiento la totalidad del texto, se logrará identificar a cuál de ellos es que se hace referencia.

• **La clave**

Para identificar la clave es necesario hacer la pregunta ¿quiénes habrán aprendido a caminar?

En el párrafo se nombran, básicamente, dos sujetos: "la mayoría de los hombres" y "los tutores". Leamos detenidamente la primera oración del tercer párrafo: "La mayoría de los hombres tiene por muy peligroso ese paso a la mayoría de edad". El sujeto de esta oración es "La mayoría de los hombres", y a la vez es el sujeto de la expresión "tras algunas caídas habrán aprendido a caminar", lo que excluye de la clave a los tutores. Por tanto la clave es **b**.

• **Sugerencias**

Un buen ejercicio para identificar las relaciones entre las ideas de un párrafo, y para reconocer al sujeto que en ellas se nombra, consiste en subrayar, en un texto, los sujetos que se enuncian; y observar qué tipo de relaciones adquieren con los eventos o situaciones que allí se mencionan.

5.4 Servicio Nacional de Pruebas ICFES: Un modelo de prueba sobre dos tipos de texto

5.4.2 Texto periodístico

Carlos en cambio todavía no._____

La situación sigue igual

Londres (AFP)

El príncipe Carlos y la princesa Diana no piensan divorciarse de inmediato y no iniciaron ningún trámite al respecto, anunció un vocero del príncipe luego del anuncio del divorcio de su amiga 'íntima' Camilla Parker Bowles.

La situación entre Carlos y Diana "sigue siendo la misma", luego de la publicación en octubre pasado de un comunicado conjunto de sus abogados desmintiendo los rumores de un divorcio inminente, agregó el portavoz.

El príncipe y la princesa de Gales pueden legalmente divorciarse por consentimiento mutuo desde el 9 de diciembre pasado, segundo aniversario de su separación oficial.

Según la prensa, Carlos quiere que sea Diana quien tome la iniciativa del divorcio para preservar su imagen en la opinión pública, pero la princesa se habría negado.

Los expertos en la monarquía están divididos sobre las consecuencias de un eventual segundo

casamiento del heredero del trono, que formalmente nada puede prohibir, pero la mayoría estima que es casi imposible que Carlos trate de casarse con Camilla. Un segundo matrimonio con una mujer divorciada lo colocaría en una situación similar a la de su tío abuelo Eduardo VIII, que se vio obligado a abdicar para poder casarse con Wallis Simpson, norteamericana y divorciada.

Diario El Tiempo, enero 12 de 1995.

Nota

El texto anterior es de tipo periodístico, concretamente es una noticia. La noticia, a diferencia de otros textos periodísticos como la crónica o el reportaje, se caracteriza por la sencillez en su estructura, es decir, en la forma como se presenta organizada la información. En lo referente al lenguaje empleado, también se trata de un lenguaje sencillo y de fácil acceso; se utilizan, generalmente, frases cortas y palabras de uso común, debido a que este texto debe poder ser comprendido por cualquier tipo de lector. En cuanto a la temática, la noticia se ocupa, en general, de temas de interés común. Otro elemento que caracteriza a la noticia es la presencia de diversas fuentes de información, elemento que se debe tratar con atención.

1. El contenido de la noticia fue emitido originalmente por

- a. El diario El Tiempo.
- b. Los abogados del príncipe Carlos.
- c. La agencia de prensa AFP.
- d. Un portavoz oficial del príncipe Carlos.

- Finalidad

La pregunta apunta a reconocer las diferentes **fuentes de información** presentes en el texto. El hecho de que la presente noticia aparezca en el diario El Tiempo, no necesariamente quiere decir que ha sido recopilada y redactada por dicho diario. Resulta importante reconocer el origen real de la información que circula en los diferentes medios de comunicación. Este aspecto brinda elementos para un mejor nivel de comprensión de la información.

- El enunciado

El enunciado es claro en centrar la atención en el origen del contenido de la noticia, no indaga por el medio en que fue publicada. Por esta razón el enunciado es "El contenido de la noticia fue emitido originalmente por", no se trata de un enunciado como "La noticia fue publicada en". En este último caso, se estaría preguntando por el medio de comunicación concreto en que aparece la noticia. Es necesario leer cuidadosamente el enunciado, muchas veces la falla en la respuesta no radica en la incomprensión del texto (en este caso la noticia), sino en la incomprensión del enunciado.

- Los distractores

La noticia presenta información que proviene de diferentes fuentes: un portavoz oficial, unos abogados, la agencia de prensa AFP, los expertos en la monarquía... Pero el enunciado indaga por el origen del contenido total de la noticia, no por informaciones parciales presentes en la misma. Los distractores presentan las diferentes fuentes que intervienen en la noticia, pero tres de estas fuentes presentan información de carácter parcial.

- La clave

Aunque la noticia aparece publicada en el diario El Tiempo, la fuente original de la información es la agencia AFP, que aparece citada al inicio de la noticia. Por tanto, la clave es c.

- Sugerencias

Un buen ejercicio que apoya el trabajo de reconocimiento de fuentes de información en los textos periodísticos, es leer cuidadosamente una noticia, ir realizando una lista de las fuentes: personas, agencias de prensa, entidades... que se

citan en la noticia; e ir escribiendo al frente de cada fuente, la información que aporta a la noticia.

2. Según la noticia, el príncipe Carlos no ha pedido el divorcio a Diana porque

- a. La ley inglesa no se lo permite.
- b. Los abogados no se lo aconsejan.
- c. No desea casarse de nuevo.
- d. Desea cuidar su imagen.

• Finalidad

Esta pregunta tiene como finalidad, poner a prueba el grado de **comprensión local** de la información.

• El enunciado

En el enunciado se pide identificar información parcial y distinguir si lo que se dice, se niega o se afirma en el texto.

• Los distractores

Los distractores, en este caso, están compuestos por una serie de enunciados sobre los cuales se afirma o se niega algo. Si se lee el texto cuidadosamente, se notará que tres de estos enunciados no corresponden con la información presentada en el texto.

• La clave

La respuesta acertada a la pregunta se encuentra en el tercer párrafo, en el que se afirma: “El príncipe y la princesa de Gales pueden legalmente divorciarse por consentimiento mutuo desde el nueve de noviembre....”. Por tanto la clave es **d**.

• Sugerencias

Un ejercicio útil en este caso es tomar una noticia y con base en cada oración de la misma, observar si se trata de una afirmación o de una negación. En muchos casos se presentan negaciones sin utilizar partículas como no, no es cierto, es falso..., o en muchos casos, se realizan afirmaciones sin emplear partículas como sí, es cierto, se afirma que...

3. La finalidad de la noticia publicada en el diario El Tiempo es

- a. Aclarar una situación de interés nacional.
- b. Informar sobre un hecho internacional.
- c. Instruir sobre los problemas matrimoniales del príncipe Carlos.
- d. Opinar sobre la situación personal del príncipe Carlos.

• Finalidad

Esta pregunta tiene como propósito discriminar la **finalidad** de un texto a partir del tipo de información y de la manera como ésta se presenta.

En el caso de los textos periodísticos, la finalidad principal es la de informar sobre un hecho de interés público. Recordemos el texto No. 1, es decir, el texto. En ese texto, la finalidad principal es sustentar una tesis.

• El enunciado

El enunciado se refiere al texto en general, a la finalidad general de la noticia. Para encontrar la respuesta correcta no basta con la información presentada en el texto, es necesario realizar un análisis de la información, del medio en el que aparece, de su contenido, y de la forma de presentación de dicho contenido; para poder reconocer cuál es su finalidad.

• Los distractores

En los distractores se presentan posibles finalidades de la noticia. El distractor a es, tal vez, el más alejado de la intencionalidad principal, pues el tema de la noticia no responde a un interés particular. Los distractores c y d, aunque son parcialmente ciertos, se alejan del propósito principal de la noticia, que es el de informar sobre una situación de interés internacional.

• La clave

Aunque en esta noticia se emiten juicios sobre la conveniencia o la inconveniencia del divorcio del príncipe Carlos y, sobre la incidencia de la opinión pública en el divorcio, la finalidad de la noticia es la de informar sobre un evento específico: el divorcio. Por consiguiente, la clave es b.

• Sugerencias

Un ejercicio que puede ayudar a aclarar lo referente a la finalidad, es comparar varios textos de diferente tipo. Se pueden tomar textos como crónicas, reportajes, artículos de opinión, textos de divulgación científica, y textos literarios; y analizar la finalidad que prima en cada uno de ellos.

4. El título de la noticia Carlos en cambio todavía no, se refiere

- a. Al divorcio de Camilla, amiga del príncipe Carlos.
- b. Al posible matrimonio entre el príncipe Carlos y Camilla.
- c. A la decisión del príncipe Carlos de pedir el divorcio a Diana.
- d. A la petición de divorcio de Diana.

• Finalidad

La pregunta apunta a establecer la relación existente entre el titular de la noticia y el contenido de la misma. Los textos periodísticos, a diferencia de los textos de divulgación científica, por ejemplo, se caracterizan por contar con titulares sugestivos, que no necesariamente recogen la idea general de la noticia. Las finalidades del titular en la noticia son básicamente dos: capturar la atención del lector y presentar la temática. En muchas ocasiones, como en el presente caso, el titular cumple primordialmente la primera función.

• El enunciado

El presente enunciado pone en juego la capacidad de establecer la relación entre el titular de la noticia y la información presentada al interior del texto. Si la finalidad del titular fuera únicamente presentar el contenido de la noticia, en este caso tendríamos un titular como: “El divorcio del príncipe Carlos”, o algo similar; tendríamos un titular descriptivo y no sugestivo.

• Los distractores

Para orientarse en la pregunta, es necesario leer cuidadosamente la información presentada en el texto, e ir la contrastando con el titular. Si se tiene en cuenta que la causa directa de la emisión de la noticia fue el anuncio de divorcio de la amiga íntima del príncipe Carlos (información presentada en el primer párrafo), encontraremos la razón de ser del titular. Se está estableciendo un contraste entre dos posiciones: la del príncipe Carlos, y la de Camilla Parker Bowles.

• **La clave**

De acuerdo con lo explicado anteriormente, el titular hace referencia al anuncio de divorcio hecho por la amiga del príncipe Carlos, Camilla Parker Bowles. Se realiza el contraste entre la situación del príncipe Carlos y la de su amiga. Por tanto, la clave es a.

• **Sugerencias**

El ejercicio realizado con la presente pregunta se puede trasladar a otras noticias. Es decir, se pueden escoger algunas noticias, tomar sus titulares, e identificar la razón de ser de los mismos.

5. De acuerdo con la información que presenta la noticia, se puede esperar que

- a. La princesa Diana tome la decisión de divorciarse.
- b. El príncipe Carlos decline su derecho al trono.
- c. El príncipe Carlos se case con Camilla.
- d. El príncipe Carlos no se case con Camilla.

• **Finalidad**

La pregunta tiene como finalidad evaluar la capacidad de establecer conclusiones generales y **predicciones** a partir de la información del texto.

• **El enunciado**

El enunciado de esta pregunta indaga por una información que no aparece de modo literal en el texto, pero que se puede inferir de lo que en éste se dice.

• **Los distractores**

En los distractores se presentan algunas conclusiones, sin embargo, sólo una de ellas se puede inferir de la lectura, por los indicios que aparecen en el texto.

• **La clave**

En el texto aparecen argumentos que permiten inferir que Carlos no se casará con su amiga Camilla, ya que esto lo llevaría a tomar una decisión similar a la que tomó su tío abuelo Eduardo VIII, quien se vio obligado a abdicar para poder casarse con Wallis Simpson. Por tanto la clave es **d**.

• **Sugerencias**

Un buen ejercicio para desarrollar la habilidad para establecer predicciones y conclusiones con base en información dada, lo constituyen los cuentos y las novelas policíacas. Se sugiere tomar una novela de este tipo, y realizar una lectura deteniéndose para ir estableciendo conjeturas sobre su desenlace, claro está que realizando un análisis detallado de los argumentos e informaciones presentadas.

Bibliografía

- ALLIENDE, Felipe y CONDEMARIN, Mabel, La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo, Chile, Andrés Bello, 1982.
- AUSTIN, J. L., Cómo hacer cosas con palabras, Barcelona, Paidós, 1990.
- BAENA, Luis Ángel, El lenguaje y la significación, en: revista Lenguaje n.º 17, 1989.
- BECHTEL, William, Filosofía de la mente, Madrid, Tecnos, 1991.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas, La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- BERNSTEIN, Basil, La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá, El Griot, 1995.
- BORDIEU, Pierre, Sociología y cultura, México, Grijalbo, 1984.
- BRUNER, Jerome (1990), Actos de significado, Madrid, Alianza, 1991.
- BRUNER, Jerome; GOODNOW, J. y AUSTIN, G.A., El proceso mental en el aprendizaje, Madrid, Narcea, 1978.
- BRUNER, Jerome, Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza, 1992.
- CARRETERO, Mario, Constructivismo y educación, Buenos Aires, Aique, 1993.
- CARRETERO, Mario; ALMARAZ, Julian y FERNÁNDEZ, Pablo, Razonamiento y comprensión, Madrid, Trotta, 1995.
- CASSANY, Daniel, Describir el escribir, Barcelona, Paidós, 1993.
- CERVERA, J., Otras escuelas, cine, radio, televisión, prensa, Madrid, S. M., 1977.
- COLL, César, El constructivismo en el aula, Barcelona, Graó, 1993.
- CUCHIMAQUE, Ernesto, Exámenes de Estado para el ingreso a la educación superior. Pruebas de lenguaje, Bogotá, ICFES, 1998.
- DE VEGA, Manuel, Introducción a la psicología cognitiva, Madrid, Alianza, 1994.
- DÍAZ Mario, "Sobre el discurso instruccional", en: Revista Colombiana de Educación No 17, 1986.
-, El campo intelectual de la educación en Colombia, Cali, Universidad del Valle, 1993.
- DÍAZ, Mario y BERNSTEIN, Basil, La construcción social del discurso pedagógico, Bogotá, El Griot, 1990.
- ECO, Umberto, Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, University Press, 1995.
- ECO, Umberto, Los límites de la interpretación, Barcelona, Lumen, 1992.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria, Introducción a la pragmática, Barcelona, Antropos, 1993.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Mexico, Siglo XXI, 1979.
- FODOR, Jerry, El lenguaje del pensamiento, Madrid, Alianza, 1985.
- GOODMAN, Yetta, Los niños construyen su lectoescritura, Buenos Aires, Aique, 1991.
- GOODMAN, Kenneth, El lenguaje integral, Buenos Aires, Aique, 1986.

Ministerio de Educación Nacional

-, Proceso lector, en: FERREIRO, Emilia y PALACIO, Margarita, Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura, México, Siglo XXI, 1982.
- GRAVES, Donald, Estructurar un aula donde se lea y se escriba, Buenos Aires, Aique, 1991.
- HABERMAS Jürgen, Teoría de la acción comunicativa I, Madrid, Taurus, 1980.
- HALLYDAY, M, El lenguaje como semiótica social, Bogotá, Fondo de Cultura económica, 1994.
- HJELMSLEV, Louis, Principios de gramática general, Madrid, Gredos, 1976.
- HYMES, Dell, Acerca de la competencia comunicativa, en: Forma y Función No. 9, 1996, Bogotá, Departamento de Lingüística Universidad Nacional, 1996.
- JOLIBERT, Josette, Formar niños lectores de textos, Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
-, Formar niños productores de textos, Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
- JURADO, Fabio y BUSTAMANTE Guillermo, Los procesos de la escritura, Bogotá, Editorial Magisterio, 1997.
-, Los procesos de la lectura, Bogotá, Editorial Magisterio, 1997.
- KEMMIS, Stephen, El currículo: más allá de la reproducción, Madrid, Morata, 1989.
- LEÓN, José Antonio, "La mejora de la comprensión lectora", en; revista Infancia y aprendizaje N° 56, 1991.
- LERNER DE ZUNINO, Delia, "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético", en: revista Lectura y Vida, Año 6, N° 4, Diciembre de 1985.
- LOMAS, Carlos, El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Barcelona, Paidós, 1994.
- LYONS, John, Semántica lingüística, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- MARRO, Mabel y SIGNARINI, Angela, "Tareas cognitivas de la comprensión de textos. El docente un estratega necesario", en: revista Lectura y vida, Año 15, N°2, junio 1994.
- MARTÍN BARBERO, Jesús, Pre-textos, Cali, Universidad del Valle, 1995.
- MARTÍNEZ, María Cristina, Análisis del discurso, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Ciencias Humanas, 1994.
- MAYOR, Juan, Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar, Madrid, Síntesis, 1997.
- MOSCOVICI, S. (1982), Psicología social, Barcelona, Paidós, 1990.
- NOT, Louis, La enseñanza dialogante, Barcelona, Herder, 1992.
- NOVAK, Joseph y GOWIN, Bod, Aprendiendo a aprender, Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1988.
- OLSON, David, Cultura escrita y oralidad, Barcelona, Gedisa, 1995.
- ONG, Walter, Oralidad y escritura, México, F.C.E., 1984.
- PALACIOS DE PIZANI, Alicia y otras, Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica, Buenos Aires, Aique, 1987.
- PÉREZ, Mauricio, Procesos cognitivos y comprensión textual, Bogotá, E.P.E (Memorias del seminario Escuela Lenguaje

y Sociedad), 1994.

PÉREZ Mauricio y BUSTAMANTE Guillermo, Evaluación escolar, resultados o procesos, Bogotá, Editorial Magisterio, 1996.

PERKINS, David, Un aula para pensar, Buenos Aires, Aique, 1997.

PIAGET, Jean; CHOMSKY, Noam; PUTNAM, Hilary, Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje, Barcelona, Crítica, 1983.

SÁNCHEZ, Emilio, Los textos expositivos, Madrid, Santillana, 1993.

SCHÜTZ, Alfred, La construcción significativa del mundo social, Barcelona, Paidós, 1993.

SEARLE, John, La construcción de la realidad social, Barcelona, Paidós, 1997.

SIMONE, Raffaele, Fundamentos de lingüística, Barcelona, Ariel, 1993.

SMITH, Frank, De cómo la educación le apostó al caballo equivocado, Buenos Aires, Aique, 1994.

SMITH, Frank, La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico, México, Trillas, 1983.

....., Para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor, 1997.

STENHOUSE, L. (1981), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata, 1991.

TANGUY, Lucie, "Les usages sociaux de la notion de compétence", en: revista Sciences Humaines No. 12, Paris, 1996.

TEBEROSKY, Ana, Aprendiendo a escribir, Barcelona, De. Horsiri, 1992.

TOLCHINSKY, Liliana y TEBEROSKY, Ana, Más allá de la alfabetización, Buenos Aires, Santillana, 1995.

VAN DIJK, Teun, Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI editores, 1989.

....., La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1992.

VARELA, Francisco J. (1990), Conocer, Barcelona, Gedisa, 1990.

VASCO Carlos Eduardo, Reflexiones sobre pedagogía y didáctica, Bogotá, MEN, 1990.

VOLOSHINOV, Valentín, El marxismo y la filosofía del lenguaje, Madrid, Alianza, 1992.

VYGOTSKI, L. S. (1931), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1989.

VYGOTSKI, L.S (1934), Obras escogidas. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev, La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito, Obras Escogidas, tomo III, Madrid, Visor, 1996.

WERTSCH, J.V., Cultura, comunicación y cognición, Barcelona, Paidós, 1988.

....., Vygotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós, 1988.

WITTGENSTEIN, Ludwig, Cuadernos azul y marrón, Madrid, Tecnos, 1992.

....., Investigaciones filosóficas, Barcelona, Crítica, 1988.

ZARSOZA, Luis, Nuevos aportes a la comprensión de lectura, en: revista Lectura y vida, Año 13, N° 1, 1992.
