

**LA ORALIDAD, LA LECTURA Y LA ESCRITURA: UN DESAFIO
EN LA FORMACION DE MAESTROS
PROYECTO DE INVESTIGACION INSTITUCIONAL 2007
Segunda fase**

**LUZ HELENA PASTRANA A.
Coordinadora Académica**

**ANA ISABEL ROSAS DE MARTÍNEZ
YOLIMA GUTIERREZ RIOS
Docentes de Ciclo Profesional**

**SANDRA PATRICIA QUITIAN BERNAL
PATRICIA NOVOA JAIMES
Docentes de Ciclo Intermedio**

**SANDRA PATRICIA FUENTES M.
ANA YOLANDA GALINDO DIAZ
Docentes Ciclo Básica**

**PATRICIA CASTELLANOS
Docente Ciclo Inicial**

**CONVENIO INTERADMINISTRATIVO DE COOPERACION
INSTITUTO DE INVESTIGACION Y DESARROLLO PEDAGOGICO- IDEP
Y ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI**

BOGOTÁ, DICIEMBRE 2007

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DEL PROYECTO

1.2 INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

1.3 JUSTIFICACIÓN

2. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA. Por qué se adelantó la investigación

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivos generales

2.2.2 Objetivos específicos

2.3 METODOLOGÍA

3. REFERENTES CONCEPTUALES

3.1 ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LAS CONCEPCIONES

3.1.1. Presentación y antecedentes

3.1.2 Definición de la categoría Concepción

3.1.3 Componentes de la concepción

3.2 LA ORALIDAD O EL DISCURSO ORAL, UNA APUESTA POR SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

3.2.1 Hacia un estado del arte de la investigación sobre el discurso oral

3.3 LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN

3.3.1 Tres concepciones de lectura en la historia

3.3.1.1. Concepción de la lectura como conjunto de habilidades

3.3.1.2. Concepción interactiva de la lectura

3.3.1.3. La lectura como proceso transaccional

3.3.2. Momentos del proceso de lectura

3.3.2.1 Primer momento: antes de la lectura

3.3.2.2. Segundo momento: durante la lectura

3.3.2.3 Tercer momento: después de la lectura

3.3.3. Estrategias didácticas de lectura

3.3.4 RELACIÓN LECTURA Y LENGUA ESCRITA

3.4. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD DE PRODUCCIÓN

3.4.1 La escritura como actividad compleja.

3.4.2 La escritura como proceso

3.4.3 Desarrollo histórico de la escritura

3.4.4 Aprendizaje de la escritura

4. SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

5. CONCLUSIONES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Atendiendo a los requerimientos del Plan de Articulación Curricular¹ de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM), proyecto común que recoge las recomendaciones del proceso de acreditación, la intencionalidad del Plan de Mejoramiento² cuyo objeto es reformular el PEI y definir una propuesta pedagógica coherente con la naturaleza de la Normal, el presente proyecto busca aportar al desarrollo de la línea de investigación titulada “Procesos lectores y escritores”, en el marco del convenio interadministrativo con el IDEP, durante el año 2007.

Como es de conocimiento institucional, durante el segundo semestre del año 2006, un grupo de maestros en formación, de docentes en ejercicio titulares de los grados 4^a y 5^a y una docente de Ciclo, dejaron proyectado un proceso a cinco años denominado en ese momento Plan Lector. En esta perspectiva, se constituyó un grupo ampliado de maestros de los diferentes ciclos, para liderar la continuidad del proceso durante el presente año, con el apoyo de algunos estudiantes, en calidad de semilleros.

Para esta segunda fase del 2007, el proyecto adquirió el nombre de LEO, y se centró en el reconocimiento de las concepciones de lectura, escritura y oralidad que tienen las maestras y los maestros de la Escuela Normal; por considerar que la resignificación de concepciones es el punto de partida ideal, si se pretende realizar un trabajo más consciente, participativo y efectivo sobre dichos procesos. En tal sentido, se seleccionó una muestra de maestros(as) que se desempeñan en los diferentes ciclos de formación y en las diferentes áreas. También participaron un grupo de estudiantes de undécimo grado y ciclo complementario que se vincularon como semilleros de investigación. Esta fase es el preámbulo al diseño de estrategias pedagógicas orientadas a cualificar los procesos lectores, escritores y orales en maestros y estudiantes de la ENSDMM.

En este documento, se encuentra el contenido central de este proyecto de investigación (contextualización, justificación, problemática, objetivos y metodología), los referentes conceptuales de concepciones, lectura, escritura y oralidad, así como una síntesis teórica que orienta el ejercicio de exploración; la sistematización, el análisis de la información y las conclusiones iniciales correspondientes a los avances del mismo a diciembre del 2007.

¹ Se ha llamado así al proyecto del Fortalecimiento a la Articulación Curricular desde preescolar a ciclo complementario, experiencia que orienta el trabajo pedagógico y administrativo en la institución, es el eje central de la discusión académica. Se desarrolla con el apoyo de la SED y de la Universidad Pedagógica Nacional.

² PLAN DE MEJORAMIENTO Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 2003.

1. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 ANTECEDENTES DEL PROYECTO³

El ejercicio investigativo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori ha hecho parte de la reflexión pedagógica permanente, tanto por las exigencias de corte legal, como por los cambios y transformaciones que se vienen dando en el ámbito social, cultural, político y económico que afectan la educación y las prácticas pedagógicas, y quizá la razón más significativa tiene que ver con, la reestructuración curricular suscitada a partir del Proyecto de Articulación Curricular (PAC, 2004). Los siguientes son algunos de los indicios de esa tendencia investigativa, específicamente en temas relacionados con el lenguaje, la lectura y la escritura.

Inicialmente, en el lapso de 1999 a 2003, se parte de reconocer los esfuerzos individuales y colectivos con los cuales se aborda la lectura y escritura desde diversas propuestas que van de la mano con la necesidad de formar lectores y escritores competentes; dichos ejercicios de reflexión - investigación se constituyen en esfuerzos aislados que si bien no llevan a la transformación evidente de las prácticas pedagógicas en sentido general, van regando semillas e inquietudes sobre otras formas de pensar y trabajar el lenguaje en la escuela.

En el 2003, se parte de los procesos de evaluación interna y externa, a propósito de la acreditación de calidad, que arroja la necesidad de revisar y proponer estrategias que contribuyan a un formación de excelencia, es así que a partir del plan de mejoramiento quinquenal se genera un trabajo colectivo desde el denominado RIP (Reunión de Investigación y Práctica), espacio que favorece el encuentro y la reflexión alrededor de las políticas de investigación, la articulación investigación - práctica pedagógica y la concertación de criterios para fortalecer y consolidar dichos componentes en el PEI.

En el 2005 (final de año lectivo) y 2006 desde el Proyecto institucional de Articulación Curricular, se conforma el grupo Alambique⁴ desde donde se orienta la organización y creación de espacios para el trabajo por grados y por áreas; en este contexto el Ciclo de Básico (3º,4º, 5º y 6º), de la jornada de la mañana, inicia con la idea de abordar un “Plan lector” para los grados cuarto y quinto, con el propósito de avanzar en los niveles de comprensión lectora y producción textual.

La propuesta parte del reconocimiento y la importancia de la lectura y la escritura en la vida escolar, ya que constituyen factores de éxito o fracaso según se cultiven o no estas prácticas en la vida escolar. Entonces, este aspecto se constituye en punto de partida para la planeación anual y se incluyen estrategias en cada una de las áreas del saber, con miras a cualificar acciones de manera intencionada creando

³ Fuentes M., Sandra y Rosas, Ana Isabel. ENSDMM. Bogotá, marzo 2007.

⁴ ALAMBIQUE, colectivo de investigación conformado en el marco del proyecto de Articulación Curricular con apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional.

una franja de dos momentos a la semana donde se trabajan y se visualizan tiempos con dedicación exclusiva para el desarrollo de la lectura y la escritura.

En el segundo semestre de 2006 y en el marco de la práctica pedagógica, el ciclo complementario vio la necesidad de aunar esfuerzos hacia el desarrollo de proyectos institucionales de investigación, partiendo de las iniciativas gestadas en la sección primaria, por esto constituye grupos de trabajo conformados por los maestros en formación cuyos temas de indagación eran afines con los proyectos de aula adelantados por los maestros de primaria. Una vez concertada la idea, se procede a participar en la cualificación de dichos proyectos y en su desarrollo. Si bien se dieron giros inherentes al trabajo de grado, permitieron el reconocimiento y su adhesión a tres líneas de investigación institucionales.

1) Procesos de Lectura y escritura, en la cual se inscribe el proyecto *Plan Lector*, adelantado en los grados cuarto y quinto, cuya finalidad es potenciar las prácticas de interpretación y recreación de diferentes tipos de texto utilizados como parte del trabajo académico en matemáticas, sociales, ética y valores, ciencias naturales y humanidades.

2) Ciudad, Ciudadanía y Territorio, con el proyecto *Contemplando mi Ciudad*, el cual pretende integrar la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, como espacios que educan y fortalecen los procesos formativos desde una postura crítica frente a lo que allí acontece.

3) Educación Artística, con el proyecto titulado “soñar y vivir el arte”; cuyo sentido es potenciar las capacidades artísticas de los niños y las niñas en los diferentes lenguajes y propiciar espacios en los cuales se pueda expresar la sensibilidad y la creatividad. Este proyecto recoge de alguna manera la intencionalidad del proyecto titulado “Festival de los Lenguajes Artísticos”, abordado en el grado tercero de primaria.

Durante ese segundo semestre de 2006, se constituyó un colectivo en el que participaron una docente y diez maestras en formación de ciclo complementario, así como los directores de grupo de cuarto y quinto grados del ciclo básico. Con este equipo se da comienzo a la primera fase del proyecto con perspectiva a cinco años⁵. Dentro de este proceso nos encontramos en la segunda fase correspondiente al año 2007, y lo que se presenta a continuación corresponde al trabajo realizado por el colectivo que hoy entrega este informe.

⁵ Ver documento titulado: Plan Lector. Proyecto Institucional que se desarrolló con la participación de maestras y maestros titulares de primaria, jornada mañana: Yolanda Galindo (401) Marco Antonio Olave (402), Sandra Patricia Fuentes (403), Orlando Serrano (501), Elsa Marlén Díaz (502); maestros en formación del ciclo Complementario, IV semestre: Jenny Riaño, Mónica Liliana Galvis, Paola Rodríguez, Deysi Alfonso, Gineth Esguerra, Luisa Fernanda Castiblanco, Wuendy Johanna Otalvaro, Angela Sánchez, Vanessa Cabrales, Jurany Cauca y por la profesora Ana Isabel Rosas de Martínez, tutora de práctica pedagógica y coordinadora del proceso en ciclo complementario. Bogotá. diciembre de 2006.

1.2. INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, es una institución educativa oficial de carácter superior que extiende sus servicios a los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, media y ciclo complementario. Recibió del Ministerio de Educación Nacional la acreditación previa mediante resolución No 1880 del 7 de junio de 2000. Recibió el reconocimiento de “excelencia académica” según resolución No 3153 del 10 de diciembre de 2003, cuya Misión, Visión y Objetivos son los siguientes:

MISIÓN: *Formar el sentido de lo humano en niños y jóvenes cuyo proyecto de vida, personal y social se realice a través de la profesión de maestro para la infancia con énfasis en educación artística, que le posibilite al niño el ejercicio de sus valores y derechos para la autoconstrucción plena de su ser. Y como*

VISIÓN: *Ser una institución de excelencia en formación, investigación e innovación pedagógica de maestros para la infancia, con énfasis en educación artística.*

OBJETIVOS

- *Formar un ser humano en las dimensiones: creativa, expresiva, comunicativa, moral- ética, cognitiva, lúdica y motriz humano trascendente, para que actúe transformadoramente en tres campos de acción: el de su propia subjetividad, el socio-cultural y el ambiental ecológico.*
- *Formar un maestro o maestra conocedor de los problemas de su país, región y localidad; con los instrumentos necesarios para comprender el niño, la escuela y su entorno; con las competencias pedagógicas y saberes específicos necesarios para construir proyectos educativos y curriculares pertinentes a las necesidades de su población, privilegiando para ello el camino de la educación artística.*

Por tanto, la institución reconoce que el proceso de socialización se da en la interacción con otros y debe ser propiciado intencionalmente en la institución escolar con el fin de que cada persona descubra su misión en el mundo y las formas de realizarla. Entonces, el papel del maestro consiste en ayudar a sus estudiantes a descubrir y orientar el desarrollo de sus potencialidades.

Sin embargo, es en el espacio de las interacciones cotidianas entre pares, donde los niños y jóvenes forman sus valores, construyen sus normas y se proponen metas, en un proceso que garantiza autonomía personal y grupal, haciéndose responsables de su proyecto de vida. Los estudiantes provienen de las diferentes localidades del Distrito Capital, un número representativo proviene de familias de educadores que en su gran mayoría están ubicados en el estrato tres y que afectados por las dinámicas actuales a las que se enfrenta la familia afrontan procesos de soledad y tiempo libre sin acompañamiento efectivo de padres o adultos responsables.

1.3 JUSTIFICACIÓN⁶.

Durante las dos últimas décadas, ha sido notable la preocupación de la escuela y la comunidad académica por las problemáticas relacionadas con la lectura y la escritura en América latina, tanto por la gran incidencia que tienen en el rendimiento escolar de los estudiantes en los distintos niveles de escolaridad: primaria, secundaria y universidad, como por el compromiso de las instituciones educativas en cuanto espacios indicados para impulsar el desarrollo de las capacidades lectoras y escritoras, así como la interacción comunicativa en procura de la comprensión del mundo que rodea a niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, no es manifiesta la misma preocupación por los procesos orales presentes o ausentes en el espacio escolar.

Desde el año 2005, la Escuela Normal viene adelantando el Proyecto de Articulación Curricular (PAC) que busca “develar, explicar comprender y transformar el sentido de las acciones educativas en la Escuela Normal” (tomado de: El fortalecimiento a la articulación curricular y el proceso de evaluación de la Escuela Normal Superior María Montessori” Informe final, 2005, Asesora Gloria Alvarado. pág. 26). En concordancia con el PAC, el presente trabajo de investigación busca la cualificación de los usos del lenguaje en la institución, teniendo en cuenta la relevancia que el lenguaje tiene como eje transversal del currículo y dinamizador del conocimiento y la construcción social.

La oralidad, la lectura y la escritura son procesos a través de los cuales se hacen manifiestos los aprendizajes, y a través de los cuales también las personas se ponen en contacto con los conocimientos producidos por otros. Por esta razón, consideramos importante que estos ejes se conviertan en una preocupación que traspase las fronteras del área de lenguaje y se conviertan en punto de reflexión institucional.

En este sentido, la presente investigación procura en una primera etapa identificar y describir los conceptos, las creencias y reglas de acción que en torno a la lectura, escritura y oralidad tienen los maestros desde el ciclo inicial hasta el ciclo profesional, caracterizar estas concepciones nos permitirán a largo plazo la *“consolidación de didácticas de la oralidad, la lectura y la escritura que, a la luz de una vigilancia histórica y epistemológica, garantice que los propósitos de la escuela al leer y escribir no se alejen tan rotundamente de aquellos que orientan la lectura y la escritura fuera de ella”*. En palabras de Delia Lerner⁷ *“el desafío planteado es lograr que todos los egresados lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores, sin tener que depender de las exigencias de los docentes”*.

⁶ Castellanos, Patricia, Fuentes M., Sandra y Rosas, Ana Isabel. ENSDMM. Bogotá, 2007.

⁷ Lerner, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.

De otra parte, las metas propuestas para cada ciclo, proponen el uso de la lectura y de la escritura como herramientas del pensar y el tratamiento de problemas⁸. En estas metas se le da lugar a la lectura y a la escritura, pero no se contempla explícitamente el papel de la oralidad en la formación integral de los estudiantes. Las anteriores son dos razones más que justifican la realización del presente trabajo de investigación, en cada una de las fases previstas: identificación, interpretación y caracterización y propuesta institucional en la que los tres ejes tengan un desarrollo particular.

Es así como, se busca que el desarrollo de este proyecto aporte elementos valiosos para avanzar en la exploración de la línea: Procesos de **Lectura y escritura**, y en los procesos de oralidad, aspectos que se perfilan como una necesidad en la Escuela Normal por cuanto: 1) se carece de consensos frente a la orientación didáctica de la misma, tanto desde su proceso de adquisición formal (periodo de maduración y aprendizaje) como en la aplicación de estrategias que contribuyan a fortalecer estas prácticas como parte inherente de la vida académica (consolidación de la capacidad de lectura). Y 2) porque este es un campo de interés investigativo tanto de los maestros en ejercicio como de los maestros en formación.

Creemos en la responsabilidad de la escuela Normal, en la formación de lectores, escritores y productores de discurso orales autónomos. Hablar de calidad de la educación, implica hablar de lectura, de escritura y de oralidad. Se considera que la Escuela Normal debe garantizar la calidad de la educación de los niños y jóvenes que allí se forman. Pero esa calidad de la educación por la que se propende tiene que ver directamente con el dominio del lenguaje, específicamente de la oralidad, la lectura y la escritura.

De otra parte, este proyecto permite responder a la Política Pública de Lectura y Escritura para la Ciudad de Bogotá, emitidas por el Consejo Distrital de Lectura de la Secretaría de Educación en Abril de 2005, la cual señala como funciones de la educación conocer el beneficio individual que lleva a la colectividad a comunicar la tradición, permitir la participación y la socialización de las prácticas de lectura. Con estas políticas se pretende superar la pasividad que los ciudadanos mantienen aún, sobre todo los más vulnerables, respecto al acceso a los libros y las prácticas de lectura. Estas carencias de acceso a libros y prácticas lectoras se observan también en la Normal.

Al evidenciar esas carencias, se señala como culpable a la Escuela, porque no forma lectores. De otra parte, se reconoce que la sociedad no tiene gran impacto con programas y proyectos de lectura puesto que al no existir comunicación entre ellos, se repiten “acciones”, se anulan y no producen impacto.

La política pública no es sólo el conjunto de: intenciones, recomendaciones, lineamientos, documentos y normas que se deben cumplir; sino que van

⁸ El Fortalecimiento a la Articulación Curricular y el proceso de Evaluación de la Escuela Normal Superior María Montessori. ENSDMM. Informe final. Bogotá, D.C., 2005, págs. 30 y 31.

acompañadas de: un qué, un cómo, un para qué, unos resultados, unas estrategias, unas rutas de acción y unos compromisos institucionales para la implementación y la práctica.

Para que la política pública de lectura y escritura se lleve a cabo se necesita identificar beneficiarios, instituciones que actuarían como responsables y gestoras; así como objetivos, acciones y recursos destinados a tal fin.

En este contexto, las políticas señalan las siguientes prioridades:

- 1). Garantizar la erradicación total de analfabetismo
- 2). Fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores (...)
- 3). Fomentar la creación, fortalecimiento y desarrollo de las bibliotecas públicas en la ciudad, como estrategias fundamentales para el acceso libre y democrático a diversos materiales de lectura, y como espacios privilegiados para el fomento de la lectura y la escritura
- 4). Crear, fortalecer y cualificar programas de formación inicial y continua, para que docentes, bibliotecarios y otros actores se conviertan en mediadores de lectura y escritura.
- 5). Estimular el desarrollo de programas y experiencias de lectura y escritura en espacios no convencionales.
- 6). Implementar y fomentar programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y a la primera infancia.
- 7). Garantizar a la juventud el acceso a la lectura y la escritura, especialmente en los sectores excluidos de la cultura escrita.
- 8). Impulsar la producción de materiales de lectura de excelente calidad y promover nuevas posibilidades de circulación y oportunidades de acceso de la población a ellos.
- 9). Convocar la participación de los medios masivos de comunicación)

El proyecto LEO se ubica en la cuarta y sexta prioridad, porque a través de él se busca construir un programa de acción institucional que involucre tanto a los maestros en formación y en ejercicio, como a los niños y niñas de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (prioridad 4), y se están creando condiciones para implementar políticas de lectura con la infancia (prioridad 6).

2. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA.

En la Escuela Normal ha existido la preocupación por la problemática de una relación básica, mínima e instrumental frente a los procesos de la lectura y la escritura detectada en los estudiantes, la cual se refleja en el desinterés y descuido por este tipo de prácticas. En ese sentido, se han emprendido acciones orientadas a cualificar la calidad de estos procesos, pero muy poco se ha abordado el proceso de la oralidad; también se han diseñado estrategias de intervención que contribuyan a

elevar la capacidad interpretativa de los estudiantes desde el saber y el hacer de los docentes.

De otra parte, si bien el área de Humanidades ha venido cualificando su manejo discursivo sobre la práctica pedagógica relacionada con la oralidad, la lectura y la escritura, se desconocen los presupuestos teóricos y metodológicos que caracterizan este trabajo en los docentes responsables de orientar estos procesos desde el ciclo inicial hasta el profesional; razón por la cual el área se ve limitada para emprender acciones institucionales que contribuyan a cualificar procesos de articulación curricular mediados por la oralidad, la lectura y la escritura como herramientas del pensamiento y como prácticas sociales que nutran el quehacer académico.

Es por ello, que en el marco del Proyecto de Articulación Curricular (PAC), desde los procesos de reflexión crítica sobre la calidad de la formación de maestros para la infancia, se han formulando interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se concibe el proceso total del lenguaje desde grado cero, hasta grado once? ¿Qué etapas de trabajo con el lenguaje se deben establecer y cuál sería el nivel de complejidad en cada uno de ellas? ¿Para qué se usa el lenguaje en la escuela?, ¿Qué usos del lenguaje debe estar haciendo el niño o el joven al terminar un ciclo determinado?, ¿Qué experiencias de aprendizaje se deben promover?, ¿cuáles son las formas o los modos cómo los maestros de la Escuela Normal orientan los procesos de lectura, escritura y oralidad con los niños, niñas y jóvenes de la Escuela Normal?

Como ya se señaló, en esta dirección, la Escuela Normal ha realizado diferentes propuestas de trabajo tendientes a afectar los usos del lenguaje y la transformación de las prácticas. Aún así, sin pretender desconocer los aportes hechos por los distintos grupos de maestros, es evidente que esta problemática no se ha afectado de manera significativa y por tanto se hace necesario intervenirla desde un proyecto institucional que involucre a todos los actores del proceso educativo.

Transformar significativamente los procesos de oralidad, lectura y escritura, no es una acción que pueda abordarse solamente desde el hacer de los estudiantes; por el contrario, debe contemplar el hacer del docente para que desde esta mirada dialógica encuentre alternativas viables para cualificar el trabajo con el lenguaje en la escuela. En consecuencia, es importante identificar las concepciones que circulan en los discursos, las acciones y las didácticas utilizadas por los docentes en ejercicio, con la seguridad de que, al conocer esas miradas y prácticas se puedan diseñar acciones más efectivas para elevar la calidad de las mismas en la institución.

Los supuestos que mueven esta búsqueda son entre otros, los siguientes:

- Por naturaleza, los seres humanos somos seres de lenguaje que nos recreamos e instauramos como sujetos gracias a él y a través de él, tal como lo señala Rafael Echeverría, en su obra *Ontología del Lenguaje*⁹.

⁹ Echeverría, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Dolmen Estudio. Chile, 1996.

- Al afectar positivamente las prácticas pedagógicas de los docentes de las diferentes áreas, desde la convicción y el reconocimiento de la expresión oral, la lectura, y la escritura como potenciadoras del pensamiento, del conocimiento y las relaciones intersubjetivas, es posible elevar los niveles de aprendizaje. Tarea en la cual resulta funcional unir esfuerzos y miradas para abordar pedagógicamente estas prácticas de manera conciente y deliberada.

Es en este contexto, la pregunta que orienta la fase actual de este proceso de investigación es: **¿Cuáles son las concepciones sobre oralidad, lectura y escritura, presentes en los discursos y prácticas de los maestros de la ENSD MM?**. Pregunta que a su vez da lugar a otras preguntas que se irán abordando en cada una de las fases del macroproyecto institucional, tal como se puede observar en la estructura general en el apartado de metodología de esta segunda fase, prevista para el año 2007.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Caracterizar las concepciones de lectura, escritura, y oralidad, de los maestros de la ENDSMM como sujetos del lenguaje desde el conocer, pensar e interactuar, para elaborar una propuesta orientada a cualificar las prácticas pedagógicas.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar en discursos orales y escritos, que circulan en la Escuela Normal, las diferentes nociones, conceptos y posturas teóricas en relación con la lectura, la escritura y la oralidad.
- Dar cuenta de los modos como los maestros de la Escuela Normal orientan los procesos de lectura, escritura y oralidad con los niños, niñas y jóvenes.
- Realizar una reflexión crítica acerca de las percepciones y los modos de orientar la lectura, la escritura y la oralidad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Escuela Normal, para diseñar una propuesta institucional que contribuya a cualificar las prácticas pedagógicas en el marco del Proyecto de Articulación Curricular.

4. METODOLOGÍA

El proyecto “La oralidad, la lectura y la escritura, un desafío en la formación de maestros” que se adelanta en la ENDSMM, para su segunda fase, se enmarca en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo.

Con este tipo de investigación se pretende describir los conceptos, las reglas de acción y las creencias que tienen los maestros sobre oralidad, lectura y escritura; el interés no está en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones.

Las investigaciones descriptivas exigen para su desarrollo y organización:

- Definir en términos claros y específicos qué características se desean describir.
- Expresar cómo van a ser realizadas las observaciones; cómo los sujetos van a ser seleccionados de modo que sean muestra adecuada de la población; qué técnicas para observación van a ser utilizadas (cuestionarios, entrevistas u otras) y si se someterán a una pre-prueba antes de usarlas; cómo se entrenará a los recolectores de información.
- Recoger los datos.
- Informar apropiadamente los resultados.

Este proyecto de investigación también tiene carácter interpretativo porque, como su nombre lo indica, habrá necesidad de interpretar las nociones, conceptos y prácticas que manejan los maestros, respecto a la oralidad la lectura y la escritura. El análisis interpretativo se va dando en la medida que se desarrolla la investigación, tanto en la etapa de la recolección de la información, como de la organización de la misma. Comprende tanto descripciones como interpretaciones de los sucesos registrados a lo largo del estudio.

Por su enfoque metodológico, esta investigación utiliza información que proviene de observaciones participantes, de relatos de vida, conversatorios, entrevistas, registros de clase escritos y de audio realizados con la muestra de estudio.

La población objeto de estudio, en este caso, son profesores de las siete áreas (educación artística, educación física, ciencias, matemáticas, sociales, pedagogía y humanidades) y de los cuatro ciclos (inicial, básico, intermedio y profesional) de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. La muestra total seleccionada fue de 24 docentes de los diferentes ciclos, tal como se ve el siguiente cuadro; pero en esencia, de esta muestra sólo se logró trabajar con 16 informantes, de quienes fue posible recolectar la mayor parte de sus relatos, entrevistas, registros de clase y de video.

<i>CICLO</i>	<i>INFORMANTE</i>	<i>ÁREA</i>
<i>INICIAL</i> <i>Preescolar</i> <i>2° Grado</i>	Jacqueline Salazar, Patricia Castellanos, Lesby Ayala, Aurora Garzón.	PRIMARIA
<i>BÁSICO</i> <i>3°- 6°</i>	Luz Dary Muñoz, Ruby Pineda, María Eugenia León, María de Jesús	PRIMARIA SOCIALES

	Puentes, Miryam Gutiérrez, Islen Guzmán, Juan Carlos Nova.	
<i>INTERMEDIO</i> 7°-9°	Nubia Carreño, María Elsa Ramírez, Matilde Santacruz, Koscyusca Martínez	MATEMÁTICAS LENGUA CASTELLANA BIOLOGÍA
<i>PROFESIONAL</i> 10°-11° <i>Ciclo</i> <i>Complementario</i>	Fredy González, Sandra Forero, Cristina Sánchez, Bertha Martínez, Alvaro Laiton, Adriana Puerto, Martha Cortés, María Edith Gómez, Omar Rojas	ARTES, FÍSICA, FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA, INFORMÁTICA

El equipo de investigación está conformado por 6 maestros que trabajan en diferentes ciclos de escolaridad, apoyados por semilleros de investigación (estudiantes de 11° y ciclo). Esta etapa se concentra en el diseño y aplicación de instrumentos como: el relato autobiográfico (**R**), el conversatorio (C), el registro de clase (**RC**), la entrevista semi estructurada (**E**), el registro de video (**V**) y las rejillas de sistematización para el análisis de datos relacionados con la oralidad, la lectura y la escritura en los planos del decir y del hacer. (Ver anexo 1: rejilla)

Consideramos que en el plano del decir, **el relato autobiográfico** es un medio para acercarnos a la vida del maestro y recoger en sus propias palabras la experiencia vivida en su condición de hablantes, lectores y escritores; así como en su condición de pedagogos que utilizan estos procesos como parte inherente a su quehacer profesional. Se considera que contar las propias vivencias e interpretar hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, es una *perspectiva* que ha cobrado validez y credibilidad, y se ha convertido hoy en una forma de construir conocimiento en educación. En el caso de este estudio, vimos que el relato permite conocer ideas, situaciones y modos de proceder de los informantes, en relación con la lectura, la escritura y la oralidad. El **conversatorio**, asumido como un pretexto para que un buen número de profesores dialogaran y discutieran alrededor de unas preguntas y situaciones propuestas de manera intencionada, era un espacio para reconocer mutuamente lo que piensan los maestros, pero a la vez para iniciar la reflexión sobre las temáticas centrales de este estudio. La **entrevista semiestructurada**, nos permite tratar cuestiones que en los instrumentos anteriores no fueron abordadas o se tocaron tangencialmente.

En cuanto al segundo, el plano del hacer, **el diario** es un instrumento útil para lograr la descripción, análisis y valoración de la realidad del aula mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido, para lo cual nos apoyamos en el registro de audio y **el video**, nos proporciona un panorama bastante objetivo ya que la premisa que reza: “la cámara no miente” y es muy consecuente con lo que uno

anhela ver en una situación real de aula, por medio de esta herramienta es más fácil repetir y visualizar la información de la que disponemos ya que brinda la posibilidad de acercarnos a los detalles que a vuelo de pájaro no es posible desentrañar. Para este trabajo, se filmó el proceso de una o dos clases, en diferentes momentos.

El macroproyecto se ha organizado en cinco fases; cada una de estas fases se desarrolla mediante un proyecto que involucra el desarrollo de objetivos a corto y mediano plazo, así mismo cada fase está constituida por varios momentos de trabajo. El cuadro de la siguiente página presenta dichas fases.

Fases del proceso investigativo a 5 años

FASE 1: PLAN LECTOR	FASE 2: EXPLORACIÓN DE CONCEPCIONES	FASE 3: DISEÑO Y VALIDACION DE ESTRATEGIAS	FASE 4: IMPLEMENTACION INSTITUCIONAL	FASE 5: SOCIALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE AULA Y ANALISIS CRÍTICO DE LAS MISMAS.
PREGUNTA: ¿Cómo hacer de la lectura y la escritura una práctica consciente que contribuya a mejorar los niveles de desempeño de los niños y las niñas de los grados 4 y 5 de primaria, como sujetos que piensan, conocen e interactúan?	PREGUNTA: ¿Cuáles son las concepciones sobre oralidad, lectura y escritura, presentes en los discursos y prácticas de los maestros de la ENSD MM?	PREGUNTA: ¿Cómo afectar los procesos de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes y maestros de la Escuela Normal?	PREGUNTA: ¿De qué manera visibilizar en el currículo de la Escuela Normal, los procesos de oralidad, lectura y escritura como ejes transversales en la formación docente?	PREGUNTA: ¿De qué manera el proyecto incide en las políticas institucionales de formación de maestros en la Escuela Normal?
OBJETIVOS:	OBJETIVOS:	OBJETIVOS:	OBJETIVOS	OBJETIVOS
GENERALES	GENERAL	GENERAL	GENERAL	GENERAL
Diseñar una propuesta pedagógica que contribuya a la consolidación de procesos de lectura y escritura de los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de básica primaria. - Reconocer la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales que	Caracterizar las concepciones de lectura, escritura, oralidad, de los maestros de la ENDSMM como sujetos del lenguaje desde el pensar, conocer e interactuar, para elaborar una propuesta orientada a cualificar las prácticas pedagógicas.	-Generar estrategias que favorezcan la reflexión crítica acerca de las percepciones y los modos de orientar la lectura, la escritura y la oralidad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Escuela Normal para diseñar una	Estructurar el proceso total del lenguaje en relación con la oralidad, la lectura y la escritura, desde el ciclo inicial hasta el ciclo profesional en el currículo de la Escuela Normal.	-Socializar los resultados obtenidos en el Proyecto de investigación. -Ofrecer espacios de reflexión y formación de docentes externos a la institución.

<p>fortalecen el conocimiento y la interacción entre sí.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>-Generar ambientes que motiven el interés por la lectura y la escritura.</p> <p>-Potenciar la interpretación y la producción de diferentes tipos de textos en los niños y niñas de los grados cuarto y quinto de primaria.</p> <p>-Crear estrategias que permitan evaluar la capacidad de interpretación y producción textual.</p>	<p>ESPECÍFICOS</p> <p>-Identificar en discursos orales y escritos, de los maestros de la Escuela Normal, las diferentes nociones, conceptos y posturas teóricas en relación con la lectura, la escritura y la oralidad.</p> <p>- Describir estrategias y acciones pedagógicas específicas que den cuenta de los modos como los maestros de la Escuela Normal orientan los procesos de lectura, escritura y oralidad con los niños, niñas y jóvenes.</p> <p>-Interpretar y analizar las percepciones y los modos de orientar la lectura, la escritura y la oralidad en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Escuela Normal para diseñar lineamientos institucionales que cualifiquen estos procesos.</p>	<p>propuesta institucional que contribuya a cualificar las prácticas pedagógicas en el marco del Proyecto de Articulación Curricular.</p>		
<p>MOMENTO 1: II SEMESTRE DE 2006 :</p> <p>-Reorganización y Rediseño del proyecto</p> <p>-Exploración diagnóstica: Diseño y aplicación de la prueba, sistematización y análisis de la información, síntesis de la información. Recopilación de estrategias</p>	<p>MOMENTO 1:</p>	<p>MOMENTO 1:</p> <p>-Construcción teórica, a partir de la contrastación con las fases anteriores.</p> <p>Momento 2:</p> <p>-Discusión y apropiación de fundamentos teóricos coherentes con los objetivos propuestos en esta fase.</p>	<p>MOMENTOS *</p> <p>En proceso de discusión y construcción.</p>	<p>MOMENTOS*</p> <p>En proceso de discusión y construcción.</p>

<p>didácticas aplicadas por los maestros en ejercicio en el contexto de este proyecto.</p> <p>-Diseño y aplicación de nuevas estrategias de intervención sobre interpretación de textos.</p> <p>-Evaluación del proceso de intervención</p> <p>-Sistematización y análisis de resultados</p> <p>-Elaboración del informe general y proyección del plan lector para el año 2007</p> <p>-Elaboración de los textos de reflexión sobre la vivencia.</p> <p>Momento 2. Proyección para 2007.</p> <p>Momentos 3, 4 y 5 : Proyección para 2008,2009 y 2010</p>		<p>Momento 3:</p> <p>-Pruebas piloto para validar la pertinencia de las estrategias.</p>		
--	--	---	--	--

- **FASE 2: AÑO 2007**

PROBLEMA: ¿Cuáles son las **concepciones** de oralidad, lectura y escritura, presentes en los discursos y prácticas de los maestros de la ESDMM?

PREGUNTAS	TEMA	JUSTIFICACIÓN	FUENTES/ REGISTRO	HERRAMIENTAS	ACCIONES
<p>-¿Qué concepciones de oralidad, lectura y escritura se infieren de los discursos y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la ENSDMM ?</p>	<p>- Concepciones de oralidad, lectura y escritura.</p>	<p>Esta información nos permite conocer las percepciones sobre el tema, para ubicar de manera real las necesidades de formación de maestros y maestras en la perspectiva de transformar o fortalecer saberes y prácticas.</p>	<p>-Registros personales del profesor sobre experiencia pedagógica con relación a la oralidad , la lectura y la escritura</p> <p>-Observaciones de clase</p> <p>-Documentos producidos en las áreas y planes de asignatura</p> <p>- Proyectos realizados</p>	<p>Registros personales</p> <p>Diario de campo</p> <p>Grabaciones</p> <p>Entrevista</p>	<p>-Rastreo bibliográfico-</p> <p>-Selección de la población de estudio.</p> <p>-Precisión de conceptos.</p> <p>-Seminario de sensibilización y socialización del proyecto.</p> <p>-Conformación del semillero</p> <p>-Construcción de instrumentos.</p> <p>-Aplicación de instrumentos.</p>

			sobre oralidad, lectura y/o escritura- conversatorios con maestros		-Elaboración del primer informe.
¿Cuáles son los hallazgos que se derivan del análisis y la reflexión crítica sobre las percepciones y usos de la oralidad, la lectura y la escritura de los maestros?	Interpretación de la información	Los hallazgos permiten reconocer, caracterizar, organizar la información e interpretarla para proyectar acciones orientadas a la construcción de lineamientos institucionales sobre la inclusión de la oralidad, la lectura y la escritura como procesos transversales de formación.	Sistematización de la información a la luz de categorías de análisis y primer informe.	Matrices descriptivas y relatos.	-Precisión de las categorías de análisis. - Sistematización. Análisis crítico de la información-. -Diseño de lineamientos institucionales sobre oralidad, lectura y escritura -Elaboración del segundo informe para el IDEP

Cuadro No. 2. Fase 2 “Exploración de Concepciones”

5. REFERENTES CONCEPTUALES

5.1 ACERCAMIENTO CONCEPTUAL A LAS CONCEPCIONES¹⁰

5.1.1 Presentación y antecedentes

La comprensión de la categoría de concepción surge en el marco del proyecto denominado: La lectura, la escritura y la oralidad un desafío en la formación de maestros- proyecto LEO - orientado a focalizar las concepciones que tienen los docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ubicada en Bogotá D.C.) en relación con estos procesos discursivos. Para lograr esta pretensión intentaremos explicar y evidenciar las construcciones que han elaborado los maestros en torno al lenguaje, es decir, identificar las conceptualizaciones teóricas en las que los docentes fundan sus prácticas y si estas se constituyen en

¹⁰ Escrito realizado por Yolima Gutiérrez, miembro del grupo de investigación LEO.

correlato de su acción pedagógica; para ello, se utilizarán distintos instrumentos, cuyo propósito es visibilizar el pensamiento del maestro y su práctica pedagógica.

Dado el papel del maestro en el campo educativo es necesario reflexionar sobre su implicación en los desarrollos propios de una sociedad en continuo cambio. Si bien es cierto que su misión no se agota en lograr que los estudiantes accedan a unos saberes determinados, también lo es que se posiciona cada vez más, como un mediador vital en la convergencia de complejos procesos. Por ello, consideramos necesario estudiar el pensamiento del maestro y sus formas de proceder, esto es, preguntarnos por la manera como razona, adopta actitudes, asume posiciones y toma decisiones. En este orden de ideas, la construcción teórica que se presenta a continuación se enmarca en la indagación por la concepción de lectura, escritura y oralidad que poseen los profesores de diversas áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias, lenguaje, artes, pedagogía, sociales...) y de distintos niveles de enseñanza (preescolar, básica, ciclo profesional), en tanto juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acercarnos al estudio de las concepciones implica reconocer el aporte que han realizado muchos investigadores interesados en comprender y describir los procesos mentales propios de las concepciones implícitas que poseen los profesores acerca de lo que es la enseñanza¹¹. Otros estudios, en cambio, se han ocupado de las concepciones que orientan la organización de la tarea¹²; las formas de planificación¹³; la relación entre evaluación de los alumnos y concepciones de enseñanza-aprendizaje¹⁴ de distintos procesos. Cabe señalar que la mayor parte de estas investigaciones se han llevado a cabo en el nivel de básica primaria y algunos en secundaria. La profesora De la Cruz¹⁵ cita en su estudio sobre la distinción conceptual entre ejes de significación y concepciones de los docentes a unos investigadores que presentan un recuento acerca del trabajo realizado en relación con las concepciones, veamos:

En torno al tema de las concepciones una síntesis interesante ha sido presentada por Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1997). Los autores distinguen tres perspectivas en el estudio de las concepciones: la constructivista¹⁶ para la que las concepciones son al mismo tiempo “herramientas” para interpretar la realidad y conducirse a través de ella y “barreras” que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes (Bachelard 1983, Claxton 1994); la sistémica y compleja en la

¹¹ Ver los estudios de [W. Jackson \(1968\)](#). *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975; y en Madrid, Morata, 1991), otros libros conocidos son *Enseñanzas implícitas* (Buenos Aires, Amorrortu, 1999) y *Práctica de la enseñanza* (Buenos Aires, Amorrortu, 2002). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del *Handbook of research on curriculum* (Nueva York: Macmillan 1992) y, en los últimos años, es estudioso y editor de obras de Dewey.

¹² [Marland. 1979](#)

¹³ [Yinger. 1979](#)

¹⁴ [Clark y Peterson. 1989](#)

¹⁵ De la Cruz, Montserrat. *La enseñanza: ejes y concepciones*. Estud. pedagóg., 1998, No.24, p.31-41. ISSN 0718-0705.

¹⁶ La negrilla es mía

cual las concepciones son consideradas sistemas de ideas en evolución (Morín 1977/82/86, García 1994), y la crítica que incluye la dimensión de los valores (Habermas 1965, Apple 1986). En el mismo artículo (Porlán et al. 1997) se presenta el conocimiento del profesor como un conocimiento profesional compuesto por cuatro tipos de saberes generados en momentos y contextos no siempre coincidentes: los saberes académicos que se desarrollan fundamentalmente en la formación inicial; los saberes basados en la experiencia, que se desarrollan en el ejercicio de la profesión (Connelly y Clandinin 1984, Batallán 1986, Achilli 1988); las rutinas y guiones de acción (Claxton 1984, Yinger 1979), que constituyen el conjunto de esquemas tácitos que permiten una resolución rápida, casi automática, de distintas situaciones y han sido adquiridos a partir de experiencias regulares, y las teorías implícitas (Rodrigo 1985, Pozo 1992, Marrero 1993) que se refieren más bien a un no saber que a un saber en tanto son implícitas y subyacen a las creencias y acciones de los profesores. Pozo (1998) ha planteado un nivel que subyace a la clase de representaciones que algunos autores designan en las teorías implícitas. Dicho nivel presenta características similares a las teorías marco (Vosniadu 1994). En este enfoque las teorías implícitas reunirían características similares a las teorías de dominio y en la elaboración de las creencias o concepciones de los docentes ejercería el contexto una influencia importante. El pasaje de un nivel representacional a otro se lleva a cabo mediante procesos de redescipción representacional (Karmiloff-Smith 1994).

Esta sinopsis da cuenta de la importancia dada al estudio del pensamiento del profesor en situación profesional y de la necesidad de indagar por su forma de actuar frente a situaciones de enseñanza y aprendizaje, además poder adentrarnos en el estudio de cómo esta actuación puede o no, estar guiada por presupuestos epistemológicos, creencias o imaginarios que permean el desarrollo de contenidos y comportamientos.

Otro aporte importante, es el estudio psicológico de Piaget, que muestra a la concepción como una estructura relevante en la caracterización del pensamiento humano. Concebir constituye una acción propia del individuo, acción que le permite estructurar su saber, sin embargo, esta construcción no es solipsista; es permeada por un contexto socio cultural en el cual procesa su conocimiento. De ahí que las concepciones tengan raíces socio - culturales y sean a su vez un factor de socialización¹⁷.

Los estudios sobre las concepciones de los docentes han hecho uso de enfoques etnográficos y enfoques de investigación cualitativos. Dentro de la investigación cualitativa se han identificado 3 corrientes diferentes: norteamericana, británica y latinoamericana, las que se diferencian entre sí. La corriente norteamericana es esencialmente descriptiva, en la que se destacan los trabajos sobre culturas

¹⁷ Rodrigo, M^a J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.

norteamericana, mexicana y puertorriqueña, en un enfoque más reciente, historias de la escuela y las comunidades donde llegan a consolidar los niveles micro y macro de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa británica se caracteriza por su enfoque social y su propósito de crear la conciencia (Cao, 1997).

Mientras que en Latinoamérica, ha sido vista como el vehículo hacia el mejoramiento cualitativo, pues se utiliza en la identificación de problemas educativos, y no como generación de alternativas y promoción de formas de participación social para transformar dichos problemas. Entre las líneas temáticas desarrolladas por la etnografía escolar latinoamericana se encuentran: la reproducción social y cultural, el fracaso escolar, los sectores populares y la escuela, la vida cotidiana de la escuela, el maestro como trabajador y el conocimiento real adquirido en la escuela; estudios realizados a partir de los aportes de Elsie Rockwell (1986), Graciela Delgado (1992), Beatrice Ávalos (1986), entre otros.

Hay que mencionar, además, que los estudios sobre concepciones desde la perspectiva epistemológica tienen raíces fuertes en el campo de las matemáticas y de las ciencias con los trabajos fundantes de Thompson¹⁸ (1984) y Brown y Cooney¹⁹ (1982), Giordan y de Vecchi (1995), quienes intentan establecer una línea divisoria entre concepciones y creencias dos nociones muy cercanas en su esencia conceptual, y particularmente, cuando se trata de indagar por el conocimiento y el comportamiento humano. La complejidad en su definición y su distinción ha hecho que muchos investigadores las usen indistintamente.

5.1.2 Definición de la categoría de Concepción

Consideramos que las concepciones entrañan un qué se concibe y cómo se concibe, de ahí que sean un marco de referencia para la acción, Contreras (1998) define concepciones como un conjunto de posiciones que un investigador asume que un profesor tiene sobre su práctica en tópicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (o de otra disciplina). Debemos agregar que, tanto el investigador como el profesor, actúan en un espacio de acción colectiva, donde pueden emerger sus concepciones, no necesariamente, de manera intencionada.

Así mismo, las concepciones se instalan en una dimensión cognitiva, en tanto emergen los conceptos como constructos mentales que poseen los seres humanos. Martínez y Gorgorió en su investigación sobre las concepciones acerca de la enseñanza de la resta, las conciben como: el conjunto de representaciones internas evocadas por un concepto. Son las organizadoras implícitas de los conceptos de naturaleza esencialmente cognitiva. Describen la naturaleza de los objetos matemáticos y las diferentes imágenes de éstos en la mente, ya sean simbólicos,

¹⁸ Thompson, A. (1984). The relationship of teacher's conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.

¹⁹ Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 4, 13-18.

gráficos, etcétera (2004:4). En el mismo sentido, explica las concepciones Ponte (1994), como marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma como afrontamos las tareas.

Esto nos lleva a entender que las concepciones constituyen una categoría englobante, en cuyo seno albergan diversos elementos que la organizan y estructuran. Alba Thompson²⁰ las caracteriza como “una estructura mental general, que abarca las creencias, los significados, los conceptos, las proposiciones, las reglas, las imágenes mentales, las preferencias, y los gustos” (1992:130).

En este sentido, los estudios sobre los orígenes del conocimiento, realizados por Giordan y de Vecchi²¹, presentan la concepción como una “estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que (el sujeto) se apropia y las operaciones mentales que domina”. Las concepciones se identifican como una estructura subyacente, en las diferentes expresiones de las personas; se constituyen en modelos con los cuales se interpreta el mundo. En consecuencia, conciben la concepción como un proceso de construcción mental de lo real, como estructuras que se ponen en marcha frente a situaciones o problemas determinados, es decir, como un proceso por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra conocimientos (1995, pp. 117-118).

Cabe reiterar, que las concepciones no sólo son un substrato conceptual propio del pensamiento, también de la acción, por ejemplo, ¿Cómo actúa un profesor en relación con un marco de significación construido en relación con la escritura? Seguramente, su acción responderá a procesos de construcción mental afectados por vivencias individuales y colectivas. En la concepción también reside el conocimiento práctico, que le otorga un carácter dinámico e instrumental.

A partir de los aportes reseñados y para los propósitos de este trabajo entenderemos concepción como: la estructura mental de cada profesor, evidenciada en su saber, conformado por creencias y conceptos que a su vez se materializan en un discurso; dicho saber condiciona su hacer, constituido por acciones y formas de proceder, que pueden visibilizarse en su práctica pedagógica. Aquí se interrelaciona y tensiona el plano del hacer y del decir en tanto, pueden ser recíprocos o no. Estos dos planos configuran estructuras de sentido, dadas a partir de opiniones, creencias, significados e imaginarios que pueden coincidir o contradecirse con acciones y formas de proceder²². En palabras de Freire (1969) los cambios se evidencian en la palabra y la acción, de ahí que los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo y en la reflexión.

²⁰ Thompson, A. (1992). Teacher's Beliefs and Conceptions: A Synthesis of Research. En Grouws, D. A. (ed.). *HandBook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. (p.p. 127-146). New York: Macmillan.

²¹ Giordan, A. y De Vecchi. G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. 2a. ed. Sevilla: Díada Editora.

²² Calderón D. (2000). *Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir*. En: *maestros y concepciones sobre el lenguaje*. Colciencias - Universidad Distrital. Bogotá.

Desde esta perspectiva, reconocemos que una Concepción posee las siguientes características:

- Son producto del entendimiento: En tanto actúan como procesos complejos de elaboración de sentido que se van estructurando poco a poco, al integrar el conocimiento en la actividad diaria del sujeto.
- Forman parte del conocimiento: Implica la actividad constructiva del sujeto, y evoluciona por la vivencia, la experiencia cognitiva y el desarrollo mental, hacia conceptualizaciones mayores.
- Actúan como filtros en la toma de decisiones: Abarcan componentes afectivos y valorativos, creencias personales y se relacionan con saberes cotidianos, elementos que inciden en las formas de proceder.
- Influyen en los procesos de razonamiento: Permanecen implícitas en el sujeto y se explicitan solamente mediante un proceso de reflexión.
- Tiene una génesis individual y social, puesto que el sujeto es resultado de la acción cultural y social.
- Se pueden actualizar o transformar, frente a nuevas situaciones en las que el sujeto tiene la necesidad de solucionar problemas, comprender y predecir situaciones y tomar decisiones en relación con su realidad natural y social.

Lo que quiere decir que, las concepciones permiten conservar saberes, sistematizarlos y actualizarlos. Tal como lo explican Giordan y De Vecchi (1.995), “Esta conservación de un conocimiento o de un conjunto de saberes, incluso prácticos. Esta memorización, no es sin embargo directa, pues está modelada por integración (en una estructura). Conserva informaciones a las que ya no tendremos acceso directo [...]. Estas representaciones pueden ser utilizadas con posteridad porque son sustitutos parciales de los objetos originales, constituyen la huella de una actividad anterior”. De ahí que el estudio de las concepciones de lectura, escritura y oralidad que poseen los profesores puede conducir a identificar los conceptos y las prácticas que se han conservado o que han sido objeto de actualización y si ha ocurrido una transitividad más compleja o crítica²³, es posible que se puedan evidenciar las transformaciones.

Además, Giordan y De Vecchi, consideran que la sistematización es la capacidad del sujeto para relacionar y reagrupar “el conjunto de elementos de conocimiento que cree dominar acerca de un campo o en relación con un problema. [...] este aspecto de relacionar debe ser potenciado en los procesos de construcción del saber. La actividad de relacionar regula y da coherencia al saber.”. Además, favorece la elucidación e incorporación de nuevos elementos de conocimiento.

²³ En palabras de Sanders “significa un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (citado por Barreiro en Educación como práctica de la libertad. Freire: 1969:14). Desde esta perspectiva la pedagogía de la libertad implica el paso de la conciencia mágica, a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política.

5.1.3 Componentes de la Concepción

Siguiendo a Thompson (1992) en cuanto a los elementos constitutivos de la concepción, para este estudio consideramos pertinente analizar las concepciones a partir de subcategorías como: los conceptos, las reglas de acción, las creencias del maestro y la historia del maestro (ésta última, por sí sola contendría conceptos, reglas de acción y creencias).

En cuanto a los conceptos, Giordan y de Vecchi (1995) plantean que el saber no se adquiere espontáneamente, por el contrario, es producto de una elaboración en la cual participan concepciones previas y que en su procesamiento ocurren distanciamientos, y decantamientos que conllevan a una nueva construcción de la realidad en cuestión. Esto significa que el proceso de conceptualización ocurre mediante actividades relacionales, contrastivas, explicativas, entre otras, que contribuyen a la adquisición de un saber conceptual progresivo.

Un concepto se usa para estructurar el conocimiento y percepción del mundo circundante y no necesariamente debe ser expresado, en tanto es una abstracción de un conjunto de objetos, propiedades o eventos existentes en el mundo real o en un mundo posible. Si nos situamos en un campo de conocimiento específico, podemos considerar que la construcción de un concepto es particular y mantiene relaciones distintivas con otros conceptos. Atendiendo a la terminología de los diseños curriculares, exploraremos en la subcategoría de conceptos aspectos como:

¿Qué entiende por?, Referido a recopilar ideas que manifiestan significados ya sea de escritura, lectura u oralidad, así como las tendencias a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar referentes teóricos.

¿Qué enseña?, Relacionado con la exploración de aspectos que se enfatizan cuando se hace uso de la lectura, la escritura y la oralidad; como también los tópicos de la realidad que aborda.

¿Qué evalúa?, Correspondiente a la identificación de aspectos que el maestro tiene en cuenta cuando evalúa la oralidad, la lectura o la escritura.

Las reglas de acción o formas de proceder del maestro, por su parte, obedecen a los comportamientos y las rutinas que se establecen en un aula de clase, donde la interacción entre el profesor y los estudiantes ocurre a través del tratamiento de contenidos, propósitos, enfoques metodológicos y evaluación (actividades como la presentación del contenido, la resolución de ejercicios o el desarrollo de actividades individuales o grupales propuestos y la resolución de dudas de los estudiantes por parte del profesor). Por ello exploraremos aspectos como:

¿Cómo enseña?, Referida al reconocimiento de las formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas por el profesor para controlar comportamientos o acciones relacionadas con el desarrollo de la lectura, escritura y oralidad.

¿Cómo evalúa? Corresponde a la identificación de procedimientos y estrategias que utiliza el maestro para evaluar la lectura, la escritura y la oralidad.

Aunque muchos estudios presentan la diferencia entre creencias y concepciones, realmente son complejas en su distinción. Intentaremos discriminarlas con significados diferentes (un intento de aclarar estas diferencias puede verse en Pajares 1992). De manera generalizada, los estudiosos de las concepciones coinciden en que las creencias tienen un grado inferior de consenso y diferentes grados de convicción con respecto a las concepciones (Thompson 1992)

Para Nespor (1987) las creencias son verdades personales incontrovertibles que son idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, y residen en la memoria episódica. Por lo tanto, pueden ser ideas poco elaboradas, un tanto vagas que se construyen con poco rigor y son susceptibles de cambio, sin embargo, influyen de manera directa en el desempeño del individuo, en este caso del profesor. Brown & Cooney (1982), plantean que las creencias pueden verse como disposiciones a la acción y el determinante mayor de comportamiento, aunque en un tiempo y contexto específico. Por consiguiente, las creencias se caracterizan por: ser un tipo de conocimiento, estar asociadas a las ideas personales, influir en el proceso de enseñanza aprendizaje, tener un valor afectivo y justificarse sin rigor alguno.

En este orden de ideas, tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo y su distinción reside en que las primeras, son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no (Thompson, 1992). También nos acogemos a la distinción que hace Ponte (1992) en cuanto a que las creencias manifiestan situaciones específicas que se consideran verdades y son propias de un ámbito, y las concepciones como de las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas.

En la práctica pedagógica las creencias del profesor están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, mientras que las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto. No obstante, sus límites fronterizos se encuentran en constante movimiento. Para inferir las creencias de los maestros, exploraremos aspectos como:

¿Qué juicios valorativos manifiesta? Aspecto orientado a identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la oralidad, la lectura y la escritura.

¿Qué aspectos considera importantes?, cuyo propósito es identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de los procesos discursivos que hacen parte de esta investigación.

Hay otra subcategoría que consideramos muy importante para inferir las concepciones del profesor, tiene que ver con su historia en relación con el acercamiento a la lectura, la escritura y la oralidad, la cual se constituye en un relato autobiográfico que puede dar cuenta de los procesos de aprendizaje y enseñanza de dichas modalidades discursivas. En esta subcategoría de historia, se pueden inferir las creencias, los conceptos y las formas de acción que han permeado la vida del maestro. Siguiendo a Antonio Bolívar Botía, en su artículo Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación²⁴, asumimos como narrativa “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato²⁵ ; como enfoque de investigación, la narración hecha relato, contiene las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. La narración es una reconstrucción particular de la experiencia, mediada por un proceso reflexivo que da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). La trama argumental, la secuencia temporal, los personajes y situaciones, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Plasmar la vida en un autorrelato es -como dicen Bruner o Ricoeur un modo de inventar el propio yo, de darle en la narrativa una identidad.

Tanto las concepciones como sus elementos constitutivos se construyen en un contexto donde juega un papel importante el pensamiento y acción, los cuales pueden evidenciarse a través del lenguaje, en tanto es una herramienta de mediación que nos permite comunicarnos, significar e interactuar. Desde esta perspectiva, reconocemos el discurso del maestro como un elemento fundamental para identificar las concepciones desde dos planos, el decir y el hacer. El plano del decir, se constituye básicamente a partir de los conceptos y creencias que podemos inferir del discurso ya sea oral o escrito del maestro, y el plano del hacer se materializa en las formas de proceder o reglas de acción que se manifiestan en su práctica pedagógica (Calderón, 2000). Bien pareciera por todo lo anterior, que estamos ante el desafío de demostrar si es posible estudiar las concepciones a partir del análisis de lo que decimos y lo que hacemos.

5.2 LA ORALIDAD O EL DISCURSO ORAL, UNA APUESTA POR SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Para efectos de esta investigación usaremos indistintamente las categorías Discurso Oral, Lengua Oral u Oralidad para referirnos a la modalidad de realización del lenguaje humano, que involucra los procesos discursivos de hablar y escuchar (Jaimes, 2005), es decir, esta actividad lingüística se constituye en un elemento fundamental para comprender, expresar y darle sentido a todo lo que nos rodea. Esta noción se instaura en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, donde los usuarios de la lengua oral son hablantes concretos, miembros

²⁴ Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado por Ana I. Rosas los días 14 y 28 de Julio de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

²⁵ El relato es, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor

de grupos sociales también concretos, con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles valores, creencias e intenciones (Tusón, 2006).

La formación que la mayoría de maestros hemos recibido con respecto al lenguaje, está enmarcada en la vigencia de enfoques lingüísticos (estructuralismo, generativismo, gramática tradicional) que hace unos años, estaban en boga en las instituciones universitarias. De ahí que Tusson afirme: “la formación universitaria que hemos recibido (ya sea en facultades en escuelas de Magisterio) no nos ha ofrecido ningún recurso en este campo. Como mucho, hemos recibido nociones de dialectología, de fonética y poco más. Por otra parte, las teorías gramaticales en boga dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema (estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo)”(2006:93)

A partir de esta tesis, podemos situarnos en una breve reflexión sobre la esencia de los postulados que legitiman a dichos enfoques lingüísticos. Tanto el estructuralismo, el generativismo como la gramática tradicional, coinciden en considerar a todos los hablantes de una comunidad lingüística como “iguales en la lengua” como también son iguales ante la ley, aunque no podemos desconocer que en la vida cotidiana inciden factores sociales que revelan la desigualdad en el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

La lengua es un sistema unitario y homogéneo, es decir que todos los hablantes de una lengua están dotados de las mismas posibilidades para su adquisición y desarrollo. De ahí que la oralidad se manifieste en el habla y se considerada como una forma de expresión, cuyo fin es hablar bien, con propiedad y corrección, ese es el camino más seguro para pensar mejor (Escuela de Praga). En este orden de ideas, el aprendizaje de la oralidad excluye el habla de su ámbito de estudio ya que la considera asistemática y errática por estar sujeta a las variaciones que se dan en su uso individual.

Luego el Generativismo considera que los hablantes usuarios de la lengua son “hablantes – oyentes ideales” que saben su lengua perfectamente, y aplican su conocimiento lingüístico en el uso real (performance), sin verse afectados por ninguna condición "gramaticalmente irrelevante", tales como las limitaciones de la memoria o las pequeñas distracciones o errores. (Chomsky, 1954). En el contexto escolar, esta teoría se visibiliza en una práctica oral que busca principalmente al aprendizaje de las formas y una entonación y pronunciación correctas. Se aprenden patrones gramaticales mediante un proceso de almacenamiento y retención. Se oraliza ante los compañeros, atendiendo al tono, el volumen, la dicción y a la pertinencia de los movimientos corporales y gestuales.

Más adelante se presenta a la sociolingüística como una disciplina con un enfoque diferente, ya que no centra su interés en el sistema o en la competencia lingüística, sino en el uso lingüístico. Esta mirada es relevante en cuanto centra su atención en la diversidad, como intrínseca en el uso de la lengua. También tiene en cuenta el rol,

el estatus, las creencias, valores de los hablantes concretos, reales y no ideales (Tusson, 2006)

En este sentido, según la autora, podemos hablar de comunidad de habla, entendida como la organización que establecen los miembros de un grupo (familia, escuela, trabajo, comercio, etc.) mediante redes de comunicación social e individual que conllevan a usar un repertorio verbal o lingüístico, constituido por variedades lingüísticas como: dialectos y registros, y por recursos lingüísticos que los hablantes usan de acuerdo con sus necesidades discursivas.

Por último presenta una equiparación del término diversidad con desigualdad, apoyada en la valoración desigual que se le otorga a las lenguas, a los dialectos y a los registros de comunidades plurilingües y monolingües. Desigualdad que también se refleja en las instituciones encargadas de velar por el buen uso de la lengua, ya que lo que no es aceptado es incorrecto, impuro o vicioso.

Desde esta perspectiva la oralidad es una característica universal, que afecta a todo lenguaje humano. Se interpreta como un modo de realización posible de un mismo sistema lingüístico, y se asocia al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural.

La adquisición de la competencia oral como de la escrita está igualmente condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en que la persona crece y se desenvuelve.

Una posición interaccionista, tal como defienden psicólogos como Vygotski y Luna y antropólogos como Geertz, consiste en entender que se usa el código oral, constituido por elementos sonoros —los sonidos de cada lengua— que pueden matizarse con contornos entonacionales, el tono, la voz y la regulación del silencio. En principio y de por sí, la emisión sonora, al no tener una dimensión espacial sino temporal, y al producirse a través de ondas, permanece si con la asistencia de recursos tecnológicos de registro y grabación audiovisual.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Oralidad, es importante destacar que se reconoce la necesidad del promover la adquisición y desarrollo del discurso oral como uno de los elementos fundamentales para convencer y para negociar, y la comunicación oral de masas alcanza a todos los ciudadanos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La adquisición lingüística es eminentemente oral. Las estructuras sintácticas se adquieren hacia los seis años y las disfunciones que muestran los hablantes a partir de esa edad no son de tipo nuclear sino periférico. Se considera que el niño "sabe hablar" porque ha logrado estructurar y organizar su lengua oral, es decir ha construido la base de su primera competencia, que continuará con un largo proceso de adquisición y cualificación.

Se usa la oralidad en situaciones comunicativas reales diversas, de ahí que se piense en la necesidad de cualificar la producción oral. Se aprende en el ejercicio de

la actividad discursiva. El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos; el hecho de dar cuenta de los conocimientos interiorizados explicitándolos de forma coherente, son algunas muestras de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar. Helena Calsamiglia

El código verbal no es el único que funciona: va acompañado de otros que proporcionan sentido a la conversación. Los códigos cinéticos y proxémicos determinan o apoyan la significación de un intercambio comunicativo: gestos, expresiones de la cara, miradas, posturas y movimientos, distancia y contacto entre interlocutores, ritmo alternado de los turnos de habla, normas de cortesía dan sentido al discurso oral.

En consecuencia, consideramos que el estudio del discurso oral en la escuela no se puede reducir a su identificación, caracterización e interpretación; debe ir más allá, hacia una práctica discursiva más elaborada, sustentada en una concepción Sociolingüística en el marco del lenguaje e interaccionista en relación con el aprendizaje, es decir una perspectiva que le permita al maestro y a los estudiantes actuar como sujetos discursivos, participativos y reflexivos sobre su propio discurso y el de los demás. De tal forma, que se pueda garantizar su incursión en diferentes contextos sociales y culturales, una perspectiva ética y crítica.

5.2.1 Hacia un estado del arte de la investigación sobre el discurso oral

En relación con los antecedentes investigativos en el campo de estudio de la oralidad podemos registrar los desarrollados por grupos de investigación como: “Lenguaje, Identidad y Cultura” de la Universidad Distrital en cuanto se centran en tres momentos: el rescate de la oralidad para favorecer la escritura, el desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia en los procesos de lectura y escritura, y el desarrollo de estrategias discursivas como el diálogo, la argumentación, la explicación y el relato.

Gladys Jaimes (2005:18) explica estos tres momentos fundamentales en el recorrido investigativo del grupo: En primer lugar: “El rescate de la oralidad para favorecer la escritura. Esta perspectiva se ejecuta a través del desarrollo del proyecto Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno socio cultural en la adquisición de la lengua materna (Jaimes y Rodríguez, 1996), en el cual se caracterizaron los intercambios lingüísticos en el aula de preescolar subrayando, entre otros aspectos, la ruptura de universos discursivos que se presentan en la transición hogar – escuela que no sólo hace que se disminuya el aula del niño, sino que le quita al lenguaje su carácter transaccional y social de las etapas anteriores a la escolaridad”.

Esta experiencia deja ver la necesidad de reconocer la competencia oral del niño cuando llega al contexto escolar. Capacidad que le permite saber qué decir, cómo, cuándo, dónde y ante quién. Reconocer estos conocimientos previos, significa promover espacios discursivos para que los niños puedan acceder a otros recursos y estrategias lingüísticas vitales para asegurar una igualdad comunicativa.

El segundo momento, es denominado por Jaimes (ibid: 19) como: “Actividad reflexiva y conciencia discursiva. Este momento se caracteriza por la ejecución del proyecto: El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura²⁶. En este caso las experiencias pedagógicas demostraron que si la reflexión y el acceso a las formas de pensamiento involucradas son rasgos de la escritura, es indispensable que la actividad discursiva oral se sitúe como objeto de reflexión, procedimiento que permite la conexión con la escritura, en la cual la significación asume procedimientos más elaborados”.

Aquí el concepto de conciencia discursiva adquiere una importancia capital para entender su incidencia en el discurso oral y en la producción de otras actividades discursivas como la escritura y la lectura, de ahí la necesidad de brindar a los estudiantes diversos recursos y estrategias para que reflexionen sobre su discurso y el de los demás.

Un tercer momento lo denomina la autora como: “Actividad dialógica y competencias interpretativas”. Teniendo en cuenta los anteriores recorridos investigativos, y conscientes de situar la propuesta pedagógica en la discursividad, se han desarrollado por los miembros del grupo proyectos centrados en el desarrollo de estrategias discursivas como el diálogo²⁷, la argumentación²⁸, la explicación²⁹ y el relato³⁰. Estos proyectos que ha referido la autora con notas al pie, dan cuenta de la complejidad y relevancia de las manifestaciones discursivas en la construcción de pensamiento, así como en las diversas formas de interacción humana. También dejan claro que en la actualidad se está fijando la mirada en el estudio de la lengua oral, hecho que permite tener un punto de referencia en el proceder pedagógico. Por tal razón, es necesario fijar la mirada en el estudio del discurso oral y orientar la formación de maestros analíticos del discurso de sus estudiantes que teoricen su experiencia sobre el discurso del aula y encuentren nuevas maneras de transponer los constructos teóricos a una didáctica que favorezca la oralidad.

²⁶ Proyecto desarrollado por Gladys Jaimes Carvajal. Universidad Externado de Colombia. Maestría en estructuras y procesos del aprendizaje. 1994-1996

²⁷ Proyecto pedagógico para desarrollar el diálogo en los niños de preescolar. Tesis doctoral de Gladys Jaimes. Universidad Central de las Villas...

²⁸ Rodríguez María Elvira (2002). Argumentación, interacción y formación. Fondo de publicaciones Universidad Distrital. Bogotá.

²⁹ Bojacá Blanca y Morales Rosa (2002) ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Distrital. Colciencias. Bogotá.

³⁰ Pinilla Raquel (2005). La evaluación en los relatos. Aspectos de la subjetividad y la intersubjetividad. En revista Enunciación 8 Bogotá.

Otras experiencias investigativas sobre el discurso oral en el aula, en su mayoría se orientan a la formación de estudiantes de grados iniciales, mientras que la sistematización del uso del discurso oral en el aula de los estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media es una dimensión que poco se ha explorado, ya que se considera un aprendizaje de carácter extraescolar, por ende ya adquirido. Al respecto, María Elena Rodríguez (1995:32) plantea que los niños y jóvenes adquieren diferentes saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos en los intercambios comunicativos con el medio. Ellos pueden desempeñarse con cierta eficacia en diferentes situaciones comunicativas, usan el lenguaje con diversos propósitos e intenciones con el fin de satisfacer necesidades, no sólo comunicativas, también individuales, sociales y materiales.

Sin embargo, esta capacidad discursiva no se analiza en términos de su cualificación y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes. Carlos Lomas (2006:69) enfatiza en que los maestros nos inquietamos por la necesidad de fortalecer el dominio expresivo y comprensivo de discursos verbales y no verbales, aunque no tenemos claro cuáles serían esas habilidades expresivas y comprensivas que debemos enseñar, como “conversar de manera apropiada, intervenir en un debate, entender lo que se escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos y las fantasías...” Por consiguiente existe una gran brecha entre el deseo de hacer posible la eficacia de la competencia comunicativa a partir de la cualificación de las habilidades discursivas y lo que realmente se vive en las aulas.

Al realizar una mirada panorámica en el contexto mundial acerca de los estudios sobre el discurso oral en las últimas tres décadas, se evidencian desarrollos vertiginosos y variados. Una autoridad en el campo del discurso fue Mijail Bajtin, quien en 1929 en su obra *Estética de la creación verbal* (1982:248) plantea el estudio del discurso como interacción verbal, “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana”. El enunciado es entonces, una unidad del discurso, determinada por estructuras temáticas y sociales. En este sentido, la enunciación y sus enunciados contribuyen a construir el sujeto en el proceso de aprendizaje.

De esta forma, emerge la teoría Bajtiniana sobre la enunciación, entendida no simplemente como la emisión de palabras, sino como la producción de una secuencia de enunciados. En este contexto, los sujetos discursivos (yo-tú) se construyen en el momento mismo de la enunciación, en donde ocurre un intercambio verbal entre el enunciador, quien es el que manifiesta autoridad y le asigna el papel a su interlocutor en términos de Enunciatario, quien asume una actitud responsiva. Este “cambio de sujeto discursivo” como lo llama Bajtin ocurre cuando se cede la palabra y el enunciado toma un carácter de alteridad que repercute en el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

La propuesta Bajtiniana pone de relieve categorías fundamentales como: el discurso, el género discursivo, el enunciado, el sujeto discursivo, el enunciador y enunciatario,

el diálogo y la polifonía y su vínculo con el significado construido en determinado contexto.

Otros aportes de estudiosos de este campo como: Van Dijk (1984, 2000) Calsamiglia y Tusón (1999), Chareaudeau y Mainguenu (2000), Iñiguez Rueda, (2003), y el mismo Bajtín(1929) coinciden en la necesidad de investigar sobre el papel del discurso en la interacción social a partir de diversas propuestas que van desde el estudio de los procesos metacognitivos en la lectura y la escritura, el análisis estructural de los discursos orales y escritos, la producción discursiva en la interacción social, cultural y política hasta el uso del poder y la manipulación a través del discurso.

En cuanto a los aportes teóricos que se han realizado al estudio del discurso en el aula se destaca el profesor holandés Teun A. Van Dijk (1984, 1993) por su invaluable ayuda a vislumbrar el camino hacia el estudio sistemático de la estructura del discurso en la prensa, en las conversaciones cotidianas, en los debates parlamentarios, partiendo de textos escritos y de discursos públicos. En los últimos años ha planteado la necesidad de trabajar en el Análisis Crítico del Discurso. “No se trata sólo de un análisis descriptivo y analítico, es también un análisis social y político. Esto significa que como investigadores tenemos una tarea importante con la sociedad: dilucidar, comprender sus problemas, y el A.C.D. (Análisis Crítico del Discurso) se ocupa más de problemas que de teorías particulares”. En este sentido es importante avizorar las implicaciones que tendría el análisis del discurso de los maestros en torno a sus interacciones discursivas con los estudiantes. También invita a los investigadores a analizar tipos específicos o dominios sociales del uso del discurso oral y escrito, como en el caso del discurso periodístico, médico, político, pedagógico, entre otros.

Desde ésta perspectiva, esta propuesta investigativa asume el estudio del discurso desde las tres dimensiones que propone Van Dijk (2001) a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social. A su vez, se pretende elaborar un constructo teórico que relacione estas dimensiones y las visibilice en una situación discursiva de la oralidad. Por consiguiente, se plantea el análisis discursivo en el aula a partir de algunas de las categorías iniciales:

- Secuencias discursivas: El análisis del discurso oral requiere de unas unidades de estudio que se interrelacionan y definen la “discursividad” de secuencias de emisiones. Esta propuesta acoge el concepto de emisión como metafóricamente lo explica Van Dijk (2001:27) “existen diversos niveles de emisiones, como si se tratara de edificios o construcciones”. Se refiere también a niveles “superficiales” u “observables” de la expresión y a niveles más “profundos”.
- Orden y forma: Referida a la sintaxis del discurso, al orden de las palabras o de las frases en una emisión, éstas pueden cumplir diversas funciones respecto a otras del discurso.

- Sentido: Es un aspecto abordado por la semántica, en este caso hace referencia a los “sentidos abstractos y conceptuales propios de las emisiones. La semántica del discurso plantea relaciones funcionales y de sentido entre las proposiciones, apoyándose en la noción de referencia: “El modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes” (ibid:33). Se plantea entonces, el análisis del macronivel del sentido del discurso como los tópicos. Los tópicos de un discurso son los sentidos globales y definen la coherencia global o macrocoherencia.
- Estilo: se le ha intentado definir en términos de variación. Cuando ocurren variaciones en un contexto determinado nos encontramos con unos hablantes, una perspectiva, un auditorio con unas características particulares en su discurso. Entonces, el estilo varía de acuerdo con el contexto y el género discursivo.
- Retórica: su concepción inicial es muy amplia y compleja, aquí se sitúa en cuanto a los “recursos” de persuasión o a las estructuras discursivas que atraen la atención del interlocutor.
- La interacción: El discurso desde la acción social. Los interlocutores se comunican en situaciones sociales.

En consecuencia, los trabajos de Bajtin, Vygotsky y Bruner han demostrado un interés creciente por explorar la relación entre lenguaje, cognición, sociedad y cultura. Consideran que el desarrollo cognitivo y lingüístico están social, histórica y culturalmente condicionados. De ahí, el auge de diversas disciplinas como: Sociología, Pragmática, Antropología, Psicología, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, Historia, Filosofía y Análisis del discurso, que han ido afianzando la idea de que todo aprendizaje se realiza en un contexto socio cultural y se han interesado en el modo en que ocurren los intercambios comunicativos en la cotidianidad.

En los últimos años se han llevado a cabo simposios sobre análisis del discurso oral, coloquios y congresos en Argentina³¹, Venezuela³² y Colombia³³ que dan cuenta de la relevancia que ha tomado el estudio del discurso, respecto Pardo y Martín Rojo (1999:5) señalan: “Asegurar la participación de los investigadores iberoamericanos en los procesos de producción, enriqueciendo así nuestras ideas con el uso de nuestra propia lengua y nuestra lengua con el uso de nuestras propias ideas”

Estos y otros aportes sobre el estudio del discurso oral son de gran utilidad en la enseñanza de la lengua materna, ya que al identificar concepciones sobre el discurso y características de una situación discursiva, se puede orientar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad como una manifestación del lenguaje, de una manera más

³¹ II Coloquio de Analistas del discurso. Universidad Nacional de la Plata y Universidad de Buenos Aires. 1997.

³² I Coloquio latinoamericano de analistas del discurso. Caracas. 1995. Este mismo año se creó la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)

³³ Congreso Nacional de Análisis del Discurso. Universidad Pedagógica Nacional. 2006, y para el próximo Congreso Internacional, la sede será en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. 2007.

efectiva. Como plantea Walter Ong (1987:169) “La oralidad no es ideal y nunca lo ha sido. Enfocarla de manera positiva no significa enaltecerla como un estado permanente para toda cultura. El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura”. En efecto, abordar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad contribuye a convertir el aula en un escenario discursivo a usar la lengua oral como posibilidad para organizar el pensamiento, dinamizar las interacciones, los intercambios y la participación equitativa.

5.2.2 La oralidad o el discurso oral, una apuesta por su enseñanza y aprendizaje en la escuela

Para efectos de esta investigación usaremos indistintamente las categorías Discurso Oral, Lengua Oral u Oralidad para referirnos a la modalidad de realización del lenguaje humano, que involucra los procesos discursivos de hablar y escuchar (Jaimes, 2005), es decir, esta actividad lingüística se constituye en un elemento fundamental para comprender, expresar y darle sentido a todo lo que nos rodea. Esta noción se instaura en una concepción interaccionista de la enseñanza y el aprendizaje, donde los usuarios de la lengua oral son hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles valores, creencias e intenciones (Tusón, 2006).

La formación que la mayoría de maestros hemos recibido con respecto al lenguaje, está enmarcada en la vigencia de enfoques lingüísticos (estructuralismo, generativismo, gramática tradicional) que hace unos años, estaban en boga en las instituciones universitarias. De ahí que Tusson afirme: “la formación universitaria que hemos recibido (ya sea en facultades en escuelas de Magisterio) no nos ha ofrecido ningún recurso en este campo. Como mucho, hemos recibido nociones de dialectología, de fonética y poco más. Por otra parte, las teorías gramaticales en boga dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema (estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo)”(2006:93)

A partir de esta tesis, podemos situarnos en una breve reflexión sobre la esencia de los postulados que legitiman a dichos enfoques lingüísticos. Tanto el estructuralismo, el generativismo como la gramática tradicional, coinciden en considerar a todos los hablantes de una comunidad lingüística como “iguales en la lengua” como también son iguales ante la ley, aunque no podemos desconocer que en la vida cotidiana inciden factores sociales que revelan la desigualdad en el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

La lengua es un sistema unitario y homogéneo, es decir que todos los hablantes de una lengua están dotados de las mismas posibilidades para su adquisición y desarrollo. De ahí que la oralidad se manifieste en el habla y se considerada como una forma de expresión, cuyo fin es hablar bien, con propiedad y corrección, ese es el camino más seguro para pensar mejor (Escuela de Praga). En este orden de

ideas, el aprendizaje de la oralidad excluye el habla de su ámbito de estudio ya que la considera asistemática y errática por estar sujeta a las variaciones que se dan en su uso individual.

Luego el Generativismo considera que los hablantes usuarios de la lengua son "hablantes – oyentes ideales" que saben su lengua perfectamente, y aplican su conocimiento lingüístico en el uso real (performance), sin verse afectados por ninguna condición "gramaticalmente irrelevante", tales como las limitaciones de la memoria o las pequeñas distracciones o errores. (Chomsky, 1954). En el contexto escolar, esta teoría se visibiliza en una práctica oral que busca principalmente al aprendizaje de las formas y una entonación y pronunciación correctas. Se aprenden patrones gramaticales mediante un proceso de almacenamiento y retención. Se oraliza ante los compañeros, atendiendo al tono, el volumen, la dicción y a la pertinencia de los movimientos corporales y gestuales.

Más adelante se presenta a la sociolingüística como una disciplina con un enfoque diferente, ya que no centra su interés en el sistema o en la competencia lingüística, sino en el uso lingüístico. Esta mirada es relevante en cuanto centra su atención en la diversidad, como intrínseca en el uso de la lengua. También tiene en cuenta el rol, el estatus, las creencias, valores de los hablantes concretos, reales y no ideales (Tusson, 2006)

En este sentido, según la autora, podemos hablar de comunidad de habla, entendida como la organización que establecen los miembros de un grupo (familia, escuela, trabajo, comercio, etc.) mediante redes de comunicación social e individual que conllevan a usar un repertorio verbal o lingüístico, constituido por variedades lingüísticas como: dialectos y registros, y por recursos lingüísticos que los hablantes usan de acuerdo con sus necesidades discursivas.

Por último presenta una equiparación del término diversidad con desigualdad, apoyada en la valoración desigual que se le otorga a las lenguas, a los dialectos y a los registros de comunidades plurilingües y monolingües. Desigualdad que también se refleja en las instituciones encargadas de velar por el buen uso de la lengua, ya que lo que no es aceptado es incorrecto, impuro o vicioso.

Desde esta perspectiva la oralidad es una característica universal, que afecta a todo lenguaje humano. Se interpreta como un modo de realización posible de un mismo sistema lingüístico, y se asocia al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural.

La adquisición de la competencia oral como de la escrita está igualmente condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en que la persona crece y se desenvuelve.

Una posición interaccionista, tal como defienden psicólogos como Vygotski y Luna y antropólogos como Geertz, consiste en entender que se usa el código oral,

constituido por elementos sonoros —los sonidos de cada lengua— que pueden matizarse con contornos entonacionales, el tono, la voz y la regulación del silencio. En principio y de por sí, la emisión sonora, al no tener una dimensión espacial sino temporal, y al producirse a través de ondas, permanece si con la asistencia de recursos tecnológicos de registro y grabación audiovisual.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la Oralidad, es importante destacar que se reconoce la necesidad del promover la adquisición y desarrollo del discurso oral como uno de los elementos fundamentales para convencer y para negociar, y la comunicación oral de masas alcanza a todos los ciudadanos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La adquisición lingüística es eminentemente oral. Las estructuras sintácticas se adquieren hacia los seis años y las disfunciones que muestran los hablantes a partir de esa edad no son de tipo nuclear sino periférico. Se considera que el niño "sabe hablar" porque ha logrado estructurar y organizar su lengua oral, es decir ha construido la base de su primera competencia, que continuará con un largo proceso de adquisición y cualificación.

Se usa la oralidad en situaciones comunicativas reales diversas, de ahí que se piense en la necesidad de cualificar la producción oral. Se aprende en el ejercicio de la actividad discursiva. El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos; el hecho de dar cuenta de los conocimientos interiorizados explicitándolos de forma coherente, son algunas muestras de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar. Helena Calsamiglia

El código verbal no es el único que funciona: va acompañado de otros que proporcionan sentido a la conversación. Los códigos cinéticos y proxémicos determinan o apoyan la significación de un intercambio comunicativo: gestos, expresiones de la cara, miradas, posturas y movimientos, distancia y contacto entre interlocutores, ritmo alternado de los turnos de habla, normas de cortesía dan sentido al discurso oral.

En consecuencia, consideramos que el estudio del discurso oral en la escuela no se puede reducir a su identificación, caracterización e interpretación; debe ir más allá, hacia una práctica discursiva más elaborada, sustentada en una concepción Sociolingüística en el marco del lenguaje e interaccionista en relación con el aprendizaje, es decir una perspectiva que le permita al maestro y a los estudiantes actuar como sujetos discursivos, participativos y reflexivos sobre su propio discurso y el de los demás. De tal forma, que se pueda garantizar su incursión en diferentes contextos sociales y culturales, una perspectiva ética y crítica.

5.2.3 Hacia un estado del arte de la investigación sobre el discurso oral

En relación con los antecedentes investigativos en el campo de estudio de la oralidad podemos registrar los desarrollados por grupos de investigación como: “Lenguaje, Identidad y Cultura” de la Universidad Distrital en cuanto se centran en tres momentos: el rescate de la oralidad para favorecer la escritura, el desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia en los procesos de lectura y escritura, y el desarrollo de estrategias discursivas como el diálogo, la argumentación, la explicación y el relato.

Gladys Jaimes (2005:18) explica estos tres momentos fundamentales en el recorrido investigativo del grupo: En primer lugar: “El rescate de la oralidad para favorecer la escritura. Esta perspectiva se ejecuta a través del desarrollo del proyecto Conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico y entorno socio cultural en la adquisición de la lengua materna (Jaimes y Rodríguez, 1996), en el cual se caracterizaron los intercambios lingüísticos en el aula de preescolar subrayando, entre otros aspectos, la ruptura de universos discursivos que se presentan en la transición hogar – escuela que no sólo hace que se disminuya el aula del niño, sino que le quita al lenguaje su carácter transaccional y social de las etapas anteriores a la escolaridad”.

Esta experiencia deja ver la necesidad de reconocer la competencia oral del niño cuando llega al contexto escolar. Capacidad que le permite saber qué decir, cómo, cuándo, dónde y ante quién. Reconocer estos conocimientos previos, significa promover espacios discursivos para que los niños puedan acceder a otros recursos y estrategias lingüísticas vitales para asegurar una igualdad comunicativa.

El segundo momento, es denominado por Jaimes (ibid: 19) como: “Actividad reflexiva y conciencia discursiva. Este momento se caracteriza por la ejecución del proyecto: El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura³⁴. En este caso las experiencias pedagógicas demostraron que si la reflexión y el acceso a las formas de pensamiento involucradas son rasgos de la escritura, es indispensable que la actividad discursiva oral se sitúe como objeto de reflexión, procedimiento que permite la conexión con la escritura, en la cual la significación asume procedimientos más elaborados”.

Aquí el concepto de conciencia discursiva adquiere una importancia capital para entender su incidencia en el discurso oral y en la producción de otras actividades discursivas como la escritura y la lectura, de ahí la necesidad de brindar a los estudiantes diversos recursos y estrategias para que reflexionen sobre su discurso y el de los demás.

Un tercer momento lo denomina la autora como: “Actividad dialógica y competencias interpretativas”. Teniendo en cuenta los anteriores recorridos investigativos, y

³⁴ Proyecto desarrollado por Gladys Jaimes Carvajal. Universidad Externado de Colombia. Maestría en estructuras y procesos del aprendizaje. 1994-1996

conscientes de situar la propuesta pedagógica en la discursividad, se han desarrollado por los miembros del grupo proyectos centrados en el desarrollo de estrategias discursivas como el diálogo³⁵, la argumentación³⁶, la explicación³⁷ y el relato³⁸. Estos proyectos que ha referido la autora con notas al pie, dan cuenta de la complejidad y relevancia de las manifestaciones discursivas en la construcción de pensamiento, así como en las diversas formas de interacción humana. También dejan claro que en la actualidad se está fijando la mirada en el estudio de la lengua oral, hecho que permite tener un punto de referencia en el proceder pedagógico. Por tal razón, es necesario fijar la mirada en el estudio del discurso oral y orientar la formación de maestros analíticos del discurso de sus estudiantes que teoricen su experiencia sobre el discurso del aula y encuentren nuevas maneras de transponer los constructos teóricos a una didáctica que favorezca la oralidad.

Otras experiencias investigativas sobre el discurso oral en el aula, en su mayoría se orientan a la formación de estudiantes de grados iniciales, mientras que la sistematización del uso del discurso oral en el aula de los estudiantes de Educación Básica Secundaria y Media es una dimensión que poco se ha explorado, ya que se considera un aprendizaje de carácter extraescolar, por ende ya adquirido. Al respecto, María Elena Rodríguez (1995:32) plantea que los niños y jóvenes adquieren diferentes saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos en los intercambios comunicativos con el medio. Ellos pueden desempeñarse con cierta eficacia en diferentes situaciones comunicativas, usan el lenguaje con diversos propósitos e intenciones con el fin de satisfacer necesidades, no sólo comunicativas, también individuales, sociales y materiales.

Sin embargo, esta capacidad discursiva no se analiza en términos de su cualificación y su incidencia en la producción escrita de los estudiantes. Carlos Lomas (2006:69) enfatiza en que los maestros nos inquietamos por la necesidad de fortalecer el dominio expresivo y comprensivo de discursos verbales y no verbales, aunque no tenemos claro cuáles serían esas habilidades expresivas y comprensivas que debemos enseñar, como “conversar de manera apropiada, intervenir en un debate, entender lo que se escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos y las fantasías...” Por consiguiente existe una gran brecha entre el deseo de hacer posible la eficacia de la competencia comunicativa a partir de la cualificación de las habilidades discursivas y lo que realmente se vive en las aulas.

Al realizar una mirada panorámica en el contexto mundial acerca de los estudios sobre el discurso oral en las últimas tres décadas, se evidencian desarrollos

³⁵ Proyecto pedagógico para desarrollar el diálogo en los niños de preescolar. Tesis doctoral de Gladys Jaimes. Universidad Central de las Villas...

³⁶ Rodríguez María Elvira (2002). Argumentación, interacción y formación. Fondo de publicaciones Universidad Distrital. Bogotá.

³⁷ Bojacá Blanca y Morales Rosa (2002) ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Distrital. Colciencias. Bogotá.

³⁸ Pinilla Raquel (2005). La evaluación en los relatos. Aspectos de la subjetividad y la intersubjetividad. En revista Enunciación 8 Bogotá.

vertiginosos y variados. Una autoridad en el campo del discurso fue Mijail Bajtin, quien en 1929 en su obra *Estética de la creación verbal* (1982:248) plantea el estudio del discurso como interacción verbal, “El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana”. El enunciado es entonces, una unidad del discurso, determinada por estructuras temáticas y sociales. En este sentido, la enunciación y sus enunciados contribuyen a construir el sujeto en el proceso de aprendizaje.

De esta forma, emerge la teoría Bajtiniana sobre la enunciación, entendida no simplemente como la emisión de palabras, sino como la producción de una secuencia de enunciados. En este contexto, los sujetos discursivos (yo-tú) se construyen en el momento mismo de la enunciación, en donde ocurre un intercambio verbal entre el enunciador, quien es el que manifiesta autoridad y le asigna el papel a su interlocutor en términos de Enunciatario, quien asume una actitud responsiva. Este “cambio de sujeto discursivo” como lo llama Bajtin ocurre cuando se cede la palabra y el enunciado toma un carácter de alteridad que repercute en el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

La propuesta Bajtiniana pone de relieve categorías fundamentales como: el discurso, el género discursivo, el enunciado, el sujeto discursivo, el enunciador y enunciatario, el diálogo y la polifonía y su vínculo con el significado construido en determinado contexto.

Otros aportes de estudiosos de este campo como: Van Dijk (1984, 2000) Calsamiglia y Tusón (1999), Chareaudeau y Mainguenu (2000), Iñiguez Rueda, (2003), y el mismo Bajtin(1929) coinciden en la necesidad de investigar sobre el papel del discurso en la interacción social a partir de diversas propuestas que van desde el estudio de los procesos metacognitivos en la lectura y la escritura, el análisis estructural de los discursos orales y escritos, la producción discursiva en la interacción social, cultural y política hasta el uso del poder y la manipulación a través del discurso.

En cuanto a los aportes teóricos que se han realizado al estudio del discurso en el aula se destaca el profesor holandés Teun A. Van Dijk (1984, 1993) por su invaluable ayuda a vislumbrar el camino hacia el estudio sistemático de la estructura del discurso en la prensa, en las conversaciones cotidianas, en los debates parlamentarios, partiendo de textos escritos y de discursos públicos. En los últimos años ha planteado la necesidad de trabajar en el Análisis Crítico del Discurso. “No se trata sólo de un análisis descriptivo y analítico, es también un análisis social y político. Esto significa que como investigadores tenemos una tarea importante con la sociedad: dilucidar, comprender sus problemas, y el A.C.D. (Análisis Crítico del Discurso) se ocupa más de problemas que de teorías particulares”. En este sentido es importante avizorar las implicaciones que tendría el análisis del discurso de los maestros en torno a sus interacciones discursivas con los estudiantes. También invita a los investigadores a analizar tipos específicos o dominios sociales del uso del

discurso oral y escrito, como en el caso del discurso periodístico, médico, político, pedagógico, entre otros.

Desde ésta perspectiva, esta propuesta investigativa asume el estudio del discurso desde las tres dimensiones que propone Van Dijk (2001) a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social. A su vez, se pretende elaborar un constructo teórico que relacione estas dimensiones y las visibilice en una situación discursiva de la oralidad. Por consiguiente, se plantea el análisis discursivo en el aula a partir de algunas de las categorías iniciales:

-Secuencias discursivas: El análisis del discurso oral requiere de unas unidades de estudio que se interrelacionan y definen la “discursividad” de secuencias de emisiones. Esta propuesta acoge el concepto de emisión como metafóricamente lo explica Van Dijk (2001:27) “existen diversos niveles de emisiones, como si se tratara de edificios o construcciones”. Se refiere también a niveles “superficiales” u “observables” de la expresión y a niveles más “profundos”.

-Orden y forma: Referida a la sintaxis del discurso, al orden de las palabras o de las frases en una emisión, éstas pueden cumplir diversas funciones respecto a otras del discurso.

-Sentido: Es un aspecto abordado por la semántica, en este caso hace referencia a los “sentidos abstractos y conceptuales propios de las emisiones. La semántica del discurso plantea relaciones funcionales y de sentido entre las proposiciones, apoyándose en la noción de referencia: “El modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes” (ibid:33). Se plantea entonces, el análisis del macronivel del sentido del discurso como los tópicos. Los tópicos de un discurso son los sentidos globales y definen la coherencia global o macrocoherencia.

-Estilo: se le ha intentado definir en términos de variación. Cuando ocurren variaciones en un contexto determinado nos encontramos con unos hablantes, una perspectiva, un auditorio con unas características particulares en su discurso. Entonces, el estilo varía de acuerdo con el contexto y el género discursivo.

Retórica: su concepción inicial es muy amplia y compleja, aquí se sitúa en cuanto a los “recursos” de persuasión o a las estructuras discursivas que atraen la atención del interlocutor.

-La interacción: El discurso desde la acción social. Los interlocutores se comunican en situaciones sociales.

En consecuencia, los trabajos de Bajtin, Vygotsky y Bruner han demostrado un interés creciente por explorar la relación entre lenguaje, cognición, sociedad y

cultura. Consideran que el desarrollo cognitivo y lingüístico están social, histórica y culturalmente condicionados. De ahí, el auge de diversas disciplinas como: Sociología, Pragmática, Antropología, Psicología, Sociolingüística, Etnografía de la Comunicación, Historia, Filosofía y Análisis del discurso, que han ido afianzando la idea de que todo aprendizaje se realiza en un contexto socio cultural y se han interesado en el modo en que ocurren los intercambios comunicativos en la cotidianidad.

5.3 LA LECTURA COMO ACTIVIDAD DE COMPRESION

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes concepciones en torno a la lectura determinados tanto por el componente didáctico como por el fundamento epistemológico. Se presentan a continuación las tres concepciones que han estado presentes con mayor fuerza en el trabajo con la lectura.

5.3.1 Concepción de la lectura como conjunto de habilidades

La concepción de la lectura como conjunto de habilidades se mantuvo más o menos hasta los años sesenta. Su interés estaba centrado en *“resolver los problemas derivados del aprendizaje de la lectura y no en explicar su proceso”*³⁹. Esencialmente, se buscaba solucionar las dificultades que los niños, (principalmente de la etapa inicial) presentaban durante el aprendizaje de la lectura.

En consecuencia, los representantes de esta concepción se dedicaron a *“describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de este proceso”*⁴⁰, ya que se consideraba que la lectura estaba conformada por una serie de etapas con diferente nivel de complejidad, por las que el alumno tenía que pasar y llegar a dominar.

La concepción de que la lectura estaba *“compuesta de partes separables que podían ser enseñadas en forma independiente”*⁴¹ hizo que la enseñanza de la lectura se dirigiera a la decodificación de los signos escritos, iniciando por las letras y sílabas hasta llegar a las palabras, posteriormente a la oración y finalmente al párrafo, *“pues se suponía que si el niño dominaba esta habilidad lograría la comprensión del texto y así el dominio del acto de la lectura, no antes”*⁴².

La división que se estableció entre lectura y comprensión condujo a que en la práctica el trabajo en torno a la comprensión de textos hiciera énfasis en el nivel literal, es decir, en la extracción memorística de información.

³⁹ DUBOIS, María Eugenia. El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica. Argentina: Aique, 1995. p. 9.

⁴⁰ Ibid., p. 9.

⁴¹ Ibid., p. 24

⁴² Ibid., p. 24

Esa manera de abordar la enseñanza de la comprensión de lectura, respondía a la concepción de que *“el sentido está en el texto y el papel del lector es extraerlo”*⁴³. En este sentido, el papel del lector es el de receptor pasivo de una información que le llega de afuera, que está en el texto y su tarea consiste simplemente en descubrirla y transcribirla.

Además, se consideraba que al igual que en la decodificación, la comprensión debía comenzar por el nivel que se consideraba más simple hasta llegar al más complejo. Iniciándose entonces, por la información literal o explícita en el texto, para pasar luego a la inferencia o información implícita y llegar finalmente a la crítica, es decir, evaluar el texto y las opiniones del autor.

En síntesis, bajo esta concepción, lectura y comprensión son dos momentos aislados. De tal manera que el niño no puede acceder a la segunda, si no hasta el momento en que haya alcanzado el dominio de la primera, lo cual se logra a través de la mecanización y la repetición. En otras palabras, únicamente cuando el niño haya dominado las partes, se puede afirmar que domina el todo, es decir, la lectura.

Como se planteaba al principio de este apartado, si bien es cierto que esta concepción es reconocida como perteneciente a una época de tradición de la educación que prevaleció hasta los años sesenta y que tuvo fuertes implicaciones en la enseñanza de la lectura, no se puede desconocer que continúa presente en las prácticas actuales no sólo en los primeros años, en los que los niños inician su etapa escolar sino que también se extiende a los grados superiores.

Mientras que en los primeros años la enseñanza de la lectura está encaminada a la decodificación dejando en un segundo plano la comprensión, en los grados más avanzados se trabaja la comprensión dándole prioridad al nivel literal y descuidando el nivel inferencial y el nivel crítico.

5.3.2. Concepción interactiva de la lectura

Esta concepción que surge hacia los años sesenta reevalúa los principios planteados por la concepción de la lectura como conjunto de habilidades, puesto que *“supone que la lectura es un proceso global e indivisible”*⁴⁴ y que *“el sentido del mensaje escrito no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él”*⁴⁵.

Desde los planteamientos de Solé, (2.001), la lectura bien puede referirse como un “Proceso de construcción que involucra tanto al texto y a los conocimientos previos del lector, como a los objetivos que lo mueven a leer. Es un proceso de traducción, de predicción e inferencia continua en el que se incluye el control del proceso, la

⁴³ Ibid., p. 24

⁴⁴ DUBOIS, María Eugenia. *De la teoría a la práctica*. Argentina: Aique, 1996. p. 16.

⁴⁵ Ibid., p. 11.

comprobación y el seguimiento de lo que se está entendiendo y de lo que no se entiende”⁴⁶.

Según Colomer, citada por Solé, leer es un proceso unitario y global de interpretación del texto en el interior del cual interactúan las habilidades del lector para procesar e interpretar ideas. Este proceso es una tarea compleja para el lector, puesto que involucra de manera simultánea “procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa” Halls.

Bajo este enfoque el lector es reconocido como agente de la lectura y como tal constructor del sentido del texto. Esto quiere decir que durante el proceso de lectura se ponen en juego, tanto la información que aporta el texto como los conocimientos que sobre el tema posee el lector.

Esos conocimientos que están almacenados o guardados en la memoria y a los cuales Rumelhart⁴⁷ ha denominado “esquemas”, se activan cuando el lector se enfrenta a un texto determinado y se ponen en diálogo con la información nueva que se encuentra en el texto. Y es precisamente, en el contacto que se establece entre lo ya conocido y lo novedoso que nos aporta la lectura que el lector construye su propia interpretación del texto. En palabras de Frank Smith, “en la lectura interactúan la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. En ese proceso de interacción el lector construye el sentido del texto”⁴⁸.

Recurriendo a una analogía, se puede afirmar que la relación que se establece entre texto y lector es similar a la que se da entre dos personas que conversan sobre un tema determinado. Durante este proceso cada uno de los interlocutores aporta sus ideas, al mismo tiempo que se enriquece con lo que el otro aporta, confirma lo que ya sabía sobre el tema que se compartía o transforma los conocimientos que poseía sobre el tema compartido.

Pero para que esos conocimientos de los que hemos venido hablando sean efectivos en el proceso de lectura, es indispensable que en el salón de clase se propicien actividades que los activen y les permitan a los alumnos emplearlos en sus procesos individuales de lectura.

5.3.3. La lectura como proceso transaccional

Esta concepción no se opone a la anterior sino que va un poco más adelante, en el sentido en que entiende la lectura como un proceso de transacción en el que tanto el texto como el lector se transforman.

⁴⁶ SOLE, Isabel. Estrategias de Lectura. Edit. Serafín Antúnez. 13 edición, U. Barcelona 2002

⁴⁷ Ibid., p. 12.

⁴⁸ Ibid., p. 11.

Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso de intercambio recíproco entre el texto y el lector, es decir, hay una negociación continúa entre la información que el texto le ofrece al lector y lo él que ya sabe.

En ese proceso de transacción se construye el sentido del texto, puesto que el lector realiza una selección de la información de acuerdo a sus intereses y a los conocimientos que posea. *“El lector selecciona de toda la información contenida en el texto la que considera más relevante según sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura”*⁴⁹, dejando de lado o descartando ciertos elementos y apropiándose de otros.

Es esa selección de información, la que determinará la posición que el lector asuma frente al texto leído. La interpretación que se haga del texto no será única, sino que variara de acuerdo al lector y a la relación “personal” que establezca con éste. Es decir, *“el texto construido por el lector no será idéntico al del autor, puesto que involucra una serie de inferencias y referencias que están basadas en los esquemas propios del lector”*⁵⁰.

Sin embargo, no se puede afirmar entonces que cualquier interpretación es válida, ya que ésta debe estar basada en los indicios o pistas que el texto mismo presenta y debe ser argumentada a partir del texto mismo y de los conocimientos que el lector posee sobre el tema.

En resumen, se puede plantear que cuando el lector se enfrenta a un texto construye una posición personal que se refleja cuando da cuenta de lo leído, ya que lo hace desde su propia óptica y en esa medida transforma el texto inicial. De la misma manera, el lector es afectado por el texto en la medida en que sus esquemas iniciales se enriquecen, cambian o amplían.

5.3.4 MOMENTOS DEL PROCESO DE LECTURA

Se puede afirmar que tanto en el enfoque interaccionista como en el enfoque transaccional de la lectura, este proceso encuentra su desarrollo en tres momentos caracterizados de la siguiente manera, atendiendo a los planteamientos de Solé⁵¹:

Antes de leer, implica disponer el ánimo (motivación, sensibilización e identificación de conocimientos previos frente al tema); predecir sentidos a partir de referentes generales o signos relevantes que muestre el texto motivo de lectura.

Durante la lectura, espacio en el cual habitamos el texto e interactuamos con él para construir significados posibles apoyados en los artificios organizativos que

⁴⁹ Ibid., p. 18.

⁵⁰ Ibid., p. 18.

⁵¹ Solé, Obra citada (capítulo 5,6,y 7)

éste nos proporciona (aplicación de estrategias dirigidas a potenciar la interpretación y la producción escrita en diferentes tipos de texto, como herramienta para reafirmar lo comprendido); y

Después de la lectura; espacio en el cual establecemos relaciones intertextuales y recreamos el sentido del texto leído, lo evaluamos, reconocemos su importancia frente al objetivo de lectura y construimos nuevos textos como extrapolación de lo aprendido. A continuación ampliaremos en qué consiste cada momento.

- Primer Momento: antes de la lectura

Motivación a la lectura	Activación del conocimiento previo	Promover la pregunta por parte de los estudiantes	Establecer predicciones sobre el contenido del texto
<p>Es necesario que el niño sepa qué se va a hacer y porqué, qué se pretende que se logre con su actuación, que sienta que es capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se proponga.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Saber para qué se lee. -Trabajar temáticas familiares, situaciones reales. -Motivar: relaciones afectivas de los estudiantes con el texto, con su lectura y reescritura 	<p>El conocimiento previo condiciona la interpretación que se construye. Este conocimiento no sólo se relaciona con los conceptos y sistemas conceptuales sino también con experiencias, intereses y vivencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomendaciones: -Dar alguna información general sobre lo que se va a leer. -Ayudar a los estudiantes a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar su conocimiento previo. -Animar a los estudiantes a que expongan lo que conocen sobre el tema. 	<p>Es fundamental que el niño interrogue y se interrogue él mismo. Preguntas pertinentes, son aquellas que resultan acordes con el objetivo general que orienta la lectura y que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental. Si se busca la comprensión general del texto, los interrogantes no deben dirigirse a detalles o informaciones secundarias, tal y como se ha visto que sucede con las preguntas que generalmente se plantean en los textos guía.</p>	<p>En estas predicciones son vitales las experiencias propias y los conocimientos sobre cómo los índices textuales dejan entrever sobre el contenido del texto.</p> <p>Aunque algunos títulos pueden resultar desconocidos, reflexionar sobre ellos permite ubicar lo que se sabe y mejor aún lo que no se sabe.</p>

- Segundo Momento: durante la Lectura

Aplicación de estrategias dirigidas a potenciar la interacción con el texto: formulación de preguntas, de hipótesis interpretativas a lo largo de la lectura, de imágenes mentales, inferencias de palabras y/ o de proposiciones para aventurar posibles significados de una palabra o idea relevante. Son aspectos que ayudan a la interpretación y la comprensión de un tema o situación presentada en el texto que se está leyendo.

Lectura Compartida	Lectura independiente
<p>Es la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que les son útiles para comprender los textos. Es un medio que tiene el maestro para la evaluación formativa sobre el modo de leer de los alumnos, el conocer estas prácticas le permite al maestro diseñar estrategias acordes con las necesidades de los lectores. En estas tareas se evidencia el modelo del profesor y a partir de éste se van construyendo los del estudiante. Ambos leen en silencio un texto, o una porción del texto. Después el maestro orienta estrategias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ir haciendo un resumen de lo leído. -Pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el texto. -Formular preguntas cuya respuesta exige leer con atención. -Establecer sus predicciones sobre lo que queda por leer para reiniciar el ciclo. 	<p>Este tipo de lectura, en la cual el lector trabaja a su ritmo y de acuerdo con sus fines, es el momento ideal para evaluar la funcionalidad de las estrategias trabajadas. Esta es la lectura más auténtica y por ello, es de gran necesidad fomentarla en la escuela y promover en ella el uso de estrategias tales como insertar preguntas que permitan predecir lo que puede ocurrir, trabajar con textos que contengan errores o inconsistencias para que los lectores los encuentren, o textos a los que le faltan algunas palabras, para que los reescriban de manera correcta. Estas tareas contribuyen a que los lectores aprendan a tener el control de su comprensión.</p>

- Tercer Momento: después de la Lectura

Identificar la idea principal	Elaborar el resumen	Responder preguntas sobre lo leído
--------------------------------------	----------------------------	---

<p>La idea principal resulta de la búsqueda intencionada del lector, de sus saberes previos y de la información que proporciona el texto. Es por ello que un lector aprende a partir de la Interpretación de un texto y puede realizar actividades asociadas con el mismo; por ejemplo, hacerle preguntas al texto, tomar notas, hacer esquemas o efectuar un resumen.</p> <p>Es necesario enseñar primero a identificar el tema, los subtemas y la idea principal a partir de una lectura general. En este proceso es importante tener en cuenta el tipo de texto que se está leyendo, su estructura particular.</p>	<p>La enseñanza del resumen requiere que los estudiantes entiendan el porqué del resumen, que lean los resúmenes que realiza su maestro, que resuman conjuntamente y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma y discutir su realización. Requiere además enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información secundaria para omitirla. Para enseñar a resumir se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Descartar la información que se repite. -Agrupar las ideas afines y expresarlas en forma global. -Construir un texto coherente que recoja lo fundamental del texto o del párrafo que se esté trabajando. 	<p>Es importante retomar las preguntas formuladas por los mismos lectores e intentar resolverlas a la luz de lo leído, resolver cuestionarios elaborados por el maestro con fines formativos.</p> <p>Ello le permite a los estudiantes afianzar aprendizajes y volver sobre el texto para explorar ideas desapercibidas en el acto de la lectura, estas acciones ayudan a regular la comprensión.</p> <p>Colomer señala los problemas que tiene la resolución de cuestionarios sobre la interpretación de un texto pero también plantea cuál puede ser una utilización más significativa.</p>
---	--	---

5. 3. 5. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LECTURA.

Se han presentado hasta el momento, los fundamentos epistemológicos de la lectura en diferentes períodos de desarrollo. Pasaremos ahora a presentar algunos referentes didácticos que nos permitirán describir el manejo que hace el maestro de la lectura en el aula.

Se comenzará por definir el concepto de estrategia. Según el diccionario etimológico e ideológico el concepto de **estrategia** procede (del latín *strategema*, y éste del griego *strategía*, de *strategos*, general, jefe.) proviene del ámbito militar "arte de proyectar y dirigir grandes operaciones militares, llevadas a cabo por los Hoplitas (soldados griegos que llevaban armas pesadas)". La actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares para conseguir la victoria.

Peter Woods⁵² plantea que, en esencia, las estrategias en el campo educativo son formas de llevar a cabo metas. Son conjuntos de acciones identificables, orientadas

⁵² Woods Peter

a fines más amplios y generales como ocurre en la investigación social y en la acción pedagógica.

Toda práctica pedagógica tiene un *supuesto básico subyacente*⁵³, que se hace explícito en la forma de intervención docente durante las clases. Nuestro modo de actuar depende en gran medida de cómo vemos y apreciamos el mundo que nos rodea, nuestra experiencia en el mundo físico, social y con nosotros mismos, depende de nuestras *teorías personales*. Estas teorías personales, actúan como esquemas prácticos de acción, constituyen el saber docente, provisto por una amalgama de conocimientos. Este saber, según Sacristán conforma una "teoría operativa que guía las situaciones prácticas, integrada por supuestos, principios, datos de investigación, retazos de grandes teorizaciones, orientaciones filosóficas, etc."⁵⁴,

En el contexto de este proyecto de investigación, la **estrategia**, es entendida como *el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica*⁵⁵, aquí se pone en juego el modelo didáctico del maestro en la multidimensionalidad de la práctica cotidiana. De ahí que, este concepto será asumido como **estrategia didáctica**.

Solo se puede hablar de estrategia didáctica cuando el maestro selecciona acciones sistemáticas para la enseñanza, es decir, realiza un acondicionamiento del medio, organiza los materiales, selecciona tareas y prevé el tiempo de ejecución. La suma de estas acciones está condicionada por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada: -estilo de enseñanza, - intencionalidad pedagógica, -tipo de contexto al cual va dirigida, -relación con el proyecto curricular institucional - contenido seleccionado, - tipo de comunicación, y criterios de evaluación, etc.

Estas decisiones delimitan fases de toda acción didáctica, algunas de ellas analizadas muy bien por M. Pieron⁵⁶: Fase Pre-activa: decisiones previas al momento de la clase. (Determinar Expectativas de logro, actividades, estilos de enseñanza, estrategias de organización, seleccionar tareas, etc.) Fase Inter-activa: intervenciones del enseñante durante la acción. (Presentación de la tarea, retroalimentación o evaluación formativa, seguimiento, etc.). Fase Pos-activa: reflexión, replanteo y evaluación (exploración de lo aprendido).

Entonces, hablar del diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje es hablar del diseño de los procesos de formación. La formación es el concepto que refleja nuevos aprendizajes y transformaciones de saberes, actitudes y valores; recoge la globalidad de los cambios y no sólo aquellos de carácter intelectual o instructivo.

⁵³ Rosales Analía, "Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de educación física", en revista digital No. 75, Buenos Aires, Argentina 2004 (En esta primera parte del apartado sobre estrategias tomamos como referente esta autora).

⁵⁴ Sacristán, Citado por Rosales Analía. Op. Cit.

⁵⁵ Rosales Op. Cit.

⁵⁶ Pieron

La intervención docente en el uso de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos, va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa "desarrollar al máximo las potencialidades de la persona". Por ello, el rol del profesor será provocar los aprendizajes "creando situaciones, proponiendo y contextos de interacción". Así que enseñar sería intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza como actividad reflexiva implican planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos. De ahí que en el aprendizaje se tengan en cuenta dos tipos de actividad condicionantes: por una parte las estrategias y estilo de trabajo del profesor y por otra las estrategias y estilo cognitivo del estudiante.

A partir del concepto de estrategia didáctica, entraremos a caracterizar su uso en el contexto propio de la lectura. Siguiendo a Solé, consideramos que las estrategias de lectura son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado a seguir. Estas implican autodirección y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que la guían y la posibilidad de imprimir modificaciones cuando sea necesario. De estas características se desprenden varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos⁵⁷ son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos.
- Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden "elevado" que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que privilegiar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos generales que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas.

⁵⁷ El término **Procedimiento** es asumido como un modo o maneras de proceder y de actuar para conseguir un fin. Dice Coll (1987) "Un procedimiento es llamado también regla, técnica, método, destreza o habilidad, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta". Se asocia con **Estilo**, en cuanto también hace referencia a modo, forma, hábito o uso. // Manera de escribir o de hablar.

Como estrategias cognitivas, la autora señala:

- **La lectura de búsqueda:** es una lectura de carácter informativo. Se trata de localizar de aspectos a partir de una clave visual específica.
- **La lectura selectiva:** es la estrategia más usual en la lectura cotidiana del periódico. Generalmente, el apoyo comprensivo se realiza sobre palabras-clave, poseedoras de un alto componente informativo, para determinar en qué se profundiza.
- **La lectura superficial:** no resulta tan global como la anterior, puesto que, en este caso, nos interesa conocer con más detalle la información que leemos. Nos permite captar el contenido de un texto para asimilarlo.
- **La lectura de profundización:** el objetivo es un conocimiento pleno del texto, tanto de su estructura como del contenido. Nos servimos de ella para abordar documentos de estudio, informes especializados, pensamientos e ideas específicas.
- **La lectura recreativa o de ocio:** es una lectura de descanso y relajación. Su objetivo no es otro que el placer, la recepción lúdica de relatos o poemas. La recreación es el único propósito. Para lograrlo se precisa un acomodo específico al elemento formal del texto, con el fin de obtener el fruto espiritual deseado.

5.4 RELACIÓN LECTURA Y LENGUA ESCRITA

Hay confluencia en diversos autores acerca de la importancia de articular lectura y escritura. Por lo general se lee para escribir y se escribe para un lector. Este es un proceso complejo que requiere de un acompañamiento continuo del maestro y al mismo tiempo necesita de un adecuado método de enseñanza con el fin de que el niño pueda recibir una formación plena que le permita desarrollar su habilidad para escribir y para leer.

Uno de los descubrimientos más importantes es haber comprendido que la composición escrita no es un proceso lineal si no recursivo: si bien cuando se escribe un proceso operan los subprocesos de planificación (decidir y organizar sobre lo que se va a escribir), transcripción (poner en palabras escritas lo que se decidió escribir) y revisión (decidir la mejor forma de decir algo, perfeccionar, cambiar).

En estos procesos los Métodos global y natural tienen mucho que aportarnos; por lo tanto, se requiere una mayor exploración especialmente para el periodo de aprendizaje formal del código; por ahora, retomaremos algunas ideas que pueden ser de utilidad para integrar la escritura como herramienta para consolidar interpretaciones y recrear el sentido de los textos leídos:

- Preparación para las adquisiciones globales: durante este periodo adquiere especial importancia el dominio de la expresión a través del dibujo, y las representaciones que se realiza de lo entendido. La escritura es presentada tanto en “dibujos” significativos, como en esquemas o juegos de palabras. Se

estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación.

- La iniciación a la lectura: el maestro introduce frases que expresan directamente los niños. Generalmente surgen dentro del contexto de la conversación o diálogo en el aula, esto es, en un contexto natural. De esta forma, el contenido de lo que el alumno lee representa conceptos que forman parte de su cultura y son significativas para ellos.
- La escritura se introduce para promover la observación y reconocimiento de las frases como unidades de lenguaje en contextos comunicativos. Adquiere especial relevancia la localización y simbolización de las ideas.

5.4.1. LA ESCRITURA COMO ACTIVIDAD COMPLEJA DE PRODUCCION⁵⁸

La lectura y la escritura son actividades sociales y culturales de construcción de sentido que permiten al ser humano no solamente comunicarse y establecer vínculos entre los hombres, sino que además le dan la posibilidad de conocer, interpretar y aprender del mundo, como también transportarse a otros, conocer diversas realidades, fantasear y disfrutar viviendo situaciones posibles gracias a la imaginación y la riqueza del lenguaje.

Desde esta perspectiva, la escritura es considerada como un actividad en el sentido en que de acuerdo con Leontiev (1978; 67) es “un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones y su propio desarrollo”. La escritura es un sistema con una estructura formal y significativa que le permite al hombre relacionarse con el mundo, representar y re-crear su realidad.

La escritura como actividad del lenguaje de carácter social, responde siempre a una necesidad específica del hombre. “Escribimos, entre otras, para dar a conocer nuestros pensamientos, para expresar nuestras emociones y sentimientos, para solicitar un permiso, para recordar algo que no queremos olvidar, para desahogarnos y encontramos a nosotros mismos, para organizar nuestras ideas y pensamientos en torno a un tema o, para desplegar nuestra fantasía y creatividad. Cuando lo realizamos tratamos de hacerlo de tal forma que se satisfaga esta necesidad, es decir que la actividad realizada responda al “motivo” que la impulsó. “Ya que como de acuerdo con Baquero (1996) lo que distingue a las actividades es su motivo, al punto que el propio concepto de actividad está necesariamente ligado a él. Lozano (2002). El motivo, de acuerdo con Camps y otros (2000), no predetermina la actividad, pero la desencadena, le da sentido.

Desde esta perspectiva, la escritura como actividad implica también el desarrollo de acciones que le permiten orientarla hacia un fin determinado, hacia una meta consciente. De acuerdo con Austin, citado por Cassany (1999:24) “Escribir es una

⁵⁸ Lozano Ivoneth y Pastrana A. Luz Helena. ENSDMM. Bogotá, 2007

de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos”. Cuando escribimos generamos acciones que permiten de acuerdo con la intención producir un determinado tipo de texto, producimos acciones lingüísticas y cognitivas que nos conducen por ejemplo a la construcción de un texto argumentativo, como un ensayo, un artículo de opinión, entre otros. Cuando queremos dar a conocer algo, informar o invitar, producimos un texto informativo, como un afiche, una carta o una circular y, si por el contrario, queremos describir una realidad, inventar otras, contar situaciones reales o imaginarias, producimos un texto narrativo.

De otra parte, la realización de estas acciones orientadas por un propósito, implica también el desarrollo de operaciones, es decir, el uso de los mecanismos, o herramientas de que nos servimos para que las acciones se lleven a cabo. “Aparte de su aspecto intencional (qué debe hacerse) la acción tiene su aspecto operacional (cómo puede hacerse) el cual se define no por el objetivo en sí mismo, sino por las circunstancias objetivas bajo las que se desarrolla” Leontiev (1984), es este el segundo componente de las actividades. Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo.

Es así como la escritura como actividad de producción de sentido requiere de la realización de procesos cognitivos como la interpretación, la reflexión y la textualización. Cassany, (1999). El escritor tiene que realizar una lectura y representación interna de toda la información que recibe de diversas fuentes externas; así como también debe producir nuevas representaciones a partir de la reflexión que realiza constantemente de sus propios procesos y, finalmente, construye una elaboración o producto final a partir de las representaciones internas construidas. En este proceso constantemente analiza, descompone, transforma, establece relaciones, soluciona problemas, toma decisiones y hace inferencias a partir de las diferentes representaciones que construye durante todo el proceso.

De igual forma, al escribir el escritor realiza operaciones lingüísticas, y meta-lingüísticas que le permiten dar coherencia y cohesión a un texto, como también adecuación a un contexto y situación comunicativa particular. La actividad de escribir requiere además que escritor se ubique en un contexto social y temporal particular e imagine o proyecte un interlocutor para lo que escribe, de igual forma tiene que poner en juego todos sus saberes y experiencias, es decir su teoría de mundo para construir su proceso de significación. La teoría de mundo es la base de las percepciones y de la comprensión que hacemos de la realidad, es “la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad” Smith (1997). En este sentido, se constituye en pilar fundamental en el proceso de producción y comprensión. Lozano (ibid).

Escribir es entonces un acto complejo que exige al escritor demandas simultáneas de tipo cognitivo y lingüístico que surgen desde que se da la primera intención de escribir hasta que surge el producto final. De acuerdo con Florez y Cuervo (2001:125) “ Cuando un persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos,

y generar nuevas ideas, decidir como organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro que efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir el efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar- los significados deseados, y controlar la longitud del texto”

Esta idea de escritura como actividad compleja, está relacionada además con el reconocimiento que hace Vigotsky de la escritura como proceso psicológico superior avanzado en la medida en que para su uso exige mayores procesos de realización consciente, regulación voluntaria e independencia del contexto inmediato. De igual forma para su proceso de adquisición requiere de la participación en procesos instituidos de socialización, orientados a promover de manera intencional su aprendizaje.

5.4. 2. La escritura como proceso

El reconocimiento de la escritura como actividad compleja orientada hacia la consecución de objetivos sociales implica reconocerla además como un proceso en el que de manera recursiva (el ir y el venir) se dan subprocesos que posibilitan la construcción de un producto final. Tomando los planteamientos de Hayes y Flower (1980), se identifican tres procesos básicos en la composición de un texto: Planificación, traducción y revisión que aluden a la preescritura, escritura y reescritura respectivamente o también han sido denominados éstos proceso de manera mas general como: planificación textualización y revisión. Cassany (1999)

La planificación esta relacionada con la incubación generación, manipulación y organización de ideas de acuerdo con los fines que se ha propuesto. La planificación desde la perspectiva social de la escritura, debe considerar no solamente lo que se va a decir, sino también el cómo, para que y a quién se va decir. O sea que también se planea el propósito, la estructura y la audiencia. Flórez y Cuervo (1992).

La textualización es la elaboración de productos lingüísticos a partir de las representaciones internas del escritor, implica desde la perspectiva de Flórez, los subprocesos de transcribir y traducir que tiene que ver con el acto mismo de escribir sobre el papel. Se constituye entonces en la primera versión del texto, que le permite al escritor contrastar el escrito con lo que realmente quiere significar y con lo previsto en la planeación, significa una “materialización –en – lenguaje de esa intención.” Flórez y Cuervo (1999:127).

La revisión implicada en todo el proceso de elaboración puede llevar al escritor a efectuar cambios bien sea en la planificación o en el texto mismo. Bereiter y Scardamalia (1987) describen este proceso con el modelo de CDO (comparar, diagnosticar y operar), en el cual el escritor trabaja con dos representaciones mentales la del texto intentado y la del texto actual, estableciendo

entre ellas una contratación para buscar desajustes, posteriormente, buscar la causa de los desajustes y a partir de ello cambiar el plan, o modificar el texto actual eligiendo la táctica apropiada y generando el cambio pertinente. Los desajustes tiene que ver al igual que en la planeación con el propósito, estructura y audiencia a que va dirigido el texto. La corrección exige entonces “concebir modos alternativos de expresar la misma idea y el dominio de recursos lingüísticos para hacerlo” Camps (1993: 19).

La edición final del texto tiene que ver con una acción automática relacionada con la convenciones formales como la ortografía, uso de mayúsculas, tiempos verbales o selección apropiada del vocabulario.

5.4.3. Desarrollo histórico de la escritura

La escritura es una herramienta teórico-práctica de creación típicamente humana, que mediante grafías convencionales representa la realidad y los conocimientos que de ella se construyen. Los signos gráficos sustituyen o representan la realidad o lo que de ella se diga.

La historia de los signos convencionales es la historia misma de la escritura, la cual se ha ido perfeccionando permanentemente para adquirir mayor precisión, desde la pictografía o representación directa de la realidad de las cosas, pasando por la ideografía en la que el signo representa las ideas, como cuando se dibuja un león para expresar la idea de fuerza, la fonética de cada signo representa un elemento fonético de la palabra, la silábica en la que cada signo representa una silábica, hasta la escritura en letras que constituye el último estadio de su evolución.

Etimológicamente la palabra escritura se deriva del griego gráfein y del latín scriber, las cuales hacen relación directa a los aspectos físicos del escribir (Teberosky, 1992). Aparecen sus primeras manifestaciones en Mesopotamia, entre los sumerios, alrededor del año 3500 a. de C.

La escritura tiene la doble función de información y comunicación. La primera entendida como “Un conjunto de mecanismos que permiten al individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada de modo que le sirvan como guía de su acción” (Paoli, 1983:15). Esta función de la escritura hace de memoria y permite conservar la información de una sociedad o cultura para mantener su producción intelectual y dar cuenta de la producción material del hombre. La segunda función tienen que ver con “...el acto de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un significado... (en donde) El significado es aquello que nos representamos mentalmente al captar un significante (palabra, gesto, sabor, olor, etc.) (Paoli:11).

La función de comunicar permite llevar la información a distancia en el tiempo y en el espacio. En relación con esta función de la escritura Mockus (1987:68) cita el siguiente testimonio de Galileo, el cual permite ver la universalidad que le da la escritura al saber:

¿Qué eminencia de mente fue aquella que ideó el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquier otra persona, aunque estuviera muy lejana en el lugar y en el tiempo? ¿Poder hablar con los que están en las Indias, hablar con los que aún no han nacido, ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años?.

La escritura permite la posibilidad de distanciamiento entre su productor (el hombre) y el producto (la escritura). El mensaje codificado en la escritura asume la calidad de un objeto y puede ser transmitido y decodificado por un lector.

Flórez (1992:128) afirma que la escritura tiene que ver con las ciencias del lenguaje, con la Pedagogía y con los procesos de conocimiento. Con las ciencias del lenguaje porque permite su análisis, aplicaciones a los procesos de su producción y el desarrollo de habilidades escritoras en las personas. Con la pedagogía porque consciente e inconscientemente las instituciones educativas y la sociedad en general favorecen o dificultan el proceso de producción de textos. Y con el conocimiento porque la escritura constituye uno de los procedimientos más adecuados para registrar el estado cognoscitivo de una persona y sus progresos en el conocimiento.

La escritura como construcción humana comprende, en primer lugar, el escribir, entendido como el proceso que involucra la actividad física de los movimientos corporales y la actividad psíquica de la representación simbólica de los contenidos de la escritura, y en segundo lugar lo escrito, entendido como el resultados del escribir y que se representa mediante grafías o notaciones convencionales.

En la filogénesis de la especie humana se desarrolla primero el lenguaje oral como condición e instrumento para la comunicación y la relación con los otros de su especie; fue la respuesta del hombre a su necesidad de supervivencia y conservación como especie. Las demás especies no humanas venían dotadas cada una con algunas ventajas comparativas: garras, dientes, mimetización, velocidad, fuerza, tamaño, visión, audición, olfato, etc.

El hombre tuvo como ventaja comparativa el mayor desarrollo y complejidad de su sistema nervioso, especialmente su cerebro, que le ha permitido ejercer “funciones superiores” en su relación con la naturaleza, los otros hombres y con su producción social. Dentro de esas funciones está el lenguaje.

Para superar algunas restricciones que tienen el lenguaje oral tales como su temporalidad y espacialidad, la memoria de los interlocutores para conservar lo dicho y escuchado, la conservación del conocimiento y su transmisión a nuevas generaciones, el hombre se ve forzado a crear la escritura.

La creación de la escritura le ha permitido registrar el conocimiento para volver sobre él en cualquier momento y lugar pudiendo reflexionar sobre su forma y contenido.

La capacidad de representación interna que tenía el hombre mediante su memoria e imaginación se ve ahora potenciada con la representación externa que le permite la escritura con sus grafías.

Ni el lenguaje oral ni el lenguaje escrito fueron elaboraciones de una persona o generación de personas en particular. Fue el resultado de un largo proceso de aproximaciones sucesivas que comprometió a muchas generaciones durante varios miles de años. De esta manera es como la grafía y sus convenciones sobre forma y significado fueron evolucionando y perfeccionándose.

La escritura no sólo trajo como beneficio romper los límites del tiempo y del espacio, potenciar la memoria y conservar el conocimiento, sino que ha permitido asistir a la transformación misma del conocimiento y a su explosión con la invención de la imprenta.

El conocimiento oral transmitido generacionalmente y el creado y recreado en la interacción social, pudieron objetivarse mediante su representación gráfica. El aprender esas representaciones rotacionales y su ejercicio mediante el escribir facilita el recuerdo de contenidos cognitivos y elaborar y reelaborar el conocimiento.

La constitución de la escritura vista desde su filogénesis contrasta especialmente con su ontogénesis. Mientras la primera requirió miles de años para su conformación, la segunda requiere poco años para su apropiación y uso.

Con la apropiación de la escritura no sólo se aprende el uso y significado de las grafías sino que nos beneficiamos de todos los progresos sociales y culturales de las generaciones que nos precedieron, adquirimos una herramienta para explicitar nuestro saber reelaborado y nuestra producción imaginaria.

El grado de apropiación de la escritura está directamente relacionado con el grado de alfabetización en el cual se desenvuelve el niño aprendiz. Cuando el niño inicia en la escuela el aprendizaje de la lectoescritura, ya posee un mayor o menor bagaje según su medio socio-cultural.

Se parte del supuesto que la adquisición de la escritura está asociada con cambios en las estructuras mentales y sociales y que por ello se debe promover su cultivo en todos los niveles de la formación escolarizada. Los procesos de pensamiento son sustancialmente diferentes entre los alfabetos y los analfabetos.

La escritura como instrumento resultado de un proceso físico-cognitivo-afectivo no es un fin en sí mismo, sino que, como herramienta, permite promover el aprendizaje en todas las áreas del saber. La escritura como proceso intelectual y lingüístico es un acto físico y psicológicamente complejo porque le impone diferentes demandas al escritor y que están relacionadas con el contenido, la estructura, la finalidad y la intencionalidad de lo que se quiere comunicar. La educación no puede eludir el compromiso de poner la escritura al servicio del aprendizaje en todas las áreas del currículo. A los niveles de preescolar, primaria y secundaria de la educación les

corresponde la tarea de ponerse a tono con las nuevas concepciones de la discursividad que orientan el trabajo académico en la educación superior, si queremos que nuestros estudiantes puedan acceder a y permanecer en ella.

La escritura reestructura la conciencia más que cualquiera otra invención, y como lo afirma Ong (1987), ella permite un lenguaje “libre de contextos”, un discurso “autónomo”, porque el discurso escrito está separado de su autor. La escritura es creación humana, posiblemente la más trascendental, y por tanto completamente artificial.

5.4.5 Aprendizaje de la escritura

El aprendizaje de la escritura está sustentado en la concepción interaccionista del aprendizaje, específicamente en la concepción sociocultural del lenguaje, según cual el lenguaje y el pensamiento tienen origen social y se desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Cassany (1999)

Desde este marco, la interacción se constituye en el medio fundamental para el desarrollo de los procesos cognitivos y lingüísticos que se utilizan en el proceso de composición. El aprendizaje de la escritura se activa entonces en contextos auténticos de la comunicación y avanza desde el intercambio ínter psíquico hacia la conducta intrapsíquica y autónoma. Los planteamientos de zona de desarrollo próximo de Vigotsky y el andamiaje lingüístico de Bruner, adquieren entonces una especial relevancia en la medida en que reconocen el papel de un par más capaz que favorece los procesos de apropiación de la lengua escrita, en la medida en que cuestiona, conflictiva, y brinda modelos de escritura que jalonan los procesos cognitivos y lingüísticos que se dan en la actividad de composición. De igual forma investigaciones de Rue (1991) reconocen que trabajos en grupo entre aprendices de un mismo nivel generan proceso de desarrollo cognitivo, siempre y cuando los aprendices asuman roles diferentes y complementarios.

La interacción oral permite de esta manera el control ínter psíquico de la producción escrita para que posteriormente sea regulada de manera autónoma por el escritor. “ El paso del control exterior al interior implica para el lenguaje escrito diversas transiciones: en primer lugar, de la expresión oral a la gráfica; en segundo lugar de la comunicación a cara a cara a la comunicación de una audiencia remota; y en tercer lugar del sistema de producción del lenguaje dependiente de los inputs del interlocutor a un sistema capaz de funcionar autónomamente “ Camps (1993: 216) .El lenguaje oral actúa como instrumento de mediación que permite el paso de unas funciones a otras y se constituye entonces en el canal fundamental para el aprendizaje de la escritura, pero a su vez, la posibilidad de reflexión que ofrece en torno a la lengua, hace que se convierta en instrumento mediador para alcanzar nuevos usos de la lengua, en este sentido “ el aprendizaje del lenguaje escrito es también una ampliación o continuación del proceso de adquisición de lo oral...y la adquisición de lo escrito reorganiza toda la competencia lingüística previa del individuo.” Cassany (1999).

El dialogo a su vez es el instrumento mas eficaz para regular los procesos de composición y para desplegar procesos meta cognitivos y metalingüísticos en relación con la escritura, en la medida en que le permite al escritor hacerse conciente de los procesos cognitivos y metacognitivos que puso en juego en el momento de composición y la forma específica como los representó en el momento de escribir. De esta manera, “cuando el alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas le ayuden a conformarlo, qué le hagan preguntas que le animen a ampliarlo, o que le muestren alternativas de pensamiento que no conocía.” Cassany (1999).

La participación del estudiante en el proceso de aprender se constituye también en un principio didáctico básico para fomentar la autonomía, la responsabilidad y la motivación por lo que aprende. Se parte entonces de reconocer al que aprende como un sujeto social, activo, con una historia y un saber que es la base de sus futuros aprendizajes. El escritor desde este marco, toma decisión sobre qué y cómo escribe en cada contexto y escribe a partir de una necesidad. La escritura y la lectura “debe ser algo que el niño necesite. La enseñanza debe estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo” Vigotsky (2000; 176). A partir de estas ideas, el aprendizaje de la escritura debe surgir de experiencias de aprendizaje en contextos funcionales en donde escribir se da en situaciones auténticas, en la medida en que tienen sentido, relevancia y propósito en la cultura del niño.

CONCEPCION LINGÜÍSTICA	CONCEPCION DE APRENDIZAJE	CONCEPCION DE LECTURA Y ESCRITURA
<p>LINGÜÍSTICA TRADICIONAL Y/O LINGÜÍSTICA ESTRUCTURAL</p> <p>Lenguaje: Desde la lingüística tradicional el lenguaje es entendido como exteriorización del pensamiento. Lenguaje y pensamiento son vistos como totalidades, pensar es equivalente a hablar. “Es un conjunto de señales cuyas propiedades son homologas a las señales que pueden percibirse de cualquier fenómeno físico” Oleron citado por Jaimes. El lenguaje es equiparado a cualquier conducta humana</p> <p>Lengua: Desde la lingüística tradicional “ la lengua es vista como sumatoria de elementos, inventario de palabras. .Los estudios se centran en la prescripción que establece el uso correcto del lenguaje” Jaimes Lengua es vista como repertorio</p>	<p>TEORIA CONDUCTISTA DEL APRENDIZAJE</p> <p>Aprendizaje: Aprendizaje: entendido como algo externo al individuo y orientado a la modificación del comportamiento. Modificación de la conducta con rapidez y en forma permanente a partir de la relación mecánica del individuo con el medio a través de los sentidos.</p> <p>Enseñanza: Planificación organizada de la instrucción, equiparable a la instruir, adiestrar y condicionar.</p> <p>Principios que la sustentan: Repetición Imitación Formación de hábitos Prioridad a instancia perceptiva y motriz. Madurez perceptiva y motriz precede al aprendizaje</p>	<p>CONCEPCION TRADICIONAL DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA</p> <p>Leer. Decodificar, transformar símbolos escritos en lenguaje oral. Es “Recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores.” Casany 2006</p> <p>Conjunto de habilidades: “ la lectura podía ser desmenuzada en sus elementos componentes y éstos ordenados según su grado aparente de dificultad” Dubois</p> <p>El significado del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. En este sentido es estable, único e independiente de los lectores. El lector es ajeno al texto</p> <p>Escribir: Habilidad psicomotriz. Codificar símbolos.</p> <p>Aprendizaje de la lectura y la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prioriza en el aprendizaje de la lectura la pronunciación, entonación y uso de

<p>de signos mínimos (fonemas sílabas) o máximos (palabras, oraciones).</p> <p>Sistema formal en el que se priorizan las reglas para hablar y escribir. Gramática centrada en el hablar y escribir correctamente.</p> <p>La lingüística estructural de Seassure la lengua es considerada como un organismo y sistema posible de descomponer, describir y analizar” Jaimes.</p> <p>La lengua es sistema de unidades(signos), de valores(de oposición) y de relaciones(sintagmáticas y paradigmáticas). Se enfatiza componente fonológico y sintáctico de la lengua y se excluye interés por el significado.</p> <p>Gramática limitada a la oración.</p>		<p>la puntuación. Y en la escritura la exactitud en la realización de las grafías y la direccionalidad en los rasgos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce niveles de lectura: Reconocimiento de letras y palabras, reacción o respuesta emocional, asimilación y evaluación. (Dubois) - Hace uso de las planas, las copias, el dictado como herramientas fundamentales para su aprendizaje. - Uso de métodos de marcha sintética y marcha analística para su aprendizaje. - El aprestamiento como desarrollo de habilidades perceptivas, motrices, desarrollo de la atención como bases fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura. - El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. En este sentido es estable ,
---	--	---

		único e independiente de los lectores.
CONCEPCION LINGÜÍSTICA	CONCEPCION DE APRENDIZAJE	CONCEPCION DE LECTURA Y ESCRITURA

CONCEPCION LINGÜÍSTICA	CONCEPCION DE APRENDIZAJE	CONCEPCION DE LECTURA Y ESCRITURA
<p>CONCEPCIÓN PSICOSOCIOLINGUISTA PRAGMATICA</p> <p>Lenguaje:</p> <p>Forma de la actividad humana. Reconoce la naturaleza social de la actividad simbólica del hombre a través del lenguaje....Las emisiones lingüísticas se usan para realizar acciones Jaimes</p> <p>Actividad social intencional, instrumento de mediación.</p> <p>Lengua:</p> <p>Sistema formal, significativo y actuativo</p> <p>Aprender a hablar una lengua no es solo aprender la gramática de esa lengua sino también y sobre todo, saber como usarla de una forma adecuada y coherente en sus contextos de producción y recepción.</p> <p>Enfatiza el componente pragmático de la lengua.</p>	<p>CONCEPCIÓN INTERACCIONISTA Aprendizaje</p> <p>Proceso de construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro. Aprendizaje significa procesos de enseñanza aprendizaje, al incluir al que aprende, al que enseña y la relación social entre ellos.</p> <p>Enseñanza</p> <p>Intervención deliberada, mediadora entre la cultura y el individuo para promover los procesos sociales que favorecen la internalización del conocimiento.</p> <p>Principios</p> <ul style="list-style-type: none"> - El individuo construye el conocimiento a partir de la interacción social. La interacción social y la comunicación son la matriz de todo conocimiento. 	<p>CONCEPCIÓN INTERACCIONISTA DE LECTURA Y ESCRITURA</p> <p>Lectura y escritura:</p> <p>Prácticas, cognitivas, de construcción de conocimiento. Eventos comunicativos.</p> <p>Escritura:</p> <p>Lectura, actividad de construcción de conocimiento.</p> <p>Escritura:</p> <p>Actividad de producción de conocimiento.</p> <p>“Leer es una práctica social de la comunidad particular, que se transmite por tradición, unos hábitos comunicativos espaciales que requiere conocer el contexto de esta comunidad.”</p> <p>“Escribir consiste en organizar palabras para que signifiquen en un contexto.” (García, 1999:305)</p> <p>Aprendizaje de la lectura y escritura:</p>

<p>Conceptos básicos que desarrolla:</p> <p>Texto y discurso, competencia comunicativa, texto y contexto, significado y sentido, clase y tipo de texto, actos de habla, variación y diversidad lingüística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todo aprendizaje debe ir dirigido a la zona de desarrollo próximo. ZDP: "Distancia entre el nivel real del desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz" Vigotsky. - El aprendizaje es factor de desarrollo y este a su vez posibilita nuevos aprendizajes, es decir un buen aprendizaje es que se adelanta al desarrollo y ambos no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con determinado ambiente cultural. - El conocimiento se genera en un contexto social y culturalmente organizado, se construye en estrecha interrelación con los contextos en que se usa mediado por el lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje deben dar lugar a la construcción de nuevos conocimientos con la ayuda de otros. - Aprendizaje debe ser activo. - El aprendizaje se logra en actividades de relevancia y significado. <p>El aprendizaje de un nuevo conocimiento es un proceso de construcción que se realiza en los encuentros entre personas y los acciones y confrontan significados y autonomía.</p>
--	---	--

6. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

6.1. El decir y el hacer sobre la oralidad en los maestros de la ENDSMM: reflexiones iniciales.

Los conceptos de oralidad explícitos en los datos correspondientes a los planos del decir y del hacer, nos ubican en las siguientes perspectivas de análisis:

La oralidad como capacidad para expresar ideas es una afirmación presente en un 50% de la población total de la muestra, a manera de ilustración se presentan los siguientes enunciados:

/La oralidad es la capacidad que tiene cada ser humano de expresar lo que piensa a partir de un bagaje conceptual que se genera desde la lectura, de la misma escritura que realiza cada sujeto desde temas específicos /, /Posibilidad de expresar ideas en forma verbal/, /es poder expresar desde mi voz lo que he leído, lo que he visto, lo que siento, lo que hago. No solo expresar ideas sueltas, sino mis pensamientos con sentido/

Situación que se ubica en el planteamiento de la Escuela de Praga, para quien la oralidad se manifiesta en el habla y es considerada como una forma de expresión, cuyo fin es hablar bien, con propiedad y corrección, asumida como el camino para pensar mejor. Este es un indicio del concepto de oralidad que nos sitúa en una concepción tradicional de la lengua.

Esta tendencia se correlaciona con los aspectos en los cuales hacen énfasis los maestros cuando abordan la oralidad en el aula, ejemplo:

/Me interesa la forma como habla ante el público, el tiempo otorgado y la posición del cuerpo. /, /Tengo en cuenta que sean participativos al expresar sus necesidades, al cantar, recitar un poema o una rima. /, / Busco que el niño adquiera seguridad y hable claro/.

De lo anterior se deduce que la mirada del maestro se centra en todo aquello que denota una “habilidad” para hacer uso “correcto” de la expresión oral, de la necesidad de la reiteración y del uso normativo de las prácticas orales. A partir de esta inferencia, consideramos pertinente analizar la relación entre estos aspectos que se priorizan y la manera como se evalúa la oralidad:

/Durante las intervenciones de los niños tengo en cuenta: hablar fuerte, dirigir la mirada hacia los compañeros/, /evalúo la utilización de la terminología pertinente a la clase, si se utiliza la palabra correcta, se expresa la idea correcta, coherencia en toda la idea./,

Se observa que además de los aspectos formales relacionados con la lengua oral, se visualiza la relación del “buen decir” con el sentido de lo que se dice. Situar la oralidad en

un modo de uso o en una práctica evidencia la intención de trascender la mirada tradicional de la expresión oral, para dar paso a una mirada pragmática.

Reiteramos con lo expuesto que en las afirmaciones referidas al concepto de oralidad como capacidad para expresar ideas, subyace una tendencia a trascender la visión meramente normativa de la lengua, por lo menos en un 50% de la muestra.

La oralidad asociada con argumentación y narración, es una tendencia cuya frecuencia en la población estudiada es de un 25%:

/La oralidad se enfoca básicamente por el proceso de argumentación que tiene el estudiante frente a lo que significa el aprendizaje de todos los términos de la ciencia de acuerdo a cada grado y nivel. Se expresa a través del desarrollo, dominio, manejo y comprensión del lenguaje específicamente científico. Entonces, cuando un niño se promueve de un grado a otro, o en un ciclo, uno pensaría que tiene como mínimo un dominio de la oralidad../ / Yo siempre la palabra oral la escuche dentro de la tradición oral, que no va acompañado de lo escrito. No entiendo exactamente qué sería la oralidad como un concepto. Para mí la oralidad es la forma de expresarme siempre a través del habla. Los gestos hacen parte de la oralidad, toda la expresión del cuerpo, el tono de la voz, la intención que lleva el tono de la voz al decirle algo a alguien, al emitir un juicio/

En primer lugar, puede inferirse que se toman las ideas, los conceptos, las afirmaciones o los comportamientos como referentes de la argumentación. Sin embargo, esta mirada no permite entender la argumentación como una manera de defender o sustentar puntos de vista. En la nueva Retórica, la argumentación se propone bajo ciertas condiciones previstas, donde el orador (o hablante) y el auditorio entablan una interacción consciente orientada a la adhesión o no, a una idea o a un punto de vista, y este no es precisamente el contexto en el cual se presenta la situación que ilustra esta perspectiva de oralidad.

En segundo lugar, se asocia la oralidad con la **tradición oral**, entendida como la manera de contar la historia de un pueblo, de una sociedad que avanza a través de sus vivencias y sus tradiciones y como el uso cotidiano de la palabra para manifestar emociones, situaciones e ideas. Aquí la narración cobra sentido para el ejercicio de la oralidad en el contexto pedagógico, pero no se corresponde con la dimensión teórica de este concepto, es decir de la oralidad como modalidad discursiva.

Veamos una correlación entre el planteamiento anterior y la manera como el maestro dice tener en cuenta la oralidad en su clase y la forma de evaluarla:

/tengo en cuenta la argumentación oral de una consulta realizada para explorar si es simple recolección de información o si el estudiante ha hecho apropiación del tema../ /Que aprenda a respetar el uso de la palabra, normas del debate, antes lo hacía más que ahora, porque antes les

explicaba como se pedía la palabra, ahora no lo explico por problemas de tiempo y descuido por cumplir con temáticas/

Se evidencia la importancia de la sustentación oral de un tema consultado y el manejo de criterios como: pedir el turno para hacer uso de la palabra, respetarla y escuchar. Sin embargo, nos preguntamos ¿cuál es la esencia de la argumentación en este contexto?, en tanto, ésta es una modalidad del discurso oral o escrito, aunque no es necesariamente un acto de oralidad en sí. De este razonamiento podría inferirse que en esencia, este uso si bien no corresponde a la argumentación en su sentido pleno, como tampoco a la tradición oral vista en el contexto de una colectividad que pretende conservar su capital cultural, si podemos considerarla en una dimensión pragmática de la lengua oral, por lo menos desde su decir, aunque en el saber se observa una evidente una ruptura.

La oralidad como capacidad de comunicación, es frecuente en un 19% quienes la definen como la acción de dar a conocer ideas, pensamientos y opiniones.

/La oralidad es el acto de hablar, es un instrumento que sirve para comunicarse/, /el desarrollo de la expresión oral es fundamental. .. Siempre provoca debate, curiosidad, cuestionamientos y nuevos conocimientos que ligados con el entorno del estudiante, su vida misma, hacen que la participación con preguntas, anécdotas y cuestionamientos sean la base de esa expresión oral en el aula de clase./, /La oralidad es el proceso en el cual el ser humano conecta su cerebro con la estructura bucal que expresa su sentir./, /Lo que me permite comunicarme con el otro y que no es de manera escrita./, /La Oralidad esta muy relacionada con la lectura porque todo sonido, todo gesto, toda actitud, toda situación genera una manifestación oral. La oralidad es más utilizada en la comunicación/

Es interesante ver la manera como se entiende la comunicación, se le atribuye una relación estrecha con el aprendizaje, también se hace relevante el sentido dado a la comunicación mediada por la palabra oral y la relación entre pensar y hablar. Por otra parte, observamos que la formación disciplinar de los maestros incide en la manera de emitir el concepto; ej. Afirmar que “la Oralidad es conexión del cerebro con su estructura bucal;” es por supuesto una mirada de biológica del tema, idea que se asocia con la concepción de Saussure, para quien la lengua oral es un acto de voluntad y de inteligencia realizado por un individuo en un momento dado. Cabe aclarar que la palabra oral nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, hacen parte de una situación existencial, unas intenciones y unas condiciones que además, involucran lo proxémico y kinésico.

Desde esta mirada la evaluación adquiere un carácter puramente comunicativo, ya que se reliva la manera como los estudiantes dan a conocer sus aprendizajes o las tareas desarrolladas en clase. Ejemplo:

/Al evaluar tengo en cuenta que los estudiantes realicen conexión entre los conceptos físicos con el desarrollo histórico/, /Fortalezco la oralidad con las exposiciones de los estudiantes./, /La excusa para la oralidad ha sido los proyectos para la feria de la ciencia en el colegio. Para el trabajo de la

oralidad primero se hace una prueba de exposición donde se detectan fortalezas y/o posibles errores, a partir de esto todo el curso opina sobre lo que es posible mejorar o fortalecer para que el día de la exposición todo esté 1A/

Cabe destacar que en una de las muestras analizadas se encontró una forma particular de orientar la práctica del discurso oral, en tanto se usan los *mapas mentales* (Sugiere a los estudiantes trabajar sobre “Mapas Mentales” para preparar la exposición oral, apoyándose en el contenido teórico que han recogido) como una estrategia para la planeación del acontecimiento oral:

/Vamos a escuchar exposiciones, con el fin de entre nosotros mismos, colaborarnos y decir, oiga, definitivamente no les entendimos eso, tienen que agregarle esto, tienen que quitarle, están (...)/, /Me preocupa que después de un proceso de diez meses, no tengan claro, lo básico, para hablar. (Manejo de la exposición)/

La maestra insiste desde las exposiciones en la manera como se habla ante un público y la seguridad que se tiene sobre el contenido. El tono, la forma en que expusieron, el tipo de material.

Tanto en el plano del decir como en el plano del hacer las exposiciones se perfilan como la práctica por excelencia de la oralidad, cuestión que si bien se evidencia en los videos y registros de la clase (plano del hacer), no es igualmente consciente cuando actúa. Esto nos permite decir que se asume la oralidad como un recurso que todo maestro utiliza en su práctica pedagógica pero que en la mayoría no se manifiesta explícitamente el porqué se utiliza, ni cómo se concibe, sino que se asume como una constante de las prácticas sociales y por lo tanto, inherente al acto pedagógico como algo connatural, más no como una práctica consciente y deliberada. Esta es indudablemente, una orientación pragmática de la lengua, a la cual se le otorga la función de servir de instrumento para comunicar un saber a otros. Pero no precisamente como comunicación, que exige una bidireccionalidad.

La oralidad como posibilidad de intercambio de ideas y dialogicidad, esta es una perspectiva poco usual en la población estudiada (6%), y se orienta hacia la idea de concebir la oralidad como mediación e intercambio de la palabra:

/Es un ejercicio de conversación, intercambio de ideas a partir de la palabra, es la tertulia, tertuliar con la palabra/. Permanentemente uno intercambia con cierta facilidad, pero no es lo mismo con la escritura con ella tengo mas problema./

En este contexto, la oralidad se promueve a través de la pregunta como fuente de conocimiento y diálogo de saberes, materializada en la expresión de un pensamiento con sentido; como una manera de “*poder expresar desde mi voz lo que siento, hago, pienso*”. Es decir, va más allá, hacia una práctica discursiva y está sustentada en una concepción sociolingüística e interaccionista en relación con el aprendizaje; es decir una perspectiva en la cual el maestro y los estudiantes

actúan como sujetos del lenguaje, capaces de desarrollos discursivos, manifestados en la participación y en la reflexión sobre su discurso y el de los demás.

Esta percepción se evidencia en el plano del hacer, donde el juego de la pregunta se hace presente (aunque predomina la pregunta del maestro), como pretexto para posibilitar el desarrollo del pensamiento y la interacción reflexiva de los estudiantes. Casos en los cuales se puede afirmar que tanto el acto pedagógico como la oralidad fomentan el desarrollo del pensamiento y los procesos de aprendizaje.

Al realizar un análisis contrastivo entre los profesores de los ciclos intermedio y profesional con los de ciclo inicial y básico, en relación con el concepto de oralidad, encontramos que en estos dos últimos son mínimas las alusiones explícitas sobre lo que se entiende por oralidad, se alcanza a percibir que se relaciona frecuentemente con la narración, con la conversación y con el hablar. Se inclinan por pensar que hay que partir de la realidad o del contexto de los estudiantes para que ellos narren y luego escriban sobre lo que les acontece. De otra parte, establecen una relación directa entre el narrar y el escuchar, pero este último escuchar es hacer silencio y estar en el puesto. La oralidad si bien se considera como una práctica democrática en el aula, en realidad se reduce a pedir la palabra, esperar el turno, escuchar al otro, pero no se valora, no se juzga y hay ausencia de criterios de evaluación frente a la producción oral.

En cuanto a los ciclos intermedio y profesional si bien se reconoce en el plano del decir una tendencia a asumir la oralidad como un proceso connatural a la práctica pedagógica y al proceso de aprendizaje, suele observarse (en el plano del hacer) que predomina la voz del maestro como guía y líder en el uso de la palabra y cuando se la concede a los estudiantes, lo hace a través de técnicas orales como la exposición, el debate, la mesa redonda, entre otras.

Sobre reglas de acción explícitas o implícitas en el campo del hacer.

Al explorar cómo enseña el maestro, cómo evalúa y qué juicios de opinión maneja cuando trabaja la oralidad, se descubren cinco tendencias que enumeramos de mayor a menor frecuencia, pero como no es fácil asignar porcentaje porque un mismo informante puede utilizar varias formas, señalamos cuántas personas se ubican en cada una.

- 1) Contar historias (narrar, hablar, conversar (9)),
- 2) Promover la interacción mediante el uso de la pregunta (4),
- 3) Articular la lectura, la escritura y la oralidad en los procesos de aprendizaje (2);
- 4) Fomentar la exposición y la puesta en escena como medio para socializar un saber (3)
- 5) Uso del seminario como medio para aprender (2).

Ahora bien, si se tiene en cuenta los contextos de clase en los que se dan estas formas de enseñar, el rol que juegan los estudiantes en el desarrollo de la clase y las cuatro tendencias conceptuales enunciadas frente a la manera de concebir la oralidad, encontramos que dichas tendencias se ilustran de manera significativa, tanto en el plano del decir como en el hacer. Por ello, las cinco formas de asumir el trabajo de aula, mencionadas en el párrafo anterior, se podrían reagrupar tal como se indica a continuación.

La oralidad asociada con la narración y la conversación, tiene dos manifestaciones, una corresponde al uso del cuento y del tiempo libre para conversar, y la otra al uso de historias (en sentido de tradición oral) y la recurrencia al relato para contextualizar un tema. A manera de ilustración traemos las siguientes voces tomadas del plano del decir:

Siempre relaciono los temas de hace miles de años con la actualidad... esto invita a que la participación sea más grata y amena. Contar la historia de la humanidad no es fácil y aún más cuando el estudiante no está interesado en conocerla, hay que seducirlo de miles de formas y la expresión oral es una muy buena herramienta/, Les invito todos los días a leer un cuento /, Permito que los niños y niñas se expresen libremente en sus juegos, cuando hablan ya que interactúan y se comunican libremente/.

En primaria, se practica la oralidad logrando que ellos cuenten sobre su vida cotidiana en el salón y fuera del salón. Enseñar la oralidad no, como formas de intervenir, hablar con claridad. En secundaria, en la Universidad hablar sobre los temas del mundo, situaciones que afectan la ciudad, no como un proceso de enseñanza, sino algo que llevamos de manera natural/ En preescolar se usa bastante la descripción de contexto, donde el niño narra, comenta y relata sus vivencias fuera de la escuela.

Al contrastar estas afirmaciones con las acciones manifiestas en el plano del hacer, no se encuentran ejemplos que las ilustren. Por el contrario, se observa como tendencia el direccionamiento del maestro en cada uno de los procesos. Podría pensarse que se reconoce la práctica narrativa como un recurso pedagógico, pero en la recolección de la muestra no se realizó esa modalidad de trabajo en clase.

La oralidad como posibilidad de intercambio de ideas a través de la palabra. Llama la atención que tanto en el plano del decir como en el plano del hacer, se identifican expresiones y actuaciones en las cuales la pregunta actúa como motor que dinamiza la clase y la participación de los estudiantes; pero éstas preguntas son formuladas por parte del maestro de manera recurrente y sistemática, se detecta su esfuerzo por involucrar al estudiante en el tema y buscar que intervengan. Son pocas las preguntas por parte de los estudiantes, ya sea formulada al maestro o a sus compañeros

A través de la nota, trato de motivarlos para que hablen en clase y doy prioridad a los que no hablan y trato de ayudarlos a encontrar el tema para que lo expresen, les insisto: preguntar es parte importante de entender al menos lo que no entendí / (Plano del decir)

¿Qué se podría decir de la siguiente secuencia de clase (ubicada en el plano del hacer) del mismo informante anterior?

Recuerden algo que siempre les digo: “Yo explico y ustedes preguntan lo que no entienden” y reitera la pregunta: ¿No hay preguntas? Terminada la explicación pregunta: ¿Que parte de lo que hemos dicho no se entiende? Y afirma: el silencio lo entiendo como que esta claro. Sigue explicando... Interrumpe en una ocasión la explicación para formular una pregunta relacionada con lo que ésta explicando: ¿Qué podemos decir de la fuerza que se esta aplicando? Reconstruye los dos temas trabajados a partir de una explicación oral en la que se apoya de la expresión grafica en el tablero.: ¿Vamos bien ahí? Nadie responde... continúa la explicación. El Maestro borra la parte indicada y vuelve a explicar en el tablero haciendo uso del ejemplo del rodadero y la fuerza que ejerce la nalga sobre éste Una estudiante afirma: No entiendo esa parte e indica con la mano al tablero. El Maestro borra la parte indicada y vuelve a explicar en el tablero haciendo uso del ejemplo del rodadero y la fuerza que ejerce la nalga sobre éste, Interrumpe para preguntar: Vamos bien ahí? Nadie responde y continúa explicando.

Esta intencionalidad implícita en esta forma de enseñar podría asociarse con el uso del seminario como herramienta pedagógica que promueve el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje, muy utilizada en ciclo profesional de la Montessori, en especial en el eje transversal de investigación y práctica pedagógica. En sí, estos propósitos dan cuenta de un concepto interaccionista del aprendizaje entendido como: “proceso de construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro”, el cual involucra al que aprende, al que enseña y la relación social entre ambos. En este marco de las intenciones, se puede interpretar la oralidad como un “modo de de realización posible de un sistema lingüístico que se asocia al discurso contextualizado, y a su vez es dependiente de cada entorno socio-cultural” (tal como se plantea en el documento síntesis del referente teórico). Pero surgen varias inquietudes que valdría la pena profundizar, ¿Por qué los estudiantes no participan ni formulan sus preguntas? ¿Qué tanta correspondencia se manifiesta entre el decir y el hacer del docente? ¿Qué otros aspectos están incidiendo en la no participación de los estudiantes? ¿Qué estrategia podría contribuir a que la pregunta se convierta en fuente de conocimiento, diálogo de saberes y expresión de un pensamiento con sentido?

Quizá una forma de materializar el uso de la pregunta en el aula, en concordancia con lo expuesto en las intencionalidades anteriores, es el manejo dado a la pregunta en los siguientes contextos de clase; pues si bien, se direcciona el proceso, los informantes hacen las preguntas a los

estudiantes a partir de lo que ellos mismos dicen cuando realizan su exposición sobre el tema consultado:

*Dice la profe: Uds. van a contarnos cómo van a hacer la presentación del libro, cuál es el símbolo elegido, yo haré preguntas y todos les vamos a ayudar a mejorar su presentación. A ver Camilo... (él hace mañana, no responde y mira como quien dice todavía no.)- Profe, como no está listo, entonces pase alguien de otro grupo y cuente como va a hacer su plegable, que van a utilizar , Est .X no vino, pero nuestra idea inicial es un libro ... **Camilo**, el de nosotros es un chupo y dentro va el mundo / Otro est el de nosotros es un libro, un bebé y el pensamiento, **Gina** dice: el de nosotros es un puño, / Profe: solamente un puño? El de uds. es privación y violencia ... se observan estudiantes copiando el mapa conceptual en el tablero. Allí va colocando palabras claves del autor y su significado, mientras otros leen. La profe formula preguntas como: ¿qué quiere decir este concepto... y este otro... y ustedes que dicen (dirigiéndose a los demás) de esta manera,(se nota que mantiene la atención y la participación de la mayoría del grupo). .. Así transcurre el 90 por ciento de la clase. (la profe convoca a la precisión de ideas, a verificar si lo que se dice corresponde con lo planteado por el autor)... (Profesora) Bueno listo, quiere decir que no se manejaba una educación con base en la religión sino.... (Julián) que se manejaba para eeeh alrededor del individuo...Bueno muy bien Mire lo que nos dice, se trataba de una educación que no estaba solamente basada en la religión, sino para desarrollar al individuo y su pensamiento, ¿si? Cuando ustedes vieron en el periodo anterior la diferencia entre educación y pedagogía ¿recuerdan cuál era la principal diferencia?... ¿Cual relación hay entre la educación y la pedagogía?, (Estudiante) que las dos van unidas, (Prof) las dos van unidas muy bien, pero qué, que hace una frente al otro ¿es lo mismo la educación que la pedagogía? (Estudiante), ¡no! (Profesora) no, ¿Qué es lo que hace la pedagogía?... eeeh Fabián, (Fabián) El trato hacia los otros...*

En este registro de video, se demuestra que el uso reiterado de la pregunta, las aclaraciones solicitadas a los expositores y las precisiones exigidas por la maestra, se convierten en un ejercicio de coevaluación de lo interpretado por los estudiantes y a la vez como un mecanismo de aprendizaje y de reflexión. Es decir, se promueve la construcción de la experiencia entendida como reflexión sobre aquello que les pasa a los estudiantes; esto permite comprender e interactuar con el otro y los otros. En este caso la interacción hace que se construya de manera colectiva la idea en desarrollo; que el grupo se integre al procesos de manera continua, en un contexto donde las reglas de: levantar la mano, ceder el turno, etc. se dan como parte natural del proceso, no como mecanismo de control del maestro. Es de anotar que este informante no expresara sus concepto sobre la oralidad (en el plano del decir), sin embargo éste se infiere de su hacer, tal como se observa en la cita tomada del registro de video.

Leamos las siguientes afirmaciones ubicadas en un horizonte de sentido similar:

Para que los estudiantes hablen en la clase, primero les pregunto a todos, ¿Quién quiere decirlo? , no los señalo ¿A quién le gustaría hablar? Generalmente uno encuentra a alguien que quiere hablar. He tenido grupos, por años, en los que pocas veces le conozco la voz a un estudiante. El que no le gusta participar, hablar o levantar la mano, para dar una opinión no le exijo, yo no presiono porque hay personas que por su carácter, o porque algo pasó con ellas cuando eran niños, o una burla, o por que un profesor permitió la burla de sus compañeros ante un error, el estudiante no vuelve a hablar. Como yo llevo a décimo o a once, ellos ya tienen una caracterización frente a la participación en las clases. Yo no lo exijo, seguramente daré las condiciones para que quieran participar. Siempre las preguntas llegaban a la clase, se daban algunas respuestas y otras se dejaban para que el estudiante se informara y luego nos contara a todos cual fue su “descubrimiento” (tomado de plano del decir).

Una confirmación de lo anterior en el plano del hacer podría darse paso en esta afirmación;

Todo el tiempo la maestra utiliza la lengua oral tanto para el desarrollo de su propósito de la clase como para involucrar a los estudiantes desde las preguntas en el tema... La maestra utiliza la oralidad para favorecer la socialización de tareas, consulta y modelos diseñados por los estudiantes. Siempre por medio de la pregunta. Por Ej.: ¿Por qué hizo un barco? ¿Por qué hiciste un árbol? ... Pero en sí, ¿ qué modelos serían?... La maestra ayuda a los niños a reorganizar las preguntas oralmente, “la pregunta sería: ¿por qué se hizo esa pregunta de qué es un modelo y para qué nos sirve?”... “Hijo duro....Súbale”

En estos casos, las maestras motivan la participación, retan a los estudiantes a expresar sus necesidades, a cantar, recitar un poema o una rima utilizando su cuerpo como instrumento para expresar lo que nos indicaba la canción o poesía para que pierdan la timidez e interactúen más con sus compañeros y docente. Además, al evaluar utilizan dramatizaciones y lecturas en las cuales “los niños más pequeños superen su timidez y expresen su ternura”. Con estudiantes de grados superiores, se evalúa el uso de términos pertinentes, de la palabra correcta, se expresa la idea correcta Utilización de la terminología pertinente al tema de la clase, si se utiliza la palabra correcta o las expresiones científicas del lenguaje duro de las ciencias, es decir el científico. Se valora la creatividad, la espontaneidad al realizar exposiciones, dramatizaciones, la responsabilidad y la participación; el diálogo de saberes, cuando expresan lo que saben frente a los otros o conversan sobre el tema; caso en el cual se dice promover el respeto por la diferencia de opinión, por la divergencia.

De todas las reflexiones relacionadas con la oralidad como posibilidad de intercambio de ideas a través de la palabra, se podría inferir que si bien se utiliza

la oralidad en la clase como medio para propiciar el diálogo de saberes, la interacción de doble vía y la convivencia, coexiste también el uso de la misma como medio de dominación de la palabra por parte de quien enseña, subordinando de alguna manera la de quien aprende; acción que refleja una mirada tradicional de la enseñanza y de la lengua, asumida como instrumento de transmisión de información, más que de comunicación. Esta última mirada es mucho más frecuente que la perspectiva interaccionista, pero coexisten en la muestra. Significa entonces que no sería difícil lograr transformaciones si se logra reflexionar sobre esta realidad y sobre todo, si se potencian procesos de autoformación que nos permita hacer extensivo al cuerpo docente esta necesidad como algo consciente y deliberado en el hacer pedagógico.

6.26.3 EL SABER Y EL DECIR DE LOS MAESTROS DE LA ENDMM SOBRE LA LECTURA: Una reflexión inicial

Los conceptos de lectura explícitos en los datos tanto en el plano del decir como en el plano del hacer, nos ubican en las siguientes perspectivas de análisis:

6.2.1. La lectura como forma de mecanización.

En este sentido la lectura surge como un hecho externo al lector, pues la regulación de la misma está en manos del maestro quien es el responsable de la selección de los temas y materiales que son leídos en el aula y fuera de ella y para quien la intencionalidad de la lectura tiene importancia en la medida en que ésta apoya el trabajo escolar en general. De ahí que la lectura esté relacionada con La obligatoriedad y La mecanización de conceptos. Estas condiciones son propias del modelo de lectura tradicional, puesto que el lector es visto como un agente externo a la lectura que asume una posición pasiva frente a la misma. A continuación se presentan algunas voces de maestros que ilustran esta referencia:

La lectura como obligatoriedad:

/He leído porque “toca”, en el colegio, en la universidad... obviamente para el desarrollo de los trabajos era necesario hacerlo/

La lectura para afianzar conceptos:

/La lectura afianza los procesos, especialmente los que tienen que ver con los nuevos conceptos/

La lectura como desarrollo de habilidades

/Para mí es una capacidad que adquiere una persona desde niño. Capacidad que se puede convertir en una habilidad, o sea una habilidad lectora. Capacidad que lleva a la persona a desarrollar otras capacidades, comprensión. La lectura también es un instrumento que le permite a la persona ampliar fuera de los conocimientos, otro tipo de habilidades, desarrollar otro tipo de inteligencias, como la inteligencia comunicativa, la cognitiva, la emocional/

De otra parte, se evidencia cómo algunas de los aspectos que privilegia el maestro cuando trabaja la lectura en el aula tienen que ver con las condiciones necesarias para garantizar un nivel de lectura mecánica adecuada.

/Se hace énfasis en la vocalización, en los matices de voz, la pronunciación, la escucha, pedir la palabra, expresar ideas coherentes y relacionadas con el tema, secuencia de la historia. Que entienda y asimile/

En el uso de la lectura los maestros vinculan su trabajo alrededor de los diferentes textos que se relacionan con las áreas del saber y/o con temas de la cotidianidad afines con las disciplinas, tales como:

/Textos, artículos, revistas, informes, experiencias escritas, etc. que son escogidas por mí sin perder de vista que sean flexibles y agradables para ellos y ellas y que a la vez no se alejen demasiado de las que deben ser pertinentes para cubrir el programa con el cual son evaluados por el ICFES/

Respecto a la totalidad de la muestra tomada para esta primera parte de caracterización se puede señalar que el 37.5% de los docentes enmarca sus conceptos sobre lectura alrededor de este enfoque.

6.2.2 La lectura como herramienta para acceder al conocimiento.

En los maestros, se evidencia una tendencia a definir y describir la lectura como:

/Un campo necesario para comprender cada una de las disciplinas en las que estamos y comunicar otros conocimientos que tenemos/ Una acción que se fortalece desde la documentación como paso necesario para realizar sus propios escritos/“Herramienta útil no solo para el ejercicio académico y el acceso al conocimiento en general sino también para su vida práctica/

Un 18.7% de los maestros utiliza la lectura como instrumento que facilita la comprensión y el acercamiento a temáticas y conceptos específicos de las disciplinas.

En algunas de las voces de los maestros que participaron en la muestra, se reconoce que todos los textos no se pueden leer de la misma manera, sin dar cuenta de las razones por las cuales la lectura demanda de estas particularidades.

/Todos los documentos son susceptibles de ser leídos, pero no todos de ser igualmente interpretados, analizados y comprendidos. Entonces, de acuerdo a la intencionalidad que uno tenga como maestro uno puede llevar al aula una lectura científica y amena o puede llevar una lectura netamente de carácter investigativo, informativo o simplemente como una manera de distracción/

6.2.3 La lectura como interpretación de la realidad

Sólo un 25% de los docentes, asocian la lectura con la comprensión de la imagen, del contexto, del hacer y de las situaciones y vivencias de lo cotidiano, en el resto de la muestra no se explicitan referencias en este sentido.

/Se hace lectura de lo que se hace: de los videos, de los borradores, de las puestas en escena y esto se va interpretando/ Realiza predicción sobre una imagen, orientando a los estudiantes sobre la formulación de preguntas alrededor de la lectura y la escritura/ Se abordan películas y se analizan, se les hace una lectura que intenta tener una vivencia estética por parte del estudiante/

6.2.4 La lectura como experiencia estética

Vale la pena señalar cómo un 38% de maestros referencia la lectura como experiencia personal, en la que se tienen en cuenta los motivos e intenciones personales que mueven al lector a abordar un tipo de texto determinado. Allí prima entonces el placer, el gusto, el interés y las búsquedas personales, la lectura como un encuentro personal e íntimo con el texto. Algunas voces al respecto:

/Al aproximar a lectura a niños de primer grado decido hacer más placentero este proceso/“La lectura es como el gusto que le encuentra cada quien a profundizar sobre diferentes temáticas/Para mí es un gusto, yo leo porque me gusta/ La lectura es encontrarse consigo mismo, el querer realizarse en el conocimiento, explorar mundos infinitos reales e imaginarios/ Incentivar la lectura es fundamental porque permite trasladar el pensamiento a épocas muy lejanas, imaginar mundos y entender nuestra realidad/ La lectura culturiza, ayuda a ejercer la memoria abre horizontes, nos permite ser críticos con mayor fundamentación a todo nivel/ La lectura implica no sólo la lectura del código escrito, sino que también se leen estéticamente productos/

Algunos de los aspectos sobre los cuales el 18.7% de los maestros hace énfasis al abordar la lectura, son entre otros:

/El gusto por la lectura, la libertad para elegir el texto que se va a leer bien puede ser una canción, un cuento o una lámina, un aviso. El momento en que se va a leer, el ambiente para leerlo/

Al indagar sobre los aspectos que los maestros tienen en cuenta al evaluar la lectura, encontramos que un 6.2% de maestros señala tener en cuenta los aciertos y/o errores, de los estudiantes cuando leen. Otro 6.2% realiza críticas sobre los textos y confronta el trabajo personal. Un 6.2% evalúa básicamente la comprensión del texto. Un 6.2% usa la pregunta como mecanismo para reconocer la interpretación realizada por los estudiantes. Y otro 6.2% de maestros busca también que la evaluación sea metafórica,

/El teatro le hace preguntas fundamentales al hombre, el teatro tiene que llevar a pensar a reflexionar, entonces por eso la obra teatral, la puesta en

escena tiene que llevar a que haya un abordaje de lo metafórico y lo analógico desde la realidad/

El 68.7% restante no explicita aspectos vinculados con el proceso de evaluación de la lectura. Adicionalmente, en algunos de los maestros se hace presente como hecho significativo el uso de la lectura como condición necesaria para evaluar en los estudiantes la interpretación y análisis de textos, pues se afirma que “*sin un nivel alto de lectura*” todo proceso de conocimiento está destinado al fracaso.

6.3 EL SABER Y EL DECIR DE LOS MAESTROS DE LA ENDMM SOBRE LA ESCRITURA: Una reflexión inicial

En el plano del decir se pueden reconocer diferentes tendencias en relación con **los conceptos** que los maestros tienen en relación con la escritura y que hacen evidentes de manera explícita a través del decir y de manera implícita en las **prácticas** que desarrollan en su aula, es así como al analizar los datos recogidos de los maestros se pueden identificar las siguientes tendencias:

6.3.1 Escritura como actividad de expresión y comunicación

Una tendencia expresa por los maestros en su conceptualización sobre la escritura es el reconocimiento de ésta como forma de expresión y comunicación humana (25%) se enfatiza el papel de la escritura como herramienta que posibilita la expresión de sentimientos y pensamientos:

Escribir es expresar sentimientos, comunicarme con otro, juego de palabras donde hablas de sí o de otro / Lo que me permite comunicarme con el otro de manera escrita/ Que escriban lo que quieran decir, La escritura a través de gráficos donde ellos manifiestan su sentir y el adulto se muestra agrado por lo que el niño o niña hace.

Desde ésta perspectiva, se reconoce la función comunicativa de la escritura, pero vista únicamente desde la posibilidad de expresar al otro, de dar a conocer su pensar y su sentir. Este tipo de conceptualizaciones se corresponden con prácticas espontaneistas en donde la intención del maestro se reduce fundamentalmente a que el niño “diga algo” a través de la escritura, sin que se reconozca en los registros de clase analizados procesos de reflexión sobre lo escrito y se evidencie el desarrollo de procesos que faciliten la actividad de producción. Lo anterior, lo podemos reconocer en los siguientes registros:

/Utilizo la escritura a través de gráficos donde ellos manifiestan su sentir y el adulto se muestra agrado por lo que el niño o niña hace/: Elaborar un diario para el acercamiento a la escritura. Escriben a diario y/o cada fin de semana lo más significativo/ A través de simbologías el niño pueda escribir ideas u opiniones que quieren plasmar y dar a conocer a los demás/ Durante el desarrollo de las actividades la motivación, la participación y la espontaneidad de cada niño o niña con

sus compañeros y con la docente al escribir/ Antologías con los niños, son cuadernillos que ellos mismos han construido y ahí van consignando sus historias, creaciones y experiencias. Redactan noticias, el cuaderno es una herramienta para desarrollar lo que piensan y sienten/ Más que evaluar al niño o a la niña es propiciar espacios para que se pueda expresar y participe así sea poco o mucho/.

6.3.2 Escritura como representación del pensamiento a través de símbolos

Una tendencia en relación con las definiciones que los docentes hacen en relación con la escritura (25%) esta orientada hacia el reconocimiento de la escritura como forma de representación del pensamiento a través de grafías, letras, ecuaciones y/o signos. El énfasis está en el uso de símbolos para representar ideas y pensamientos tal como se puede evidenciar en las siguientes voces:

“es plasmar por medio de letras un pensamiento que a veces es claro pero otras veces no tanto/ Expresar bien una idea, utilizando grafías, letras, ecuaciones/ Es el acto de asociar signos y darles un significado.

En este sentido que se da a la escritura se puede reconocer una conceptualización de escritura que va mucho mas allá del reconocimiento de la escritura como transcripción o representación del lenguaje oral, sin embargo el énfasis sigue estando en el código que representa no el lenguaje oral sino el pensamiento. De esta manera, en este tipo de concepciones se puede reconocer un incipiente reconocimiento de la escritura como actividad cognitiva.

Es importante anotar, que aunque en el decir no se evidencian en el decir una tendencia hacia el reconocimiento de la escritura como representación del lenguaje hablado y como actividad psicomotriz, si se logran identificar prácticas (6%) que enfatizan el valor sonoro de las palabras y la realización correcta de la grafía, tal como se puede reconocer en los siguientes registros:

(P) “Escribimos el nombre pequeño no lo vayan a escribir tan grande...Déjame ver ese nombre Laura, LAURA, Nataly, así bien escrita, bien bonita, Laura... Sebastián vamos a escribir tu nombre, Sebastián ¿has practicado el nombre en la casa? (Es) Si (Es) La O (P) Muy bien Sebastián, vamos con el qué Sebastián Ruuu a quiere cacao (P) Quiere cacao (Es) El loro (P) El loro entonces vamos a hacer esa “O” bien bonitas donde las vas a hacer en el cuadrado la “O”;haber la “O”, La “O” ...!”

De igual forma, algunos maestros (19%) afirman tener muy en cuenta dentro de los textos que realizan sus estudiantes la ortografía como elemento fundamental a corregir, sin que logren reconocer de manera puntual otros elementos importantes del texto para promover en la producción textual, aludiendo en algunos casos al poco conocimiento que ellos mismos tienen en este campo de la lengua.

/En secundaria promuevo escribir pequeños textos sobre hechos de la sociedad, se corregía a nivel gramatical, no he trabajado es para logra que se vuelvan textos

mas elevados, se quedan ahí, no llegan a ser textos mas elaborados, no se vuelven a reescribir. En ciclo este año, si logré si logré reescritura, llevarlos a un nivel más alto, siento debilidades para orientarlo mejor, porque no soy profesor de lengua y no tengo las herramientas necesarias/

6.3.3 Escritura como representación del pensamiento y construcción de saberes

Dentro de esta misma línea, otro grupo de docentes (25%) reconocen la escritura como representación del pensamiento, pero amplían el proceso de representación explicándolo desde el proceso de construcción de significados que ésta implica y su papel en la formación de conceptos. Las siguientes voces lo demuestran:

/Trazar mediante signos la interpretación que hago del mundo, que puede ser a partir de un texto que haya leído/“..... es colocar de una manera muy ordenada lo que uno está pensando, y muchas veces las ideas se cruzan y cuando se van a colocar en un escrito, ya nada funciona como debe funcionar.”/ / En biología la escritura tiene que ver con procesos de relación básicamente porque estamos mirando los procesos de la vida y entonces la escritura tiene que ver mucho con establecer relaciones entre los conceptos y básicamente los niños tendrían que apropiarse desde la escritura de las redes que se manejan en biología/ Los escritos sobre las experiencias, presentados como informes, o como relatos, se constituyen en la base para llegar a los conceptos, las innumerables preguntas surgidas durante el desarrollo de los proyectos, son la fuente del conocimiento ./ La escritura es la unión de la lectura con otras capacidades. Todo el proceso que hace el cerebro para poder construir a través de los signos, que es eso lo que más le cuesta a una persona, en este caso a mis estudiante/ Es un poco difícil pero después de algún tiempo se logra llegar a entender que la información es algo que uno debe tomar para uno mismo y construir su propio pensamiento, a partir de esto se busca fortalecer la escritura/

Esta perspectiva de la escritura como actividad del pensamiento y como proceso de construcción de significados se corresponde con prácticas que orientan los maestros en el aula, en donde la escritura es utilizada fundamentalmente como una herramienta para promover aprendizajes en el aula y favorecer la construcción conceptual en los estudiantes. Es importante anotar que solo el 50% de los docentes que en su decir hacen explícita esta perspectiva de escritura, hacen uso en el aula de propuestas constructivas en donde se evidencian procesos de interpretación de significados individuales y grupales y en donde se tienen en cuenta las construcciones escritas que van realizando los estudiantes para favorecer el aprendizaje de un concepto particular, como se puede reconocer en los siguientes registros.

El maestro solicita construir una mapa conceptual en grupos y luego del trabajo en grupo un estudiante escribe en el tablero el mapa conceptual realizado... se va completando con las ideas de otros grupos/ I La clase se desarrolla con la participación de los estudiantes en torno al documento trabajado en casa, la maestra le pide a un estudiante que pase al frente y realice en el tablero un cuadro

con los siguientes puntos: la educación griega periodos. Los cuatro periodos que apunta el estudiante son los siguientes: Heroica, Espartana, Ateniense, Helenística....La mayoría de los estudiantes hacen su cuadro en el cuaderno de acuerdo con lo que va apuntando el estudiante que está haciendo el cuadro en el tablero/ Se presenta el libro leído a través de mapas conceptuales y plegables, se va escribiendo en el tablero y se aportan ideas para mejorar el esquema; así que tanto la oralidad como la lectura y la escritura se integran durante la clase. (El tema se contextualiza y se relaciona con lo visto anteriormente/ Al escribir un texto se les pide que escriban con sus propias palabras, lo que entendió. El escrito está centrado en una pregunta problema. Una vez han logrado terminar su escrito y su prototipo, realizan la reconstrucción de la guía con la cuál se construye el prototipo de su instrumento. ...Posteriormente, pido que saquen una hoja o yo las entrego, y en un tiempo de veinte minutos aproximadamente les pido que elaboren un escrito explicando con sus propias palabras lo que entendieron de la lectura.

6.3.4 La escritura como proceso

El reconocimiento de la escritura como proceso complejo que exige demandas diversas al escritor y que implica el desarrollo de subprocesos para la construcción de textos de calidad se hace explícito a través de las conceptualizaciones que pocos docentes (12%) hacen en torno a la escritura.

/La escritura es un instrumento que tiene un proceso más elaborado y le continúa a la lectura....La escritura es la unión de la lectura con otras capacidades. Todo el proceso que hace el cerebro para poder construir a través de los signos, que es eso lo que más le cuesta a una persona, en este caso a mis estudiantes. Entonces es mirarles un doble proceso, que ellos hacen, un doble esfuerzo que hacen los estudiantes cuando se enfrentan a escribir lo que está detrás de la lectura, que hay más allá del texto escrito, llámese película, obra de teatro, o algo que a ellos se les narre/

Sin embargo en las reflexiones que los maestros hacen sobre su quehacer se evidencian preocupaciones por enriquecer los textos de los estudiantes y promover la reescritura como herramienta que cualifica la escritura.

/También cuando se avanza en la puesta en escena de una obra, cada estudiante pone por escrito la construcción de su personaje, hace lectura de lo que esto significa en el contexto de una obra. Las producciones escritas de los estudiantes van a una carpeta de todos los procesos teatrales, en donde también ellos escriben sus reflexiones como persona/ En secundaria escribir pequeños textos sobre hechos de la sociedad, se corregía a nivel gramatical, no he trabajado es se vuelvan textos mas elevados, se quedan ahí, no llegan a ser textos mas elaborados, no se vuelven a reescribir. En ciclo este año, si logré si logré reescritura, llevarlos a un nivel más alto, siento debilidades para orientarlo mejor, porque no soy profesor de lengua/ En la evaluación solicito reeditar lo escrito, esto significa que lo vuelvan a escribir pero que lo hagan bien, siempre me entregan borradores que no se entiende, que lo vuelvan a escribir...lo que se evalúa es lo que esta escrito, no lo que quisieron decir / desde los cuadernos, ahí desarrollamos guías, actividades propuestas, ejercicios

de análisis. Algunas veces reescriben a partir de las observaciones que les realizo en los cuadernos, pero es muy complicado porque son muchos estudiantes/

Es importante anotar que solo el 13% de los maestros evidencian en el desarrollo de sus prácticas una secuencia didáctica concreta en la que se promueva la escritura como un proceso que requiere de diferentes reescrituras con la intención de cualificar el texto con un propósito particular, tal como se evidencia en el siguiente registro:

/Al escribir un texto se les pide que escriban con sus propias palabras, lo que entendió. El escrito está centrado en una pregunta problema. Una vez han logrado terminar su escrito y su prototipo, realizan la reconstrucción de la guía con la cuál se construye el prototipo de su instrumento. Cabe aclarar que las dudas o sugerencias que ellos requieran se desarrollan o solucionan en clase, en diferentes horas en las cuales me busquen e incluso por el correo electrónico. Los trabajos se envían al correo con el fin de recibir comentarios previos a la valoración, y solamente se imprime el escrito cuando tenga todas las correcciones y avances terminados, más o menos se revisa cada escrito entre diez y quince veces. Luego se recogen y son evaluados y corregidos por mi, hago revisión de expresión escrita, ortografía, puntuación, redacción y coherencia. Les coloco notas haciendo referencia a la buena comprensión y expresión escrita, y si es lo contrario les hago saber dónde hay alguna inconsistencia o incoherencia, errores de ortografía, ausencia de tildes, deficiencia en la conjugación de verbos, la aplicabilidad incorrecta del género, número y tiempos en la construcción de las frases u oraciones. Entrego los escritos en forma individual (sugiriéndoles los corrijan sí es posible en sus cuadernos) y deben haber sido superadas las deficiencias en el próximo escrito. Aclaro que esto es un proceso y por lo tanto, este ejercicio debe ser constante y continuo hasta que yo como maestra, vea los progresos escriturales y de comprensión lectora en los y las estudiantes:/

Es importante destacar que a pesar de que los maestros reconocen la importancia de la reescritura dentro del proceso de construcción escrita, no evidencian estrategias concretas para promoverla y en su mayoría el proceso de corrección es referenciado como actividad del maestro y hacia elementos relacionados con “la redacción, la ortografía y la coherencia”.

6.3.5 Escritura como actividad social o individual

A través del decir y del decir del maestro la escritura es entendida básicamente por un 25% de los docentes como una actividad individual y en este sentido los estudiantes escriben solos y sus producciones tienen como único interlocutor al maestro, quien generalmente los lee solamente para corregir y evaluar.

/Que ellos presenten desde folletos empleando la tecnología hasta textos escritos individuales, como informes colectivos. Reviso y devuelvo/ Se recogen (los escritos producidos por los estudiantes) y son evaluados y corregidos por mi, hago revisión de expresión escrita, ortografía, puntuación, redacción y coherencia/Los trabajos se envían al correo con el fin de recibir comentarios previos a la

valoración, y solamente se imprime el escrito cuando tenga todas las correcciones y avances terminados, más o menos se revisa cada escrito entre diez y quince veces/ En las evaluaciones les escribo que deben mejorar redacción, les leo lo que escribieron y con base en lo que acabaron de escribir que me digan cual es la idea de lo que querían decir, para que ellos identifiquen cual es su deficiencia, con la evaluación es que la utilizo/Se evalúa el cumplimiento en las entregas oportunas de los primeros escritos y la realización de cambios y/o ajustes sugeridos por la profesora desde la revisión hecha por ella/

Otro grupo de maestros (31%) dejan ver a través de sus registros el reconocimiento de la escritura vista como actividad comunicativa e intencional que va dirigida a un interlocutor y que además puede ser enriquecida a partir de la interacción social o ser simplemente objeto de discusión, esto es evidente en el uso que se hace de la escritura en el desarrollo de las clases que realiza el maestro.

/Luego del trabajo en grupo un estudiante escribe en el tablero el mapa conceptual realizado... se va completando con las ideas de otros grupos/ por binas cada uno escribe una idea....después intervendrán sobre lo que escribieron, Se hace posteriormente socialización del trabajo por binas. El estudiante que desea alzar la mano y el docente le da la palabra. El estudiante lee el título, las dos ideas seleccionadas del texto y la opinión personal sobre el artículo que escribieron previamente/ Hoy el trabajo en Ciclo complementario se orienta por diversa lecturas, el Internet llega como conquistador y poco a poco va ganando espacio, la escritura de textos es más exigente, la socialización se toma gran parte de las sesiones de la clase/ Orienta el trabajo de escritura a través de algunas preguntas, sobre las que aclarar a los estudiantes que éstas no son para responder como cuestionario sino para tener como guía del trabajo. El maestro trabaja desde la escritura colectiva, vinculando la participación de cada estudiante tanto en el plano de la creación, como de la evaluación de textos de los mismos/ Utilizo la escritura desde la misma pregunta, desde la opinión, desde la creatividad al construir y continuar un cuento utilizando su imaginario, lo mismo ocurre con una temática para que luego esta sea confrontada con sus consultas, es entonces cuando se realiza una plenaria dando a conocer lo que el o ella escribió/.

6.3.6 La escritura como actividad discursiva, cognitiva y sociocultural

Un grupo mas pequeño de docentes (6%) evidencian una concepción de escritura como actividad, discursiva, cognitiva y sociocultural, en este sentido, en las alusiones que hacen a la escritura ponen de manifiesto el reconocimiento de ésta como sistema de semiótico y desde esta perspectiva es concebida desde la construcción de diferentes sistemas de signos. Reconoce igualmente, su función comunicativa sustentada en la necesidad e intención de lo que se escribe en contextos específicos, ubican la escritura como la capacidad de producir textos desde la perspectiva de la competencia comunicativa, reconocen el papel de la escritura como herramienta que dinamiza el pensamiento y reconocen el rol del que escribe como agente activo que crea, opina, produce, y recrea la realidad a través de la actividad de escribir:

/Aquí la escritura se hace en el contexto de la obra que se está montando, pero también en sus reflexiones de orden personal en aquellas cosas que los afectan y que los convoca hacia la escritura... escritura no sólo se hace con el código escrito, sino también se escribe en el escenario, en el espacio ficcional!Ya en el plano de mi proyecto de vida soy consciente de que la escritura reestructura la conciencia y, por el otro, sé que trabajo en un laboratorio potencial que algunos especialistas ven a distancia... Sin lugar a dudas la escritura es el camino expedito hacia la investigación y la reflexión sistemática de lo que se hace. Así damos cuenta de nuestras versiones sobre los discursos que construimos y de las discusiones calladas que a veces compartimos o no, leemos o no porque se nos apaga la luz, cerramos los oídos o, sencillamente, las guardamos para algún día quemarlas para calentar las noches frías... Para empezar diré que hay acciones en la vida que son realizadas desde las pasiones; una de ellas, en mi caso, es la escritura. La otra es la actitud frente a la vida en tanto ésta se observa, se reflexiona, se escribe/

Esta perspectiva integral de la escritura se expresa en la prácticas pedagógicas (13%) a través de propuestas en donde la escritura a partir de situaciones reales e intencionales cobra sentido para la interacción humana, la construcción de conocimiento y la recreación de la realidad.

“/ desde hace un año estoy desarrollando junto con los estudiantes de grados décimo y once, pequeños proyectos de investigación para novatos, sobre instrumentos que se utilizan en diferentes contextos cotidianos y alrededor de los cuales cada grupo debe hacer un prototipo, un seguimiento histórico, buscando relaciones con los conceptos físicos que puedan ser explicados desde el prototipo, y una guía didáctica de cómo construir su proyecto....Entonces partiendo de esta situación he tratado de orientarles esta investigación por medio de entregas mensuales, tanto para el prototipo como para el escrito/ “ Hablando específicamente del trabajo con el código escrito, específicamente hablando de la lengua, los estudiantes ven obras de teatro y presentan escritos de lo que han visto. Allí hay una Intencionalidad del uso de la lengua escrita. I También cuando se avanza en la puesta en escena de una obra, cada estudiante pone por escrito la construcción de su personaje, hace lectura de lo que esto significa en el contexto de una obra. Las producciones escritas de los estudiantes van a una carpeta de todos los procesos teatrales, en donde también ellos escriben sus reflexiones como persona. ..Aquí la escritura se hace en el contexto de la obra que se está montando, pero también en sus reflexiones de orden personal en aquellas cosas que los afectan y que los convoca hacia la escritur/

CONCLUSIONES

- Con respecto a la oralidad

Encontramos una variedad de formas de entender la oralidad (plano del decir) y de usarla en las prácticas pedagógicas (plano del hacer), estos sentidos dados al concepto de oralidad, se constituyen en posibles tendencias hacia la emergencia de diversas concepciones de oralidad. Entre estas tendencias predominan: La oralidad como capacidad para expresar ideas, la oralidad asociada con argumentación y narración, la oralidad como capacidad de comunicación y la oralidad como posibilidad de intercambio de ideas y dialogicidad.

En el plano del decir, existe una riqueza infinita para analizar las prácticas orales en el aula, en tanto se observa una interacción permanente entre el maestro y los estudiantes a través del discurso oral. En consecuencia, nos atrevemos a afirmar que la oralidad gana un espacio cada vez mayor en un contexto cambiante y globalizado como el nuestro, por lo tanto requiere de la mirada más profunda por parte del maestro, de la escuela y de las instancias que trazan las políticas educativas.

- Con respecto a la escritura

El análisis de la escritura se hace a partir de la información recogida de 12 maestros de los diferentes núcleos y áreas que trabajan en la Normal.

A través de los registros del decir y el hacer de los maestros no se logra reconocer una sola tendencia en relación con la concepción de escritura que orienta el trabajo de los maestros. Sin embargo, se logran evidenciar algunas conceptualizaciones y prácticas que van más allá de concepciones tradicionales que conciben la escritura como actividad motriz y perceptiva y que se orientan fundamentalmente a procesos de transcripción y copia. En este sentido, se manifiestan algunas expresiones y prácticas significativas relacionadas con el reconocimiento de la escritura como actividad compleja e intencional que implica el desarrollo de procesos cognitivos, discursivos y socioculturales y que requieren para su aprendizaje de momentos para la producción y además, de procesos de interacción social que facilitan su aprendizaje y cualificación.

A pesar de que los docentes logran hacer conceptualizaciones aisladas de la escritura desde una perspectiva significativa, social e intencional, así como del reconocimiento de ésta como una actividad compleja que requiere del desarrollo de diferentes momentos para su producción, no se logra materializar de una manera integral en la práctica de los maestros. Lo cual está asociado en la mayoría de los casos, con el poco conocimiento que se tiene del lenguaje desde una perspectiva integral y de la lengua como sistema formal, significativo y actuativo, lo cual dificulta la materialización de propuestas concretas que le

permitan a los maestros favorecer la escritura desde una mirada social y la cualificación de este proceso desde todas las áreas del conocimiento.

En el plano del decir se pueden reconocer diferentes tendencias en relación con **los conceptos** que los maestros tienen en relación la escritura y que hacen evidentes de manera explícita a través del decir y de manera implícita en las **prácticas** que desarrollan en su aula

Es así como una tendencia en relación con las definiciones que los docentes hacen en relación con la escritura (42%) esta orientada hacia el reconocimiento de la escritura como forma de representación del pensamiento a través de grafías, letras, ecuaciones y signos. El énfasis bajo este tipo de concepción está en el uso de símbolos para representar ideas y pensamientos tal como se puede evidenciar en las siguientes voces:

“es plasmar por medio de letras un pensamiento que a veces es claro pero otras veces no tanto/ Expresar bien una idea, utilizando grafías, letras, ecuaciones/ Es el acto de asociar signos y darles un significado.

En este tipo de concepciones se puede reconocer una conceptualización de escritura que va mucho más allá del reconocimiento de la escritura como transcripción o representación del lenguaje oral, sin embargo el énfasis sigue estando en el código que representa no el lenguaje oral sino el pensamiento. En este sentido, en este tipo de concepciones se puede reconocer un incipiente reconocimiento de la escritura como actividad cognitiva.

Dentro de esta misma línea, otro grupo de docentes (33%) reconocen la escritura como representación del pensamiento, pero amplían el proceso de representación explicándolo desde el proceso de construcción de significados que ésta implica y su papel en la formación de conceptos. Las siguientes voces lo demuestran:

Trazar mediante signos la interpretación que hago del mundo, que puede ser a partir de un texto que haya leído/“..... es colocar de una manera muy ordenada lo que uno está pensando, y muchas veces las ideas se cruzan y cuando se van a colocar en un escrito, ya nada funciona como debe funcionar.”/ / En biología la escritura tiene que ver con procesos de relación básicamente porque estamos mirando los procesos de la vida y entonces la escritura tiene que ver mucho con establecer relaciones entre los conceptos y básicamente los niños tendrían que apropiarse desde la escritura de las redes que se manejan en biología/ Los escritos sobre las experiencias, presentados como informes, o como relatos, se constituyen en la base para llegar a los conceptos, las innumerables preguntas surgidas durante el desarrollo de los proyectos, son la fuente del conocimiento ./ La escritura es la unión de la lectura con otras capacidades. Todo el proceso que hace el cerebro para poder construir a través de los signos, que es eso lo que más le cuesta a una persona, en este caso a mis estudiante/ Es un poco difícil pero después de algún tiempo se logra llegar a entender que la información es

algo que uno debe tomar para uno mismo y construir su propio pensamiento, a partir de esto se busca fortalecer la escritura”

Esta perspectiva de la escritura como actividad del pensamiento y como proceso de construcción de significados se corresponde con **prácticas** que orientan los maestros en el aula, en donde la escritura es utilizada fundamentalmente como una herramienta para promover aprendizajes en el aula y favorecer la construcción conceptual en los estudiantes. Es importante anotar solo el 50% de los docentes que en su decir hacen explícita el reconocimiento de la escritura como herramienta que facilita el aprendizaje de conceptos y aprendizajes, hacen su uso en el aula de propuestas constructivas en donde se evidencian procesos de interpretación de significados individuales y grupales y en donde se tienen en cuenta las construcciones que va realizando los estudiantes para favorecer el aprendizaje de un concepto particular, como se puede reconocer en los siguientes registros.

El maestro solicita construir una mapa conceptual en grupos y luego del trabajo en grupo un estudiante escribe en el tablero el mapa conceptual realizado... se va completando con las ideas de otros grupos/ | La clase se desarrolla con la participación de los estudiantes en torno al documento trabajado en casa, la maestra le pide a un estudiante que pase al frente y realice en el tablero un cuadro con los siguientes puntos: la educación griega. Periodos. Los cuatro periodos que apunta el estudiante son los siguientes: Heroica, Espartana, Ateniense, Helenística....La mayoría de los estudiantes hacen su cuadro en el cuaderno de acuerdo con lo que va apuntando el estudiante que está haciendo el cuadro en el tablero/ Se presenta el libro leído a través de mapas conceptuales y plegables, se va escribiendo en el tablero y se aportan ideas para mejorar el esquema; así que tanto la oralidad como la lectura y la escritura se integran durante la clase. (El tema se contextualiza y se relaciona con lo visto anteriormente/ Al escribir un texto se les pide que escriban con sus propias palabras, lo que entendió. El escrito está centrado en una pregunta problema. Una vez han logrado terminar su escrito y su prototipo, realizan la reconstrucción de la guía con la cuál se construye el prototipo de su instrumento. ...Posteriormente, pido que saquen una hoja o yo las entrego, y en un tiempo de veinte minutos aproximadamente les pido que elaboren un escrito explicando con sus propias palabras lo que entendieron de la lectura

Otra tendencia expresa por los maestros en su conceptualización sobre la escritura es el reconocimiento de ésta como forma de expresión y comunicación humana (33%) se enfatiza el papel de la escritura como herramienta que posibilita la expresión de sentimientos y pensamientos:

Escribir es expresar sentimientos, comunicarme con otro, juego de palabras donde hablas de si o de otro / | Lo que me permite comunicarme con el otro de manera escrita/ | Que escriban lo que quieran decir, La escritura a través de gráficos donde ellos manifiestan su sentir y el adulto se muestra agrado por lo que el niño o niña hace.

Desde ésta perspectiva, se reconoce la función comunicativa de la escritura, pero vista únicamente desde la posibilidad de expresar al otro, de dar a conocer su

pensar y su sentir. Este tipo de conceptualizaciones se corresponden con prácticas espontaneistas en donde la intención del maestro se reduce fundamentalmente a que el niño “diga algo “a través de la escritura, sin que se reconozca en los registros de clase analizados procesos de reflexión sobre lo escrito y se evidencie el desarrollo de procesos que faciliten la actividad de producción. Lo anterior, lo podemos reconocer en los siguientes registros:

Utilizo la escritura a través de gráficos donde ellos manifiestan su sentir y el adulto se muestra agrado por lo que el niño o niña hace/: Elaborar un diario para el acercamiento a la escritura. Escriben a diario y/o cada fin de semana lo más significativo/ A través de simbologías el niño pueda escribir ideas u opiniones que quieren plasmar y dar a conocer a los demás/ Durante el desarrollo de las actividades la motivación, la participación y la espontaneidad de cada niño o niña con sus compañeros y con la docente al escribir/ NF.19: Antologías con los niños, son cuadernillos que ellos mismos han construido y ahí van consignando sus historias, creaciones y experiencias. Redactan noticias, el cuaderno es una herramienta para desarrollar lo que piensan y sienten

Un grupo mas pequeño de docentes evidencian una concepción de escritura como actividad, discursiva, cognitiva y sociocultural, en este sentido, en las alusiones que hacen a la escritura ponen de manifiesto el reconocimiento de su función comunicativa sustentada en la necesidad e intención de lo que se escribe en contextos específicos, ubican la escritura como la capacidad de producir textos desde la perspectiva de la competencia comunicativa, reconocen el papel de la escritura como herramienta que dinamiza el pensamiento y reconocen el rol del que escribe como agente activo que crea, opina, produce, y recrea la realidad a través de la actividad de escribir

Por lo anterior, el trabajo de la enseñanza de la filosofía escolar debe hacer de la lectura y la escritura las herramientas útiles no solo para el ejercicio académico y el acceso al conocimiento en general sino también para su vida práctica./ Aquí la escritura se hace en el contexto de la obra que se está montando, pero también en sus reflexiones de orden personal en aquellas cosas que los afectan y que los convoca hacia la escritura.../Ya en el plano de mi proyecto de vida soy consciente de que la escritura reestructura la conciencia y, por el otro, sé que trabajo en un laboratorio potencial que algunos especialistas ven a distancia... Sin lugar a dudas la escritura es el camino expedito hacia la investigación y la reflexión sistemática de lo que se hace. Así damos cuenta de nuestras versiones sobre los discursos que construimos y de las discusiones calladas que a veces compartimos o no, leemos o no porque se nos apaga la luz, cerramos los oídos o, sencillamente, las guardamos para algún día quemarlas para calentar las noches frías...escritura no sólo se hace con el código escrito, sino también se escribe en el escenario, en el espacio ficcional.

Esta perspectiva integral de la escritura se expresa en la práctica pedagógica a través de propuestas en donde la escritura a partir de situaciones reales e intencionales cobra sentido para la interacción humana, la construcción de conocimiento y la recreación de la realidad.

- **Articular la lectura, la escritura y la oralidad** en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es una tendencia muy marcada en los dos primeros ciclos de escolaridad, aunque en muy pocos casos se hace conscientemente; sino que se asume de manera natural como parte de esos presupuestos manejados a diario por nosotros los maestros. Así que se constituyen en prácticas cotidianas, pero no como objeto de estudio en sí. Aspecto que los usuarios de una lengua también hacemos, pero que para efectos de este estudio hemos abordamos como ejes separados por razones de orden metodológico y como estrategia para poder profundizar en cada caso, ya que en el contexto de esta investigación estos tres procesos se consideran básicos como objeto de saber intencionado en el quehacer pedagógico. Para estos mismos docentes, la dimensión literaria, está también articulada a los procesos de lectura y escritura. Son ejemplos de una articulación entre oralidad, lectura y escritura como procesos inseparables, en la vida cotidiana de la escuela, las siguientes voces:

Quando trabajé con los grupos de Tercero y Cuarto al involucrar los niños y niñas en estas actividades que son orales y pedagógicas sentí que el canto, la rima o poesía les causaba algo de pena pero a la vez lo disfrutaban ... ellos desarrollaban más no sólo sus mímicas o tonalidades sino también su facilidad y gusto por relacionar los conocimientos que tenían con la escritura y la lectura al entonar un canto, leer un cuento o incluso algún texto para una nueva escritura donde ellos decían quiénes eran los nuevos personajes, temas o sentimientos que tenían. / -Considero que involucrar un tema de interés para el grupo con el trabajo del aula permite y desarrolla muchas de las potencias que los niños y niñas tienen en diferentes aspectos y que se relacionan con la lectura, escritura y oralidad. / Para mí siempre ha sido muy importante que en los diferentes grupos se, trabaje la narración de cuentos y la escritura gráfica porque los niños y niñas desarrollan su creatividad e incrementan su vocabulario, no solo en forma oral sino también escrita.

Finalmente, podría afirmarse que la oralidad es algo espontáneo y muy desde la subjetividad, no se comenta, se repite pero no se da un desarrollo, se escucha pero las acciones pedagógicas son breves más referidas al ánimo y al reconocimiento por la participación. La acción del maestro es amplia, permanente, pero en ocasiones se pierde el hilo conductor, no hay una elaboración del discurso, de las instrucciones ni de los esquemas mentales que se tejen en una u otra forma de acceder a un conocimiento; ya asea por el afán y la necesidad de controlar, se alude permanentemente al comportamiento, a la postura y a la escucha que deben observar los estudiantes.

Se promueve el trabajo en grupo, pero sería pertinente preguntarnos qué es lo que en realidad se construye en grupo, cómo se da la participación y cuál es el fin de ese proceso. De otra parte, se considera que es necesario crear espacios para que los estudiantes se expresen libremente porque esa acción los conducirá a lograr un mejor desarrollo tanto de la lectura como de la escritura. Y la segunda consideración, hace referencia a la necesidad y condición de escuchar al otro y esperar el turno. Sin embargo, no se percibe un propósito más allá del cuidar la

interacción, de promover la repetición, expresión de retahílas, cantos y juegos orientados a lograr que los niños se callen o mantengan la secuencia del proceso que dirigen los maestros. Esta organización del trabajo en la clase, sin ser aspectos insignificantes, no están por encima de los procesos de regulación en el aula; por el contrario, hay ocasiones en las cuales los niños repiten como loritos una secuencia de canciones, movimientos y acciones mecánicas que no conducen a otro fin que a mantenerlos en movimiento, para luego lograr su atención en el desarrollo de una instrucción o una tarea específica, no siempre articulada a esas acciones previas.

Al parecer, algo diferente ocurre con la educación artística, en especial el teatro, porque en las artes escénicas se considera que la oralidad es muy importante, y en efecto se aborda en la enseñanza de manera consciente porque “es el referente desde dónde los niños deben coger elementos para después comunicarse “. Esto es explicable desde este campo del saber como también lo es desde La lengua Castellana y las humanidades, en donde tanto la oralidad, como la lectura y la escritura se convierten en objeto de estudio y por tanto deberían abordarse de manera consciente.

Por lo expuesto en este apartado del análisis y para cerrar, al menos por ahora, esta mirada de las concepciones sobre oralidad, se podría afirmar que existen dos concepciones caracterizadas en la muestra de informantes: 1) la mirada tradicional de la lengua como instrumento y una tendencia emergente que tiene eco en la institución pero que requiere ser fortalecida como práctica institucional y es la perspectiva interaccionista de la lengua y del aprendizaje y por ende, de la oralidad como práctica social que hace parte del proceso de desarrollo humano y de una mirada semiótica de del discurso incorporado en un sujeto del lenguaje.

PROYECCIONES

Realizar una segunda etapa de revisión del análisis presentado, con el fin de volver al corpus, a la sistematización del mismo y a las interpretaciones emergentes de manera que se pueda articular esta primera subcategoría de la concepción, es decir los conceptos, con las reglas de acción, las creencias y la historia. En este mismo sentido, hacer revisión, análisis y conclusiones del concepto a nivel de ciclos y áreas.

Se considera necesario volver sobre la sistematización de los registros de primaria para incorporar voces de los maestros y secuencias didácticas.

Una necesidad urgente para continuar este proceso investigativo es poder contar con los tiempos y la condiciones requeridas para lograr la consolidación del colectivo.

No queremos que este proyecto quede en la simple etapa del diagnóstico, o en un análisis superficial, sino que realmente atienda a la construcción de una propuesta transformadora orientada a lograr el impacto que se planteo en un comienzo.

ANEXOS

ANEXO1 REJILLA DE SISTEMATIZACION DE LA INFORMACION

PROYECTO DE INVESTIGACION “LEO” ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARIA MONTESSORI SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE **ORALIDAD**

Investigadora: _____ Profesores informantes: 1. _____ 2. _____

CICLO _____ ASIGNATURAS _____
FECHA: _____

Tipo de dato: Corpus Narrativa Entrevista _____ Conversatorio _____ Diario de Campo _____ Registro de Video _____

SubCategoría	Maneras para indagar subcategorías	Aspectos a explorar	PLANO DEL DECIR
Conceptos	¿Qué entiende por?	Recopilar ideas que manifiestan significados de oralidad. Tendencia a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar referentes teóricos.	
	¿Qué enseña?	Explorar en qué aspectos hace énfasis cuando trabaja la oralidad; qué tópicos de la realidad aborda.	
	¿Qué evalúa?	Identificar qué aspectos tiene en cuenta cuando evalúa la oralidad.	
Reglas de Acción	¿Cómo enseña?	Reconocer formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas para controlar comportamientos o acciones relacionadas con el desarrollo de la oralidad.	
	¿Cómo evalúa?	Identificar qué procedimientos y estrategias utiliza para evaluar la oralidad.	
Creencias	¿Qué juicios valorativos manifiesta?	Identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la oralidad.	
	¿Qué aspectos considera importantes?	Identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de la oralidad.	
Historia	¿Cómo le enseñaron?	Identificar acontecimientos, procedimientos, conceptos, creencias y personas que marcaron la adquisición y desarrollo de la	Conceptos
			Reglas de Acción

		oralidad. Perspectiva del deber ser.	Creencias
--	--	--------------------------------------	------------------

**PROYECTO DE INVESTIGACION “LEO” ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE **LECTURA****

Investigadora: _____ Profesores informantes: 1. _____ 2. _____

CICLO _____
ASIGNATURAS _____
FECHA: _____

Tipo de dato: Corpus Narrativa Entrevista _____ Conversatorio _____ Diario de Campo _____ Registro de Video _____

SubCategoría	Maneras para indagar subcategorías	Aspectos a explorar	PLANO DEL DECIR
Conceptos	¿Qué entiende por?	Recopilar ideas que manifiestan significados de lectura. Tendencia a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar referentes teóricos.	
	¿Qué enseña?	Explorar en qué aspectos hace énfasis cuando trabaja la lectura; qué tópicos aborda.	
	¿Qué evalúa?	Identificar qué aspectos tiene en cuenta cuando evalúa la lectura.	
Reglas de Acción	¿Cómo enseña?	Reconocer formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas para controlar comportamientos o acciones relacionadas con el desarrollo de la lectura.	
	¿Cómo evalúa?	Identificar qué procedimientos y estrategias utiliza para evaluar la lectura.	

Creencias	¿Qué juicios valorativos manifiesta?	Identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la lectura.	
	¿Qué aspectos considera importantes?	Identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de la lectura.	
Historia	¿Cómo le enseñaron?	Identificar acontecimientos, procedimientos, conceptos, creencias y personas que marcaron la adquisición y desarrollo de la lectura. Perspectiva del deber ser.	Conceptos
			Reglas de Acción
			Creencias

**PROYECTO DE INVESTIGACION “LEO” ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE **ESCRITURA****

Investigadora: _____ Profesores informantes: 1. _____

2. _____

CICLO _____

ASIGNATURAS _____

FECHA: _____

Tipo de dato: Corpus Narrativa Entrevista _____ Conversatorio _____ Diario de Campo _____ Registro de Video _____

SubCategoría	Maneras para indagar subcategorías	Aspectos a explorar	PLANO DEL DECIR
Conceptos	¿Qué entiende por?	Recopilar ideas que manifiestan significados de escritura. Tendencia a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar	

		referentes teóricos.	
	¿Qué enseña?	Explorar en qué aspectos hace énfasis cuando trabaja la escritura; qué tópicos de la realidad aborda.	
	¿Qué evalúa?	Identificar qué aspectos tiene en cuenta cuando evalúa la escritura.	
Reglas de Acción	¿Cómo enseña?	Reconocer formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas para controlar comportamientos o acciones relacionadas con el desarrollo de la escritura.	
	¿Cómo evalúa?	Identificar qué procedimientos y estrategias utiliza para evaluar la escritura.	
Creencias	¿Qué juicios valorativos manifiesta?	Identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la escritura.	
	¿Qué aspectos considera importantes?	Identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de la escritura.	
Historia	¿Cómo le enseñaron?	Identificar acontecimientos, procedimientos, conceptos, creencias y personas que marcaron la adquisición y desarrollo de la escritura. Perspectiva del deber ser.	Conceptos
			Reglas de Acción
			Creencias

ANEXO 2 REJILLA ELABORADA DE SISTEMATIZACION DE LA INFORMACION

**PROYECTO DE INVESTIGACION “LEO” ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE **LECTURA****

Investigadora: _____ Profesores informantes: 1. **I1R1F1** 2.

CICLO _____
ASIGNATURAS _____ FECHA: _____

Tipo de dato: **Corpus Narrativa** Entrevista _____ Conversatorio _____ Diario
de Campo _____ Registro de Video _____

SubCategoría	Maneras para indagar subcategorías	Aspectos a explorar	PLANO DEL DECIR
Conceptos	¿Qué entiende por?	Recopilar ideas que manifiestan significados de lectura. Tendencia a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar referentes teóricos.	<p>I1R1F1 el análisis y la comprensión no eran lo fundamental</p> <p>I1R1F1 mi esposo, (...) frecuentaba (...) las bibliotecas de allí, de los libros adquiría todas esas destrezas que yo admiraba.</p> <p>I1R1F1 hijos a quienes hay que acercar de una forma menos tormentosa a este proceso (leyendo en las noches, inventando historias, y sobre todo con el ejemplo)</p> <p>I1R1F1 al aproximar a lectura a niños de primer grado decido hacer más placentero este proceso</p> <p>I1R1F1 aprender a leer explorando el trabajo por proyectos en el aula se construye conocimiento.</p>
	¿Qué enseña?	Explorar en qué aspectos hace énfasis cuando trabaja la lectura; qué tópicos aborda.	
	¿Qué evalúa?	Identificar qué aspectos tiene en cuenta cuando evalúa la lectura.	
Reglas de Acción	¿Cómo enseña?	Reconocer formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas para controlar comportamientos o acciones relacionadas con	I1R1F1 hijos a quienes hay que acercar de una forma menos tormentosa a este proceso (

		el desarrollo de la lectura.	leyéndoles en las noches, inventando historias, y sobre todo con el ejemplo)
	¿Cómo evalúa?	Identificar qué procedimientos y estrategias utiliza para evaluar la lectura.	
Creencias	¿Qué juicios valorativos manifiesta?	Identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la lectura.	1R1F1 La lectura llegó a mí de una forma normal para el momento
	¿Qué aspectos considera importantes?	Identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de la lectura.	
Historia	¿Cómo le enseñaron?	Identificar acontecimientos, procedimientos, conceptos, creencias y personas que marcaron la adquisición y desarrollo de la lectura. Perspectiva del deber ser.	Conceptos
			Reglas de Acción 1R1F1 los empujones y reglas de mis profesores por no repetir de la letra lo que ellos querían 1R1F1 el análisis y la comprensión no eran lo fundamental 1R1F1 en octavo la profesora de Español Piedra, por fin hizo de la clase algo divertido (...), salí al patio a leer , era otro mundo, no existía la presión de la nota sino el gusto por su clase, creí que allí me empezó a interesar la lectura. 1R1F1 decidí hacer más placentero este proceso, primero conociendo nuevas formas de aprender a leer y a escribir y explorando el trabajo por proyectos en el cual se construye conocimiento.
			Creencias 1R1F1 gritos de mi mamá que desesperaba por que no decidiera la lección 1R1 no fue un encuentro romo y placentero al contrario se in

			<p>como una obligación y continuó por muchos años.</p> <p>I1R1 la pereza lectora rumbera mi cabeza, estaba en la adolescencia y esa no era mi prioridad</p> <p>I1R1F1 en octavo la profesora Español Piedad, por fin hizo esa clase algo divertido construyendo historias, inventando coplas, representaciones teatrales saliendo al patio a leerlos, era un cuento, no existía la presión de la nota sino el gusto por su clase que allí me empezó a interesar la lectura.</p> <p>I1R1F1 mi esposo, él influyó mucho en mi desarrollo académico y personal, ya que era una persona que aprendía por sí mismo, (...) frecuentaba (...) bibliotecas y de allí, de los libros adquiría todas esas destrezas que yo admiraba.</p>
--	--	--	---

**PROYECTO DE INVESTIGACION “LEO” ESCUELA NORMAL SUPERIOR
DISTRITAL MARIA MONTESSORI
SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE **ESCRITURA****

Investigadora: _____ Profesores informantes: 1. I1R1F1

2. _____

CICLO _____

ASIGNATURAS _____

FECHA: _____

Tipo de dato: Corpus **Narrativa** Entrevista _____ Conversatorio _____ Diario
de Campo _____ Registro de Video _____

SubCategoría	Maneras para indagar subcategorías	Aspectos a explorar	PLANO DEL DECIR
Conceptos	¿Qué entiende por?	Recopilar ideas que manifiestan significados de escritura. Tendencia a definir, categorizar, describir, comparar, nominar y/o señalar referentes teóricos.	<p>I1R1F1 los momentos de creación textual fueron muy pocos</p> <p>I1R1F1 El comenzó a pasarme fotocopias de libros enteros lo</p>

			<p>cuales al comienzo recibía con pereza, pero después de empezar a leerlos les encontraba el disfrute, luego realizábamos un romántico diálogo del libro,</p> <p>I1R1F1 al aproximar la escritura a niños de primer grado decidieron hacer más placentero este proceso</p> <p>I1R1F1 aprender a escribir explorando el trabajo por proyectos en el cual se construye conocimiento.</p>
	¿Qué enseña?	Explorar en qué aspectos hace énfasis cuando trabaja la escritura; qué tópicos de la realidad aborda.	
	¿Qué evalúa?	Identificar qué aspectos tiene en cuenta cuando evalúa la escritura.	
Reglas de Acción	¿Cómo enseña?	Reconocer formas de proceder, estrategias y reglas de acción utilizadas para controlar comportamientos o acciones relacionadas con el desarrollo de la escritura.	
	¿Cómo evalúa?	Identificar qué procedimientos y estrategias utiliza para evaluar la escritura.	
Creencias	¿Qué juicios valorativos manifiesta?	Identificar pistas que denoten, actitudes, apreciaciones acerca de lo que le parece, piensa o cree sobre la escritura.	I1R1F1 La escritura llegó a mi vida de una forma normal por un momento.
	¿Qué aspectos considera importantes?	Identificar lo que considera efectivo, importante o no. Aspectos, temas, criterios que considera relevantes para la adquisición y/o desarrollo de la escritura.	
Historia	¿Cómo le enseñaron?	Identificar acontecimientos, procedimientos, conceptos, creencias y personas que marcaron la adquisición y desarrollo de la escritura. Perspectiva del deber ser.	Conceptos
			Reglas de Acción
			I1R1F1 las planas
			I1R1F1 el ma, me, mi, mo, mu
			I1R1F1 gritos de mi mamá que

			<p>se desesperaba por que no d bien la lección</p> <p>I1R1F1 los empujones y regla de mis profesores por no repe al pie de la letra lo que ellos querían oír</p> <p>I1R1F1 El repetir unas letras aprendidas entrelazadas que construían palabras, luego frases, luego párrafos y hasta textos completos fue la const en mi educación básica</p> <p>I1R1F1 los momentos de creación textual fueron muy pocos</p> <p>I1R1F1 en octavo la profesora Español Piedad, por fin hizo c esa clase algo divertido construyendo historias, inventando coplas, representaciones teatrales, otro cuento, no existía la pres de la nota sino el gusto por su clase...</p> <p>I1R1F1 decido hacer más placentero este proceso, prim conociendo nuevas formas de aprender a leer y a escribir y explorando el trabajo por proyectos en el cual se construye conocimiento.</p> <p>Creencias</p> <p>I1R1F1 las planas agotadoras</p> <p>I1R1F el dolor en los dedos</p> <p>I1R1 no fue un encuentro romántico y placentero al contrario se inicio como una obligación y continuo así por muchos años.</p> <p>I1R1 la pereza escritora rumbeara en mi cabeza, esta en la adolescencia y esa no e mi prioridad</p> <p>I1R1F1 en octavo la profesora</p>
--	--	--	---

			<p>Español Piedad, por fin hizo esa clase algo divertido construyendo historias, inventando coplas, representaciones teatrales, saliendo al patio a leernos, en otro cuento, no existía la presión de la nota sino el gusto por su clase, creo que allí me empezó a interesar la lectura.</p> <p>I1R1F1 El comenzó a pasarme fotocopias de libros enteros los cuales al comienzo recibía con pereza, pero después de empezar a leerlos les encontraba el disfrute, luego realizábamos un romántico diálogo del libro, es más tal es la motivación que siguiendo sus pasos escribí dos o tres cuentos.</p>
--	--	--	---

ANEXO 3 REJILLA DE OBSERVACIÓN

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI
 PROYECTO INSTITUCIONAL “LA LECTURA, LA ESCRITURA Y LA
 ORALIDAD, UN DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS”**

REGISTRO PARA OBSERVACION DE CLASE REALIZADO POR :	
FECHA _____	CURSO: _____ HORA DE INICIO - _____
HORA DE FINALIZACIÓN _____	
TIPO DE ACTIVIDAD _____	

ASIGNATURA _____	NÚMERO DE ESTUDIANTES _____
LUGAR: _____	

1. **DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD DESARROLLADA** (Se registran las acciones significativas, relevantes y pertinentes en relación con la pregunta y objetivos del proyecto).

2. **CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA LECTURA EN EL AULA**

MOTIVACIÓN O SENSIBILIZACIÓN FRENTE A LA ACTIVIDAD	TIPO DE TEXTO TRABAJADO	ACCIONES ESPECÍFICAS ORIENTADAS POR EL MAESTRO	REACCIONES O ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES	ACOMPañAMIENTO SEGUIMIENTO Y EVALUACION

3. **CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA ESCRITURA EN EL AULA**

MOTIVACIÓN O SENSIBILIZACIÓN FRENTE A LA ACTIVIDAD	TIPO DE TEXTO TRABAJADO	ACCIONES ESPECÍFICAS ORIENTADAS POR EL MAESTRO	REACCIONES O ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES	ACOMPañAMIENTO SEGUIMIENTO Y EVALUACION

--	--	--	--	--

4. CARACTERIZACIÓN DEL USO DE LA ORALIDAD EN EL AULA

VALORACION DADA A LA PRODUCCION ORAL DE LOS ESTUDIANTES	TEMAS O SITUACIONES SOBRE LOS QUE SE HABLA, SE EXPLICA O SE DISCUTE	ACTIVIDADES DE PRODUCCION ORAL EN EL AULA	VALORACION DADA POR LOS ESTUDIANTES A LA PRODUCCION ORAL DEL PROFESOR(A)

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN PARA LECTURA Y ESCRITURA

1 .MOTIVACIÓN O SENSIBILIZACIÓN FRENTE A LA ACTIVIDAD:

Se entiende como la referencia expresa que hace el maestro para disponer a los estudiantes positivamente frente al ejercicio de la lectura y/o la escritura .Puede corresponder también al preámbulo intencionado del maestro en razón a anunciar la actividad, convocando la atención de los niños. Puede operarse desde diferentes lenguajes: el verbal, el visual, el corporal, entre otros. También se refiere a la disposición que hace el maestro del aula y su mobiliario.

2. TIPO DE TEXTO TRABAJADO: Allí se deben tener en cuenta las características, de la rejilla entregada.

3. ACCIONES ESPECÍFICAS ORIENTADAS POR EL MAESTRO: Corresponde a todas las acciones que promueve el maestro con los estudiantes, orientadas a hacer exitoso, eficaz, productivo el uso de la L/E. Se trata del plan de acción ideado por el maestro para alcanzar las metas propuestas. Algunos indicadores pueden ser: juegos, guías, preguntas, explicaciones, trabajo en equipo, actividades de creación, lectura en voz alta, etc.

4. REACCIONES O ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES: Da cuenta de todas aquellas manifestaciones, reacciones positivas o negativas que los estudiantes generan frente a la actividad del maestro.

5. ACOMPAÑAMIENTO, SEGUIMIENTO Y EVALUACION: Se refiere al tipo de interacción que el maestro establece con los estudiantes desde el inicio hasta el final de la actividad. En cuanto a la evaluación es necesario explicitar si la actividad de L/E se evalúa o no. Igualmente contempla la retroalimentación del profesor(a) frente a la lectura y la producción escrita.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN PARA LA ORALIDAD

1. VALORACIÓN DADA A LA PRODUCCIÓN ORAL DE LOS ESTUDIANTES: La retroalimentación que hace el maestro en relación con el contenido, la coherencia, la pertinencia, claridad y corrección lingüística.

2. TEMAS SOBRE LOS QUE SE HABLA, SE EXPLICA O SE DISCUTE. Se trata de identificar de manera general las situaciones sobre las que se convoca principalmente el ejercicio oral del maestro.

3. ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN ORAL EN EL AULA: Corresponde a todas las acciones que suscitan diálogo, debate, argumentación. También se debe tener en cuenta las formas de interacción entre maestro-estudiantes, estudiante-estudiante.

4. VALORACIÓN DADA POR LOS ESTUDIANTES A LA PRODUCCIÓN ORAL DEL PROFESOR(A): Tiene que ver con las intervenciones que hacen los niños para destacar, recalcar o retomar, las intervenciones hechas por el maestro.

NEXO 4 MUESTRA DE RELATOS.

MI HISTORIA LECTORA Y ESCRITORA

La lectura y la escritura han sido a través de mi vida dos actividades importantes desde dos dimensiones diferentes: como vivencia que aporta disfrute, placer y aprendizaje y como objeto de reflexión, estudio e investigación, en lo que se refiere específicamente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en su adquisición en los primeros años.

Como disfrute, placer y aprendizaje debo remontarme a mi infancia a mis primeras experiencias de juego, de construcción de significados que conjuntamente con mis hermanas hacíamos a los grandes bloques de madera que con frecuencia llenaban el patio de mi casa para que mi padre, carpintero, construyera los muebles en el taller que quedaba en el fondo de ella. Estos bloques eran ubicados de diferentes maneras y posiciones y servían como fuente para el desarrollo de nuestra imaginación, donde los convertíamos en espacios diferentes, de acuerdo con el juego, transformándose así, desde una casa elegante con varios pisos y terraza, que nosotros no teníamos; hasta parques, calles y lugares fantásticos con cuevas, ríos y montañas; como también aulas de clase, pasarelas, tarimas y escenarios artísticos. En estos espacios dejábamos de ser nosotras, para convertirnos en madres amorosas con nuestros muñecos, profesoras gritonas, personajes que copiábamos de la televisión, reinas de belleza o cantantes famosas de la música de moda en los años 60.

Estas experiencias se constituyen en los primeros recuerdos en torno a la lectura y escritura, porque por un lado fueron incipientes construcciones de significación que hicimos a partir de la lectura de la realidad inmediata que vivíamos, ya que como lo afirma Freire “ leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito, antes bien, es una acto precedido por (y entrelazada con) el conocimiento de la realidad”, por otra parte se convirtieron también, en las primeras experiencias de juego en las que hicimos uso de la lectura y la escritura con sentido, al hacer por ejemplo, la carta para el esposo o amigo imaginario, los carteles para identificar los espacios, la construcción de álbumes donde a diario recortábamos del periódico “El tiempo” que compraba mi padre, los personajes importantes del momento, la copia de las canciones que nos gustaban y la elaboración de programas, palabras especiales o tarjetas de los eventos en papel mantequilla para organizar el reinado de belleza, el festival de la canción o simplemente el programa y/o la tarjeta para celebrar el día de la madre, del padre o el cumpleaños de una de nosotras. Cada uno de estos eventos era objeto de un proceso largo de preparación, para la selección y aprendizaje de de la canción, obra de teatro. De esta manera, siguiendo a Freire, estas primeras experiencias lectoras conciben el acto de leer como un proceso que va desde la lectura de la realidad en el contexto en que me desarrollaba y posteriormente a la lectura de la palabra.

Aprender a leer la palabra, fue una experiencia de la que casi no tengo recuerdos, lo hice durante el grado primero en la Normal de Ntra señora de la

Paz, sin mayores dificultades, su aprendizaje fue de manera tradicional a partir de cartillas, planas y dictados, sin que esto traiga para mi, recuerdos gratificantes, ni desagradables, de pronto sí tengo la imagen de una maestra que acompañaba este proceso con el uso de canciones que hacían mas agradable su aprendizaje, quizás por ello en mi experiencia como profesora de primaria, para mi fue muy importante cantar con mis estudiantes y aprender siempre nuevas canciones.

De esta época evoco de manera muy especial experiencias que no están asociadas con la escuela sino nuevamente con mi vida familiar. A mi hermana mayor le habían comprado libros de lectura de Alvaro Marín, Nuevas lecturas escolares, éstos tenían muchos cuentos cortos con ilustraciones no muy llamativas ni coloridas pero que siempre quedaron en mi mente y que eran leídas por nosotras las hermanas menores una y otra vez, yo me acuerdo que me identificaba mucho con la ilustración de una niña sentada en la cama con una colita de caballo, yo me sentía como ella, en otras ocasiones cuando me enfermaba y me daba mucha fiebre soñaba envuelta en un caracol que estaba en una de las lecturas de este libro y que me impresionaba. Con este libro me divertí mucho leyendo: Estaba el señor don gato, la zorra y la garza la gallinita roja, Pinocho convertido en perro, Muchamiel y vinagreta , Mirringa mirronga, entre otros. También recuerdo un libro de cuentos en tercera dimensión que mi papá encontró en un armario que le mandaron arreglar y que llevó a la casa; nos gustaba mucho leerlo por su movimiento y por sus ilustraciones tan coloridas. De igual forma, fueron significativas las aventuras dominicales del periódico El tiempo que todos los días llegaba a mi casa y la experiencia de ver a mi padre en su taller de carpintería o en el comedor leyendo.

Mas adelante, como a mis hermanas les gustaba la forma como yo leía en voz alta, por la entonación y claridad con que lo hacía, hacíamos sesiones de lectura en las que encerradas en el cuarto a los pies de la cama leíamos, reíamos, llorábamos y nos transportábamos a otros mundos. En especial recuerdo la lectura de los libros “Aura y la violetas” y Fabiola” yo leía estas historias de amor, y todas las vivíamos y las llorábamos día a día. Recuerdo también las lecturas de las novelas de Corin Tellado, que después de mucho convencer a mi mamá, nos dejaba alquilar en una tienda del barrio. Estas experiencias nos permitieron soñar y proyectarnos en el amor que esperábamos vivir en la adolescencia que empezábamos.

Como vivencias de escritura, recuerdo la invención de nuestro propio abecedario con nuestros propios códigos (la A era un , la b un , la c) cada una de nosotras creaba su abecedario, se lo aprendía y guardaba en un lugar secreto. Con esta escritura secreta escribía ya de manera muy ágil, mi diario, en él contaba mis “grandes” preocupaciones, sueños, amores platónicos, desilusiones y alegrías, que mas tarde volvía a leer y releer hasta que ya no significarán lo mismo. Este abecedario fue mi gran secreto y en este sentido, ahora pienso, su existencia se convirtió en una estrategia terapéutica que me permitió desahogarme de lo que eran las preocupaciones, miedos, ilusiones y sueños de la adolescencia y desde la posibilidad de releerlas, transformarlas en nuevas vivencias que eran elaboradas por mi misma a partir de las construcciones de nuevas significaciones que le otorgaba a medida que yo crecía. Tal como lo afirma Michele, Tetis (2002) la lectura y en este caso la

escritura “ ayuda a las personas a construirse, a descubrirse hacerse un poco mas autores de su vida, sujetos de su destino...al .apropiarse de textos o de fragmentos de textos, hay niños adolescentes, mujeres y hombres que elaboran un espacio de libertad a partir del cual pueden darles sentido a sus vidas y encontrar o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados.”

La llegada a la secundaria, me proporcionó otras experiencias de lectura y escritura. En relación con la lectura, recuerdo la enseñanza obligatoria de algunos textos con su correspondiente control de lectura para ser calificados, lo cual generaba angustia y a veces a hasta desmotivación. Sin embargo, recuerdo de manera especial algunos textos que me ubicaban en realidades diferentes, El alférez Real, la María y La Rebelión de las ratas, las dos primeras, son novelas costumbrista que me transportaban a otras épocas y lugares, describían actividades agrícolas, fiestas, desfiles banquetes y ropajes de ensueño, como también historias de amor que alimentaban las ilusiones de una adolescente. La rebelión de las ratas por otra parte, me presentaba una cruda realidad de pobreza y de injusticia social, me enfrentó a problemáticas sociales que no hacían parte hasta ahora de mi realidad cercana, las prostitución, la violencia, la explotación y las huelgas, lo leí una y otra vez reconociendo ésta como una realidad de mucha gente de mi país. Esta nueva mirada social, era enriquecida además por la lectura del texto Las venas abiertas de América Latina, que el profesor de Sociales nos hizo leer en su clase y que acompañaba de una nueva mirada crítica a la realidad que estábamos viviendo en este momento.

La Normal donde estudiaba, contaba con una gran biblioteca con muchos anaqueles con vidrios y variedad de libros a los que en pocas ocasiones teníamos acceso, allí la hermana Josefina nos hacía leer en voz alta, una a una un libro que ella elegía, lo cual nos generaba mucho temor; de igual forma pasábamos largas horas en el silencio sepulcral que caracterizaba éste lugar, a hacer planas de letra palmer, repitiendo cuantas veces fuese necesario hasta hacer bien los rasgos de esta nueva forma de escribir.

Hacia finales del bachillerato y primeros años de Universidad, mi hermana mayor empezó a comprar libros del Círculo de lectores, los cuales me parecían muy elegantes por sus pastas gruesas y su olor a papel especial. En vacaciones entonces recuerdo haber leído, entre otros, La madonna de las siete lunas de Lawrence, Papillon de Charriere, el Padrino, de Mario Puzzo, El señor presidente de Asturias, La casa verde de Vargas Llosa, Nada y así sea de Oriana Fallacci y un libro de Rimas y leyendas de Gustavo Adolfo Becker que leía una y otra vez. Estos libros me ampliaron mi visión de mundo y me permitieron reconocer otras realidades desconocidas para mí, relacionadas con las cárceles, la mafia y las dictaduras de otros países, además de recrearme y divertirme en mis tiempos de descanso.

El inicio de mi carrera profesional, psicopedagogía, centro toda mi atención en la lectura académica, dejando un poco de lado la literatura, mi interés se centró entonces en la psicología y la pedagogía , además de las lecturas obligatorias para los espacios académicos, leía por mi parte libros de Freud dentro de los

que recuerdo apartados del libro de Obras completas de Freud, la interpretación de los sueños y *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, *El Yo y los mecanismos de defensa* de su hija Ana Freud. De igual forma fueron significativos para mí los textos de Erich Fromm, el arte de amar y Miedo a la libertad y algunos de los libros de Freire. Compraba además revistas de psicología y leía temas relacionados especialmente con la psicología infantil. Esta lectura permitía enriquecer mi formación profesional con otras miradas diferentes a las que era el énfasis en ese momento en el currículo de la carrera, estaba centrado fundamentalmente en la teoría conductista del aprendizaje, se constituyeron más adelante en una base fuerte para el rol de madre que posteriormente empecé a desempeñar.

Ser madre me acercó nuevamente a la literatura infantil, con mi hija mayor leí muchos cuentos de la colección de Canticuentos y con mi hijo menor me acerqué a importantes autores de literatura infantil como KeiKo Kaska, Anthony Bronw, Jairo Anibal Niño, entre otros. La lectura nocturna de cuentos para acostarlos se constituyó para mí en una experiencia que disfrutaba mucho por la cercanía especial que generaba esta vivencia con mis hijos, como por la riqueza de las historias y de sus ilustraciones.

En vacaciones, aprovechaba para leer otros libros de literatura, entre los que recuerdo *El otoño del patriarca* de Gabriel García Márquez, *La carta a un niño que nunca nació* de Fallaci, *La metamorfosis* de Kafka y varios de Vargas Llosa.

Ya ejerciendo mi carrera, como psicopedagogía, durante una época me orienté a la lectura de textos de crecimiento personal de Carlos Cuautemoc, Paulo Coelho, Walter Riso y Deepak Chopra, algunos me brindaron herramientas para orientar las problemáticas sociales y personales que tenían los padres y estudiantes que tenía que apoyar en mi labor como orientadora y otros me permitieron reconocer otras formas de asumir mi propia vida. Más adelante, el uso de medicina holística para algunos de mis males físicos, trajo a mi vida textos recomendados por mi médico, como *Los Cuatro acuerdos*, de Miguel Ruiz, *Amor divina locura* y *Amar o depender* de Rizzo, *El Guerrero de la Luz* de Coelho y *El pastor y las estrellas* de Eduardo Santa que me ayudaron a superar situaciones emocionales generadas por las relaciones afectivas y por el estrés del trabajo que vivía en este momento.

La realización de la maestría en Estructuras y procesos del aprendizaje, marco en mi vida, otra de las dimensiones en las que reconozco la importancia de la lectura y la escritura en mi vida y que mencioné al iniciar este texto, la cual hace referencia a la forma como se orienta el aprendizaje de la lengua. Durante algún tiempo tuve la oportunidad de promover como docente, el aprendizaje de la lectura y escritura en el grado primero y lo hice de acuerdo a los lineamientos dados desde la Normal: el riguroso método de palabras normales, en que partía siempre de una situación motivante para los niños, como un cuento, una canción, un juego, que sirviera como excusa para iniciar el aprendizaje de una letra a partir de una palabra generadora, y después los conocidos procesos de descomposición hasta llegar hasta la letra objeto de enseñanza y las planas dictados y copias de la cartilla u otro texto. A pesar de que disfrutaba el

proceso que seguía paso a paso, siempre sentí que no era la mejor forma de orientar este proceso de aprendizaje.

Mis cuestionamientos llevaron a indagar otras alternativas, una buscando para mi hija un colegio que lo hiciera de manera diferente, el método natural de Celestin Freinet, método global que partía de frases y dibujos, a partir de vivencias que tenían los niños, para ser luego descompuestas hasta llegar a la letra. Con la entrada a la maestría, descubrí que no era mayor el avance, con lo que yo hacía anteriormente como maestra, en el sentido en que la concepción de lengua y de aprendizaje en que se sustentaban era casi la misma.

La maestría me permitió reconocer una forma diferente de entender el aprendizaje, el lenguaje y más específicamente la lengua y desde los elementos que me brindó, mi interés lector y escritor se orientó de una manera más profunda y posteriormente con una intención investigativa a autores como Vigostsky, Bruner, Luria , Leontiev, Wertsh, Hymes, Holiday, Baena y en el campo más específico de la escritura y la lectura pase por Ferreiro, Taberosky, Braslasky, Smith, Freire, Casany, hasta llegar a investigadores mas recientes como Jolibert, Fabio Jurado, entre otros. De igual forma no puedo dejar de reconocer la influencia de mi maestra del post grado y asesora de mi tesis Gladys Jaimes, quien me acercó a estos teóricos y orientó de manera muy didáctica una nueva aproximación al aprendizaje de la lectura y la escritura, en donde la articulación teoría práctica fue un componente fundamental.

Desde este marco, no ya como docente de primaria, sino como orientadora y como docente universitaria, comencé a orientar de una manera diferente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Sus fundamentos están en reconocer la lectura y la escritura como actividades sociales de construcción de sentido y su aprendizaje como un proceso de construcción social mediado por la cultura y la interacción con el otro. Así, se aprende a leer y escribir en situaciones reales de uso y con una intención, la cual está asociada con la idea de leer y/ o escribir para comunicar, representar y recrear la realidad.

Es importante anotar que no ser directamente docente de aula de primaria, hizo que todos éstos aprendizajes se convirtieran en un reto, para ser materializados en la práctica, en este sentido traté de estar lo mas cerca posible del aula de mis maestros, especialmente del colegio donde me desempeñaba como orientadora, acompañándolos con talleres que yo hacía directamente con los niños y posteriormente con los padres de familia , para que apoyarán mas de cerca y articulada el trabajo que realizaba el maestro. Este trabajo con maestros fue una tarea de difícil de seducción, en el que poco a poco se fueron vinculando los maestros. Puedo decir, que después de mas 10 años de trabajar en esta institución, se logró que esta propuesta se constituyera en institucional, en la que los maestros de preescolar y primeros, unos con mayor apropiación que otros, promovieran de una manera diferente a las tradicionales, planas, copias y dictados el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para mí, de manera personal y profesional fue además una oportunidad maravillosa de confrontar un saber teórico con una práctica concreta en las aulas de clase.

A nivel universitario, en la asesoría de proyectos pude hacer ésta misma confrontación con otros niveles de la educación (secundaria y algunos de universitaria), lo cual sigue enriqueciéndose con mi participación en colectivos de investigación en donde el lenguaje, la lectura y la escritura son objeto de reflexión y de generación de nuevas propuestas. El apoyo a los procesos lectores y escritores de los estudiantes universitarios, ha sido un proceso difícil para mí y pienso que me faltan muchas herramientas para contribuir a cualificar sus escritos, especialmente en aspectos de forma, sin embargo coherente con las concepciones de aprendizaje, de lectura y de escritura que he venido construyendo considero que las estrategias de interacción y de aprendizaje cooperativo que propongo para la interpretación de los textos que se trabajan en los espacios académicos contribuyen a enriquecer su proceso de lectura, y la utilización de cuestionamientos a los textos para que sea el mismo estudiante quien corrija y enriquezca el texto, así como el trabajo entre pares con este mismo sentido, son estrategias que apoyan la cualificación de su producción escrita.

Las vacaciones siguen siendo el espacio fundamental para acercarme a otros tipos de textos literarios, me han llamado últimamente la atención la lectura de los textos de Saramago, Jorge Franco, Laura Restrepo y el último que leí y me gusto muchísimo “El olvido que seremos” de Hector Abad, tengo en lista libros de éstos autores para ser leídos posteriormente.

Finalmente, considero que la maestría y la experiencia en formación de maestros y en investigación, me han brindado la posibilidad de escribir, realizando algunas publicaciones resultado de procesos de reflexión o de investigación. Situaciones que he disfrutado, especialmente porque han sido en su mayoría construcciones colectivas con pares académicos importantes en mi vida personal y profesional y desde allí su proceso de producción ha implicado constructivos espacios de interacción, recreación y aprendizaje. Entendí que antes de la maestría, la escuela como institución educativa, no promovió en mí la escritura como proceso de producción con sentido, sino que generalmente fue asumida como actividad de copia y transcripción de otros textos. En este sentido, solo hasta los últimos años comencé a vivir realmente la escritura como una actividad compleja, como un proceso y una forma de representación del pensamiento y desde ésta perspectiva ha sido y sigue implicando para mí, grandes dificultades para producir en forma coherente y con total sentido lo que quiero expresar

EXPERIENCIA PEDAGOGICA EN RELACION CON LA LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Desde niña lamentablemente en el ambiente de mi hogar no existía ese amor hacia la lectura, no contaba con un espacio apropiado para ello, mis padres ni mis hermanos eran lectores, por supuesto yo tampoco.

Cuando inicio un texto normalmente lo abandono, siempre se tiene una disculpa: tengo que ir a hacer esto, tengo que hacer lo otro...

He leído porque “toca”, en el colegio, en la universidad... obviamente para el desarrollo de los trabajos era necesario hacerlo.

Cuando en la normal me invitan a formar parte de este grupo me motiva el hecho que debo obligarme a trabajar personalmente por adquirir elementos e iniciarme en el gusto por la lectura(Nunca será tarde!). Soy consciente que esta debe ser pasión para el maestro!. La lectura culturiza, ayuda a ejercer la memoria (sobretudo a esta edad!!), abre horizontes, nos permite ser críticos con mayor fundamentación a todo nivel ...entre muchos mas.

Viendo mi limitación en este aspecto , siendo una persona responsable no puedo permitir que los niños a los que constantemente “acompañó” repitan esta triste historia así que para empezar con gran alegría les invito todos los días a leer un cuento. En el aula de clase es todo un ritual, les gusta tanto que en el momento del cuento se olvidan de todo, se entregan en completo silencio y atención.

Por lo general solicitan se lea otro y la participación es total. No siempre el que habla es el único que participa, pero si se tiene actitud de escucha pienso que es mas que suficiente a esta edad pre escolar para afirmar que verdaderamente se esta participando.

Los niños pequeños transmiten mucho entusiasmo, alegría, constante deseo de descubrir nuevas cosas.... Y es allí donde el adulto no decae sino que vuelve a entusiasmarse, toma impulso para continuar aportando lo que constantemente estos pequeños reclaman.

Admiro siempre a mis compañeros que forman parte de grupo de estudio, que aportan constantemente gracias a que han tenido disciplina hacía la lectura y noto que son humildes porque aunque saben a ciencia cierta que la mayoría no leemos, buscan que participemos, respetan nuestros pocos aportes y muy sabiamente acomodan a lo que vienen trabajando todo aquello que decimos cuando sabemos que no es tan profundo ni tan vital ya que se carece de esa fundamentación que a todo nivel se necesita.

No es fácil tener que aceptar esta limitación pero es un buen comienzo para iniciar este reto que debo asumir por el bien personal y profesional.

VILMA JACQUELINE SALAZAR SANABRIA
Docente Pre escolar
Julio 18 de 2007

LUZ DARY

Estoy tratando de reencontrarme con mi pasado y esculcar en mi pensamiento el momento en que la palabra me sedujo y no es fácil, han pasado ya muchos años, pero tratare de hacer un esfuerzo.

La lectura y escritura llegaron a mi vida de un a forma normal para el momento, las planas agotadoras, el dolor en los dedos, el ma,me,mi,mo,mu, los gritos de mi mamá que se desesperaba por que no decía bien la lección, los empujones y reglazos de mis profesores por no repetir al pie de la letra lo que ellos querían oír. En síntesis, no fue un encuentro romántico y placentero al contrario se inicio como una obligación y continuo así por muchos años. El repetir unas letras aprendidas entrelazadas que construían palabras, luego frases, luego párrafos y hasta textos completos fue la constante en mi educación básica, el análisis y la comprensión no eran lo fundamental y que decir de la escritura, los momentos de creación textual fueron muy pocos, la pereza lectora y escritora rumbeaba en mi cabeza, estaba en la adolescencia y esa no era mi prioridad.

Cuando me encontraba en octavo la profesora de Español Piedad, no recuerdo su apellido por fin hizo de esa clase algo divertido, construyendo historias, inventando coplas, representaciones teatrales, saliendo al patio a leernos, era otro cuento, no existía la presión de la nota sino el gusto por su clase, creo que allí me empezó a interesar la lectura.

Luego llego el amor de mi vida, mi primer novio y el que ahora es mi esposo, él influyo mucho en mi desarrollo académico y personal, ya que era una persona que aprendía por si mismo, tenia grandes dificultades económicas que no le permitieron asistir a una educación regular, sin embargo frecuentaba constantemente las bibliotecas y de allí, de los libros adquiría todas esas destrezas que yo admiraba. El comenzó a pasarme fotocopias de libros enteros los cuales al comienzo recibía con pereza, pero después de empezar a leerlos les encontraba el disfrute, luego realizábamos un romántico dialogo del libro, es más tal era la motivación que siguiendo sus pasos escribí dos o tres cuentos.

Luego viene la universidad donde se realiza un trabajo riguroso pero no suficientemente aprovechado en relación con la lectura y escritura, después vienen los hijos a quienes hay que acercar de una forma menos tormentosa a este proceso (leyéndoles en las noches, inventando historias, y sobre todo con el ejemplo) viene luego el trabajo de docente que en un comienzo se basaba exclusivamente en la disciplina estudiada pero con el transcurso de los años me encuentro con el gran y difícil reto de aproximar a lectura y a la escritura a niños de primer grado de educación básica y vienen a mi memoria los aquellos años poco agradables de mi infancia, y decido hacer más placentero este proceso, primero conociendo nuevas formas de aprender a leer y a escribir y explorando el trabajo por proyectos en el cual se construye conocimiento.

Y aquí sigo, en la búsqueda interminable de aproximarse aunque sea un poquito a la infinitud del saber.

COMO Y CUANDO APRENDI A LEER

De las primeras cosas que recuerdo en mi proceso lecto escritor es una maestra que con letra muy bonita escribía en el tablero silabas y palabras cortas como ma ma, papa etc. Y de un compañero muy cuidadoso y “pulido” que trataba de imitar a la maestra y hacia los palitos y las bolitas de las letras con regla y plantilla, proceso que lo demoraba muchísimo y siempre se quedaba atrasado en los temas de la clase y era “regañado” por la maestra. De ese primer recuerdo pasan varios años hasta llegar la época del gusto por leer los cuentos o “comics” de superman, tío Rico, Turok, Fantomas, supertribi y sus manís mágicos, etc. Gusto que me implicaba ir a la cuenteria a cambiarlos y obviamente a gastar dinero en el cambio, pero el gusto por leer cuentos me llevo a organizar mi propia cuenteria y así seguir disfrutando del gusto por la lectura de los comics y además me pagaban por leer nuevas aventuras, hasta llego el momento de haber leído todos los de la época y comenzó a escasear la lectura. Ya con algo e recursos económicos y un poco mas de edad 10-12 años en una caminata por la calle 19 de los años 1975 al 80 encontré unas historias cortas con mas texto que dibujos a diferencia de los comics, de autores tan excelentes como Edgar Alan Poe, Isaac Asimov, etc., que aun los debo tener, y descubrí lo interesante de ayudado con las palabras crear mis propias imágenes mentales y así soñar con paisajes y situaciones míos y del autor y con posibilidades de animar y cambiar situaciones a mi gusto.

Esta época coincide con el comienzo de las lecturas “obligadas” del colegio pero para mi fortuna fueron del mismo estilo de aventuras como lo son la Iliada y la Odisea y ya por mi cuenta Las Tragedias de Sófocles, donde lo rico de la lectura era definitivamente crear imágenes y situaciones en mi mente, situación reforzada grandemente con mi gusto por ver programas de ciencia ficción de la televisión.

El gusto por la lectura se reforzó con la lectura del libro “MANITU”, que a medida que lo leía se lo comentaba a mi hermana y logre atraerla tanto a la lectura que terminamos leyendo el libro juntos en voz alta en el mismo día. En esa ocasión la lectura fue más importante que ir al parque a jugar o inclusive ver televisión.

De esa época y asta la fecha, mi lectura de textos es básicamente dirigida a aspectos técnicos o temas pertinentes a mi profesión, aunque en muchas ocasiones exigen la elaboración de imágenes mentales para asegurarme de que lo leído si ha sido comprendido.

De mi proceso escritor es muy poco lo que recuerdo, solamente que mi mama me decía que escribiera grande y claro, y cuando cursaba octavo la explicación de un maestro que nos leyó un texto donde resaltaba la importancia del uso de la puntuación y que dependiendo de ella sele podía dar diferentes interpretaciones a un texto. De igual manera que la ortografía era indispensable ya que palabras con el mismo sonido pero con escritura diferente dicen cosas diferentes.

COMO APLICO LA LECTURA Y LA ESCRITURA AL TRABAJO PEDAGÓGICO.

Hoy día, a los estudiantes le digo que una vez leído un texto lo escriban con sus propias palabras y lo asocien a situaciones cotidianas para el, que si no lo pueden hacer, esto implica que aun no han comprendido, luego el paso siguiente será volver a leer el texto y posteriormente escribir algunas preguntas de lo que no han comprendido. En las evaluaciones solicito con frecuencia que reediten lo escrito y que lo que se evalúa es lo que esta escrito, no lo que quisieron decir, de esa manera cuando se presenta algún reclamo frente a la calificación dada, leemos el texto escrito por el estudiante y se identifican las falencias en cuanto a las ideas que quieren transmitir y las ideas que efectivamente escriben.

OMAR ROJAS SUAREZ

Desde el campo de conocimiento que orienta, ¿cuál ha sido relación con la lectura, escritura y oralidad en su experiencia en el aula de clase?

RELATO

Al recordar el mágico arco iris de las letras y su relación con mi vida, recuerdo cuando mi mami me involucro en este bello mundo de las letras y me enseñó las vocales y las primeras letras en la cartilla "COQUITO". Después en mi cumpleaños número 6 antes de ingresar al colegio me regalaron un libro que tenía 5 cuentos, libro que aún conservo el cual despertó mi interés por imitar una lectura de muchas palabras que no sabía pronunciar muy bien y no entendía del todo. En mis siguientes años escolares el mundo de la lectura y la escritura se fueron dando; en las tardes asistía a clases en otra institución donde realizaba mis tareas y también disfrutaba de la lectura de una variedad de cuentos, los fines de semana en especial los domingos imitaba a mi papá y leía el periódico El Tiempo.

Pero al volver a mis inicios como lectora recuerdo que me aleje de la lectura por el temor que fue generado cuando no pude expresar ante mis compañeros de 3º de Primaria "La Pobre Viejecita", porque aquel día yo ya sabía interpretar lo que me habían enseñado en años anteriores en casa y en el colegio, pero ese día el temor y el regaño fueron mayores que mi deseo por demostrar que yo leía y que si practicaba lo que la profesora me enseñaba, solo que la timidez de hablar delante de mis compañeros fue muy grande y me dio mucho susto, y al no sentir que mi profesora me entendía me limite a leer y a escribir lo que me pedían en clases o en casa pero no con el mismo entusiasmo que antes.

Después de muchos años un día de nuevo en el aula de clase, cuando cursaba 8º la profesora de español sin saber de mis temores me volvió a enfrentar con mi grupo de compañeros y al realizar una exposición sola donde el tema era relacionado con la poesía y el escritor Colombiano JOSÉ EUSEBIO CARO ("hoy día mi poeta favorito"), aquella experiencia fue la que me vinculo con el amor por la lectura y escritura de poemas, llevándome a compartir los escritos de poetas como lo son: Mario Benedetti, Pablo Neruda, José Asunción Silva, entre otros disfrutándolos en mis tiempos libres y vacaciones. Así como la lectura de algunas novelas por iniciativa propia y de un sin numero de artículos de mi interés. En la universidad disfrute mucho de las lecturas que estaban relacionadas con las temáticas de la carrera y que me daban muchas herramientas para mi carrera.

La magia que siento en el aula de clase y el trabajo realizado con los diferentes grupos que he tenido así como las vivencias compartidas han sido tantas, que nos llevaron a disfrutar momentos de platicas donde nos conocimos y manifestábamos nuestros gustos y temores aprendiendo mutuamente, buscando los caminos con los cuales las dificultades que presentaba el niño o la niña podía ser enriquecida con sus fortalezas.

Motivándolos a ser más participativos al expresar sus necesidades, al cantar, recitar un poema o una rima utilizando su cuerpo como instrumento para expresar lo que nos indicaba la canción o poesía perdiendo la timidez e interactuando más con sus compañeros y docente. Al trabajar con los niños de Preescolar y Primero estas actividades son más espontáneas y se utiliza más la mímica, no se ven sentimientos o expresiones de pena con sus semejantes e iban perdiendo el temor **por el no puedo**, el ánimo que se les da a los niños y niñas por cada nuevo logro los involucraba en lo que pretendía, de allí que los niños realizaran lecturas de imágenes en cuentos, inventando o recordando los acontecimientos que ocurrían en lo que estaba viviendo en una nueva historia que ellos narraban y a la vez sentían el gusto por lo que ellos plasmaban en sus dibujos y en algunas de las letras que recordaban.

De esta forma realizaban una nueva lectura de su trabajo y sentían esta más importante que la ya escuchada o leída anteriormente, porque en su trabajo estaban manifestados sus nuevos aportes y personajes que ellos habían creado, involucrándose en el deleite por realizar una lectura contada de sus imágenes y por crear nuevas historias relacionadas con sus amigos, juguete favorito, familia, mascota o un viaje.

Cuando trabaje con los grupos de Tercero y Cuarto al principio involucrar los niños y niñas en estas actividades que son orales y pedagógicas sentí que al retomar un canto, rima o poesía les causaba algo de pena pero a la vez lo disfrutaban porque los devolvía a sus años anteriores y ahora ellos desarrollaban más no solo sus mímicas o tonalidades sino también su facilidad y gusto por relacionar los conocimientos que tenía con la escritura y la lectura al cambiar un canto, un cuento o incluso algún texto leído para una nueva escritura donde ellos decían quienes eran los nuevos personajes, temas o sentimientos que tendrían su composición escrita.

La inventiva y creatividad que vivencie en los grupos de Tercero y Cuarto fueron muy significativas en especial con el grupo de Tercero con el que termine el año pasado, porque nos relacionamos muy bien y en diferentes actividades su oralidad fue más significativa, vivenciando su espontaneidad al realizar exposiciones, dramatizaciones y usando su discurso oral no solo en el área de Español sino también Sociales, Ciencias, Artística, Informática y Religión porque sus consultas no eran tan limitadas y el trabajo en diferentes grupos les permitía más tolerancia, responsabilidad y ser más participativos.

Individualmente sus producciones fueron más claras y durante el último periodo realizaron la retroalimentación del proyecto de aula que veníamos trabajando desde el 3º periodo y sus consultas y esfuerzos los plasmaron en un trabajo que conservo y que fue elegido por todos relacionado con las frutas donde su interés por leer sobre el tema, realizar exposiciones, preparar recetas, dramatizaciones e inventar rimas con diferentes frutas los motivó mucho y disfrutaron de las actividades relacionando sus nuevas formas de expresar en otras áreas.

Considero que trabajar un tema de interés de un grupo e involucrarlo con el trabajo del aula permite y desarrolla muchas de las potencias que los niños y niñas tienen en diferentes aspectos y que se relacionan con la lectura, escritura y oralidad.

Las dramatizaciones y lecturas de los niños más pequeños demuestra su timidez y ternura. En los niños de grados superiores incrementa su seguridad y le da mayor sentido al trabajo diario que realizan en las diferentes áreas al relacionarlo y explotar sus conocimientos.

Para mí siempre ha sido muy importante que en los diferentes grupos con los que he compartido, trabajar la narración de cuentos y la escritura grafica porque los niños y niñas desarrollan su creatividad e incrementan su vocabulario, no solo en forma oral sino también escrita. Personalmente disfruto de la lectura de poesías y novelas, así como la escritura de rimas y poemas.

RELATO DE MI EXPERIENCIA ADQUIRIDA EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

Puede que en muchos casos suene divertido trabajar con niños pequeños, ya que muchas veces tenemos la automática relación de niños con juego y diversión, pero no es del todo así. Voy a empezar el relato de mi experiencia con la primera impresión que me lleve de los niños, voy a poner como base la impresión que me lleve desde el servicio social, que por cierto no era lo que quería en ese entonces, yo quería encargarme de un curso, para tener constante interacción con un grupo limitado de niños todos los días, pero no fue así, Salí escogido para prestar servicio social al área de Educación Física, no era lo que quería por las razones anteriores, aunque el resto del curso me envidiaba. La experiencia de ser medio maestro de Educación Física fue muy pesada, mucho mas de lo que me imaginaba, manejar a todos los niños de la primaria cuando tenían educación física era muy pesado, unos corrían, otros molestaban, otros les pegaban a sus compañeros, otros se manifestaban con sus hermosas groserías a todo pulmón en el patio, mejor dicho, no hallaba la forma de multiplicarme para calmar a todos estos pueblillos de niños que en menos de tres horas me dejaban agotado, y lo peor es que como me tocaba en la mañana el servicio social, me tocaba salir de ahí a la cede C a recibir clases, y llegaba totalmente agotado, como si me hubiera trasnochado la noche anterior, casi dormido en el puesto quedaba, como borrachito sin sentido de orientación; pero a medida que paso el tiempo en el servicio social, fui aceptando el reto, y puse pecho, como dice el conocido refrán “al mal tiempo, buena cara”, y efectivamente, pude congeniar muy bien con los niños, pude aprender muchas cosas nuevas de ellos, cosas de niño que de pronto había olvidado en el afán de volverme un joven adulto, y pude manejar las clases con mas facilidad, me hacían caso, no molestan tanto, teniendo en cuenta una cosa muy importante, que casi todo mi servicio social lo preste sin ayuda de mi maestro porque el estaba muy ocupado con unas reuniones y compromisos que yo aproveche para desarrollar mas mi alma de niño y entender mejor los pensamientos infantiles, que por cierto no tienen casi nada de infantil, a veces me dejaban súper impresionado con unos comentarios que dejaban a cualquier adulto fuera de lugar. Dejando hasta aquí la experiencia de mi servicio social de grado décimo, voy a empezar con mi verdadero relato de mi práctica pedagógica en grado once, una verdadera Odisea para mí, que me aporó muchas ideas de cómo ser un maestro ideal y como poder enseñarles a los niños de una manera fácil y sin complicarse.

Todo empezó desde que empezamos el grado once a comienzos de este año, ya que las maestras del área de pedagogía nos estaban informando que nosotros teníamos que inaugurar de nuevo en la Normal las Practicas Pedagógicas, esto era una cosa muy diferente al servicio social porque nosotros teníamos que responder con una clase de compromisos tanto en la escuela a donde teníamos que realizar nuestras practicas pedagógicas, como en la Normal, donde teníamos que responderle a nuestras maestras de pedagogía con otros compromisos de la practica pedagógica llevada a cabo en la escuela.

Primero nos repartieron en las escuelas a donde debíamos realizar nuestras practicas, a unos compañeros les toco en la Giralda, a otros en SERIN (seres integrales), a otros en IDIPROM (seres de la calle), a otros en el Atanasio

Girardot sede A, y a mi con otros cinco compañeros en el Atanasio Girardot sede B; no quería quedar en esa escuela porque quería quedar con otros amigos en la Giralda, pero por cosas buenas del destino y así yo no lo entendiera en el momento, quede en esa institución ubicada a casi once cuadras de la Normal y a casi tres cuadras de mi casa, pero no lo quería aceptar por mis amigos, pero ahora entiendo que las cosas así fueron mucho mejor a que me hubiera tocado con mis compinches.

Cuando nos llevaron a presentar en la escuela, pudimos observar que era una institución muy pequeña, casi sin recursos didácticos, era solo la primaria, y solo había un curso por grado; todos estábamos nerviosos, a la expectativa, y viendo a todos los maestros de aquella escuela, nos intrigaba mucho mas saber con cual de todos ellos nos tocaría; hasta que llegó el momento de llamar a los estudiantes que les tocaba los grados correspondientes, a mi me toco primero de primaria, preferiblemente hubiera querido un curso mayor, pero las cosas no se dieron de esa forma, de todas maneras no era malo, me gusto la idea, y la maestra que me toco es muy especial, se llama Oliveria, la querida maestra Oliveria, una persona que desde la primera vez que la vi, supe que es una maestra muy cariñosa y especial con los niños; luego de que nos presentaran a nuestros maestros correspondientes, fui a hablar con mi maestra para entrar en dialogo y romper el hielo, como manera de buscar mas confianza en ella, y luego fuimos al salón de primero, y vi por primera vez a los pequeños con los que me tocaría realizar mi practica pedagógica, me causaban a primera vista ganas de cogerles los cachetes gorditos y meneárselos de un lado a otro, parecían peluches con pilas, fue aquí cuando la maestra les explico que yo iba a ser su maestro de los viernes por las primeras tres horas, entonces todos en coro me saludaron con un caluroso Muy Buenos Días, fue especial para mi este día, no se por que, pero me sentí como con una razón mas por la cual trabajar en mi futuro con los niños.

Hasta ahora empezaban las cosas, quizás la bienvenida de los niños fue la primera imagen que me lleve de los niños, pero trabajar con ellos es un poco pesado, ya que estos niños de primero de primaria, por lo que pude descubrir en mi proyecto pedagógico, son los niños que están en medio de un proceso de descubrir cosas nuevas y preguntar todo que se les viene en mente según lo que observan, además que estos niños apenas están entrando al ámbito de la lectura, la escritura y el desenvolvimiento oral frente a la clase; por eso no me fue fácil llevar un proceso con ellos, porque no cualquier actividad para los niños me servia para con ellos, tenía que buscar y crear actividades dinámicas para esa edad (de 5 a 7 años de edad), actividades que no los aburriera pero que a la vez pudieran aprender, pero con la condición de trabajar a la introducción de las letras, mejor dicho, me tenía que volver un ocho para poder crear la actividad para cada viernes de practica; algunos días terminaba muy cansado, mas que todo de la voz, no podía casi ni hablar porque me la pasaba gritando en clase para calmarlos, pero pude aprender muchas cosas de el manejo equitativo entre el maestro y los niños, la solución fue poner condiciones de clase antes de empezarla, y entonces ya todos estaban advertidos que si llegaban a faltar al acuerdo de aula, tenían penitencia o castigo como quedarse sin descanso, pararse en el rincón del aula, y cosas así que jamás tuve que utilizar, a mi maestra si le tocaba constantemente utilizar estas sanciones de clase ya que era un poco mas rigurosa que yo, de igual manera llegué a cogerles mucho cariño a ellos, por muy traviesos que fueran,

eran muy especiales para mi; uno de los niños que jamás voy a olvidar es a David, niño lleno de ánimos, y en especial para hacerme la clase imposible, le pegaba a los demás, y si no era así, los distraía y charlaban en clase, ese niño fue mi tropiezo, pero a pesar de estos inconvenientes, era uno de los niños mas pilos de la clase, tanto que acababa los ejercicios de clase rápido para jugar en clase, me tocaba colocarle trabajo extra para mantenerlo callado.

Pero uno de los días que mas me impacto fue cuando llegue a la escuela a hacer mi practica, y mi maestra estaba en un paseo con los niños de primero, entonces me quede a ayudarle a mi compañera Daniela en su curso que era cuarto de primaria, me contaba ella que era un completo desastre ese grupo, que le hacían la vida imposible; la verdad, me estaba haciendo la idea de unos completos rebeldes groseros, pero “no todo en la vida es como te lo describen”, entre al salón y me encontré con un grupo hablador, grosero, y un poco montador, pero eso no era reto para mi, no es que me las diera de duro, pero me sentía con las herramientas suficientes para asumir ese grupo, y el caso fue que estaban hablando muy duro y al maestro, director de clase, ni lo dejaban hablar, me incomodo un poco esa situación y grite muy duro en todo el salón con un: SILENCIO NIÑOS POR FAVOR!!!!!!!, y con una mirada seria tirando a enojada. Los niños quedaron totalmente en silencio, y lo que mas me dio risa por dentro fue que el maestro quedo timbrado cuando yo calle al salón, y mirándome como con miedo repitió: “es que ahora ya no hacen caso estos niños”, después de ese momento los niños hacían muuuucho silencio, pero luego cuando salieron a educación física, me les uní al juego y así ellos se dieron cuenta de que mi intención no era ser una especie de maestro malgeniado regañón, sino saber respetar los espacios de escucha y los espacios de juego, me hice amigo de muchos niños de ese grupo en ese día.

Puedo resumir mi relato de mi experiencia en las prácticas pedagógicas como un excelente aprendizaje de conceptos que debe tener un maestro en cuenta a la hora de enfrentarse a un grupo de estudiantes, y que el caso no es mantenerlos controlados como animalitos, sino conservar un buen lazo de amistad y respeto entre las dos partes, haciendo el disfrute de la clase para los estudiantes y para el maestro.

Mi proyecto acabo de una manera fascinante, pude evaluar al final a los niños de mi grado (primero de primaria), y me pude dar de cuenta de que los niños realmente habían aprendido a leer, a escribir y a desenvolverse un poco frente al publico oralmente, quede realmente satisfecho por los resultados, lastimosamente no pude hacerles algo de despedida porque los medios económicos no estaban de mi parte en aquellos momentos, pero algo muy importante y cerrando con broche de oro este relato es: “ser maestro no es tan fácil como muchos piensan, ser maestro requiere de esfuerzo y disciplina, pero en especial, de mucho amor”

Andrés Felipe Ruiz Garzón

MI EXPERIENCIA COMO LECTORA Y ESCRITORA

Son muy pocos los recuerdos que tengo de cómo fue que encontré el amor por la lectura y la escritura.

Cuando estaba en la escuela escribía solo lo necesario, nunca me gusto escribir, solo hablar y expresar. Para mi era más fácil expresar lo que sentía que escribirlo.

Me daba pereza jugar aquellos juegos en los que teníamos que escribir.

Y cuando se trataba de tomar apuntes le decía a mis amigas que me los prestaran, ellas escribían y yo les hacía la explicación de lo que escribían (era un intercambio)

Cuando tocaban las exposiciones ellas hacían los trabajos escritos y yo me encargaba de sustentarlo. En fin evitaba a toda costa escribir.

En el grado décimo mi profesora de literatura nos enseñó a hacer macro estructuras, superestructuras, y mapas conceptuales y encontré una manera de hacer las cosas de manera resumida y sin necesidad de escribir mucho solo lo concreto.

Escribir para mi se volvió en un proceso de sistematización y resúmenes, ya me gustaba tomara apuntes pero los hacía en cuadros sinópticos, conceptuales, y macro estructura cuando se trataba de algún texto extenso.

De unos años para acá he encontrado en la escritura un medio para expresar mis estados de ánimo, mis sentimientos hacia una persona especial sea amiga, compañero, o novio, creo que las palabras escritas son más claras y concretas que algo hablado, no se dan tantos rodeos y no se gasta tanta energía.

En la época de quince años en adelante no era muy sociable y tenía muy pocos amigos, mi refugio era la biblioteca, los libros, los programas radiales, la televisión nunca me a gustado, son muy pocos los programas que veo prefiero escuchar las noticias que verlas, empecé leyendo libros como, el Mio Cid, la Iliada. Don Quijote de la mancha, Hamlet eran los libros que me exigían leer en mi colegio,

Luego empecé con libros de superación personal como fueron, Juan Salvador Gaviota.

Quien Se ha Llevado mi queso, Juventud en Éxtasis entre otros. Fue en ese momento donde encontré un verdadero refugio en la lectura, ya era algo adictivo necesitaba leer necesitaba ocupar mi mente en algo, tenía mucho tiempo de sobra y no sabía que hacer, gracias a Dios encontré un grupo de amigas cuando entre al ciclo complementario, les gustaba leer, y teníamos muy pocos amigos, nos decían las rurales, todos los fines de semana nos íbamos a conocer un pueblo y todas las semanas nos colocábamos la meta de leer un libro sin importar las paginas, en esta época alcance a leerme los libros que no me había leído en toda mi vida, libros como La Religiosa de Dennis Diderot, Si hubiera un mañana de Sildem Sheldom, La ciudad de los muertos de Helbert Laberman o the Amitville horror que fue uno de los libros por los cuales me trasnoche, en fin ya teníamos la lectura como un vicio insaciable que entre más leíamos más queríamos, cambiábamos de temáticas un mes leíamos política, el otro novelas, el otro filosofía en fin nada nos era suficiente.

Mi grupo era muy especial todas teníamos el énfasis en educación religiosa, y permanecíamos todo el tiempo juntas, cuando me fui de santa marta ellas entraron a estudiar filosofía y letras a la U del magdalena que era el objetivo de nosotras, todas queríamos estudiar lo mismo, yo deje de leer deje de hablarme con ellas y se perdió toda esa magia, un día cualquiera mi novio que sabia cuanto me gustaba la lectura me regalo un libro llamado, mi medio limón o mi media naranja y fue hay cuando recordé lo feliz que me hacia leer, y empecé nuevamente a indagar y buscar libro que despertaran mi interés pero estos ya se referían a historias y consejos que me ayudaran a resolver mi situación emocional,

¿De por qué aprendí tres veces a leer?

La verdad es que cuando mamá nos llevo del hospital a la casa, mi hermanita y mi hermanito mayor estaban estudiando en la escuela, y muy pronto la pareja de gemelos mayores ingresarían también a ella, por tanto siempre estuvimos rodeados de libros escolares y cuadernos.

Pero aunque eso facilito enormemente nuestro acercamiento a la lectura fueron en verdad mi papá y mi mamá los que mejor nos dispusieron para aprender a disfrutar de lo escrito y muy especialmente de las historias; y es que claro mi papá con su origen campesino siempre estaba dispuesto a contarnos todas sus aventuras de muchacho cuando vivía en el campo, y claro lo que más nos fascinaba eran las historias de espantos y brujas, a pesar del temor que nos despertaban la ciudad nos ofrecía la seguridad de no tenerlos que enfrentar; y mi mamá con ya tres generaciones en la ciudad nos entretenía con las picardías y situaciones del internado con las monjas, los recorridos en el tranvía, los juegos en las casas con patios que tenían enormes árboles para trepar, los tiempos en que de presidente el general Rojas Pinilla les regalaba ropa y comida a ella y los hermanos por ser niños y las historias de una ciudad que en nada se parecía a la que veíamos.

Mi papá y mi mamá no sólo sabían contar historias, sino que además eran expertos en refranes, mitos, leyendas, coplas, poesías, trabalenguas y retahílas, los que no siempre resultaban iguales bien fueran dichos por el uno o por la otra; sin embargo puede decirse que en casa había otro elemento, tal vez el más atrayente, - que afortunadamente lo vivieron también la mayoría de mis sobrinas - mi papá casi todas las noches durante muchos años antes de irnos a dormir o en las tardes de lluvia, si estaba libre nos leía cuentos de "Había una vez..." y nosotros cuando estaba terminando nos hacíamos los dormidos porque sabíamos que él nos llevaba alzados hasta la cama y nos acomodaba en ella.

Mi papá también tenía un cuaderno donde llevaba las cuentas y los recibos de la casa, y escribía o les dictaba mis hermanas cartas para algunos asuntos en la máquina de escribir, aunque nosotros preferíamos su letra cursiva que aún sigue siendo muy bella; y mi mamá coleccionaba recetas y tenía dos cuadernos que le ayudaba a llevar la mayor con letra bien grande por su problema visual uno de recetas de postres y otro de oraciones para diferentes ocasiones y santos.

Dos años antes de nosotros ingresar a la escuela, mi hermanito empezó hacer primero elemental y tal vez por todo lo que he contado, antes de llegar a mitad de año ya leía y escribía, por lo que la profesora les sugirió a mis papás que lo premiaran con un cuento, y eso nos puso de frente a la lectura y la escritura pero sin ninguna obligación de hacerlo bien, y curiosamente no sé porque razón yo lograba entender y decir a los otros que decían las cosas que encontraba escritas, eso sí no sabía nombrar las letras ni las sílabas si me las mostraban por aparte, y para escribir en ocasiones tenía que recurrir a que me mostraran la palabra para copiarla, y así me fui perfeccionando hasta que llegó el tiempo de entrar a la escuela.

Eran casi dos años esperando ese febrero en que podría empezar en forma mi escolaridad, y bueno tuve que esperar unos meses más porque como la mayoría no habíamos cursado kinder la profesora nos mantuvo en ejercicios con plastilina, y llenando hojas con bolitas y palitos para prepararnos a la escritura, luego si vimos las vocales y la m, la p, la s, y así cada una hasta acabar con todas e ir formando pequeñas palabras y frases, en un ejercicio en que lo principal era utilizar correctamente la regla de combinatoria requerida; eso aunque no muy llamativo era relativamente fácil, lo difícil fue finalizando ese primer año y gran parte del otro, las profesoras de primero siempre seguían con segundo donde estudie, cuando además de eso nos empezaron a pedir que dijéramos lo que decía la lectura, y yo o bien podía leer como lo hacía en la casa contando lo que decía, o bien podía traducir en voz alta las palabras pero sin entender nada de lo que allí estaba escrito; tal era el temor que ello me generaba que en momentos no me salía la voz, en otras me sonaba entrecortada y en los peores las letras empezaban a saltar y como teníamos que sostener el libro era muy difícil controlarlas.

Tuve a mi favor en esos duros momentos el que en la escuela todos mis hermanos habían tenido una historia escolar exitosa con la lectura y la escritura, lo que hacía que se diera por sentado que nosotros también, que en la mecánica de unir letras me había destacado, que mi profesora me había recomendado varias veces que dejara la timidez y que en la casa con mis hermanos además de jugar casi todo el tiempo, practicar recetas, hacíamos concursos de lectura, escritura y declamación, y en ellos ya había leído algunas de las cosas que me puso la profesora. Afortunadamente llego tercero, y la principal exigencia era la lectura silenciosa, así que pasábamos del murmullo general al silencio total en los momentos de lectura; la profesora tenía la seguridad de que todos leíamos de forma comprensiva, allí no interesaba cuantos se quedaran en primero y segundo, pero eso si no se podía pasar sin haber dominado la lectura y la escritura hasta ese punto.

Cada vez me entusiasmaba más la lectura y la escritura, y ya sin la presión de la escuela algunos de mis compañeros me confesaron que solo entendían cuando otros les leían y así pude disfrutar de leerles a otros en voz alta, además a mis hermanos les hacían leer libros que me gustaban más que los míos y como yo los cuidaba me los prestaban, me gustaba dibujar, escribir cuentos y poesías, y como algunos de mis hermanos también lo hacían y años más adelante algunas compañeras los compartíamos en encuentros informales de lectura; pero aún necesitaría aprender una vez más a leer, y eso fue en once, el profesor de filosofía tenía la fama de no dejar pasar a nadie, nos hizo comprar el libro rojo de Mao Tsé-Tung y nos demostró como pasábamos por un texto sin detenernos a preguntarnos ni siquiera en lo que no comprendíamos, que teníamos que pasar a algo más que poder repetir lo que estaba escrito, y bueno aunque apenas alcance a un 7.5 en la nota final, además de ser de las pocas que no tuvimos que habilitar filosofía aprendí no solamente a leer una vez más, sino a comprender que toda la vida continuaría aprendiendo.

Bogotá, 13 de octubre de 2007
Adriana del Carmen Puerto Vanegas.

ENTRE RECUERDOS Y EVOCACIONES, LA LECTURA Y LA ESCRITURA AYUDAN A TEJER MI HISTORIA DE VIDA

Al mirar atrás y devolver la película de mi vida intentando proyectar los recuerdos, evocando espacios, experiencias situaciones que bien puedan permitirme reconocer y reconstruir mi historia de formación y acercamiento a la lectura y a la escritura, son muchas las imágenes que la memoria trae y frente a las cuales el corazón invadido por emociones y sentimientos encontrados, procura ordenar significativamente.

En esa amplia gama de recuerdos, una de las primeras imágenes que vienen a la memoria es la de mamá, en quien siempre observaba una notoria afición y gusto por la lectura, particularmente hacia obras literarias de autores colombianos, esta situación considero que me impactó positivamente, pues esas historias a las que mi mamá llegaba a través de la lectura eran compartidas luego con nosotras las hijas, particularmente las dos mayores, a través del relato de episodios y situaciones que allí ocurrían.

De otra parte, durante mis años de primaria en el Colegio de las Hermanas Salesianas de María Auxiliadora, mis acercamientos a la escritura y la lectura transcurrieron dentro del referente normal de las clases salvo las experiencias vividas con la profesora Beatriz, la maestra de quinto de primaria quien de una manera muy especial nos involucraba en la escritura de cuentos e historias en las que poníamos a volar nuestra imaginación y que luego eran compartidas desde la lectura en voz alta.

Sin embargo, una de las experiencias definitivamente más importantes y constructoras respecto a la incidencia y cariño hacia la lectura y la escritura, fue la del Dr. Alvaro López Pardo, psicólogo que estuvo cercano a mi vida, durante casi 6 años, espacio a través del cual pude realmente vivir de modo significativo y diferente el gusto por leer. Fue así como descubrí el mundo de la aventura juvenil y adolescente desde la colección de la escritora Enid Blynton, “El club de los Siete Secretos”, Mujercitas escrito por Louise May Alcott, Las aventuras del Capitán Grant de Verne, Ivanhoe de Scott, entre otros.

Precisamente desde los mundos de fantasía, emoción, aventura, riesgo y pasión puesta en estos relatos pude ir afinando facilidad y gusto para incursionar en el espacio escritor, ya no desde las propuestas de los concursos y tareas de las profesoras del colegio sino desde mis intereses de adolescente, es así como empecé escribiendo poemas que sirvieron para canalizar emociones, sentimientos, afanes y expectativas.

Mi deseo de hacerme maestra significó en el proceso de formación como Normalista, un acercamiento muy cercano a la escritura pues el trabajo académico de la Normal donde me formé exigía la participación activa en clubes de lectores, en club de prensa o periódico escolar, de talleres literarios, como espacios requisito para fortalecer el trabajo que se hacían posteriormente con los niños en las prácticas pedagógicas. Durante este período pude trabajar de

manera más intensa la escritura mediante la creación de textos que algunas veces se daban a conocer dado la dinámica de los clubes extraescolares.

Cabe señalar que la orientación que se recibía sobre la didáctica del lenguaje en ese momento apuntaba fundamentalmente al uso del mismo como instrumento para comunicar acompañado de un alto componente gramatical, sin embargo la lectura y la escritura aparecían recurrentemente como actividades tanto recreativas como de afianzamiento del conocimiento. De igual manera este modelo de trabajo era reforzado por las maestras consejeras, en cuyas clases y espacios de trabajo se ejemplificaba muy bien.

En mis primeros años de desempeño como docente el uso de la lectura y la escritura estuvo muy marcado por la instrumentalización del lenguaje, en este caso el uso de la lectura y la escritura se limitaba al plano fundamentalmente comunicativo sin prestar mayor atención a otros aspectos que fui descubriendo posteriormente no tanto desde la licenciatura sino más bien desde mi participación en grupos de trabajo y reflexión sobre el lenguaje y desde lecturas de documentación personal que siempre me ha gustado realizar.

En realidad, el pregrado no moldeó en mí una estructura de trabajo con el lenguaje y particularmente con los procesos de escritura y lectura demasiado diferente a lo aportado en la Normal, creo que reafirmó algunas cosas pero en tanto asumir la escritura y la lectura como procesos independientes, el aporte de la Universidad fue muy escaso. Simultáneamente a mi estudio me desempeñaba como maestra de lenguaje en secundaria, y en este momento, el trabajo que se desarrollaba en el equipo de área fue importante pues de allí empecé a privilegiar una mirada distinta en el trabajo de clase, apoyándome en la literatura uno de los énfasis del trabajo de área en ese momento. De igual manera insisto en que el proceso de lectura personal ayudó muchísimo a darle piso y fundamentación a las acciones que se discutían y proponían en el área.

Si bien es cierto que desde el trabajo de equipo se había empezado a transformar mi estilo de trabajo con el lenguaje también estos cambios estaban determinados por las inquietudes y necesidades que en algunos momentos expresaban mis estudiantes frente a la pregunta ¿cómo mantener un espacio motivante y activo en clase? De allí emergían sugerencias que se vinculaban con actividades de creación libre, montajes teatrales sobre guiones creados por ellos, opciones de lectura libre acompañadas de conversatorios que sustituían las evaluaciones escritas sobre las mismas, muchas actividades de creación literaria buscando espacios para socializarlas y la revisión y estudio de la gramática como apoyo a la escritura de textos en clase.

Desde la inquietud y el deseo de mejorar lo que hacía en clase, busqué un espacio de formación que me ofertara nuevas posibilidades en consecuencia, me inscribí al programa de Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos de la Universidad Distrital, y pienso que ha sido una de las mejores elecciones a nivel de formación que he hecho. Definitivamente esta experiencia de trabajo aportó toda la fundamentación teórica y pedagógica que sentía que necesitaba y que me permitió configurar mejor las acciones de aula que tiempo atrás venía trabajando y tratando de pulir desde mi intuición y algunas lecturas.

Podría decir que solo a partir de este momento de mi vida las prácticas de trabajo vinculadas a la oralidad, la lectura y la escritura, tuvieron una intencionalidad bien definida y se centraron en la promoción de desarrollos cognitivos, lingüísticos, sociales y pragmáticos, particularmente desde la implementación de algunas experiencias en proyectos de aula.

Hoy como maestra de lengua castellana después de un largo recorrido que me ha permitido replantear posturas y líneas de acción respecto a la escritura y a la lectura siento que he vivido un proceso de transformación de mis prácticas que desde luego no ha llegado al punto final pero que aún debe seguir construyéndose. De hecho en este proceso ha jugado un papel importante las diferentes experiencias de formación académica y laboral en las que he participado, desde allí puedo decir que el papel que cumple la lectura y la escritura en el trabajo de lengua castellana es fundamental, no solo por el hecho de que el lenguaje, lo oral, lo escrito constituyen, uno de los campos de trabajo obligado del área de lenguaje sino fundamentalmente porque éstos constituyen hechos de vida significativos y necesarios para construirse como persona social, circunstancia que tiene sentido no para la escuela como tal sino para la vida misma.

En consecuencia, puedo caracterizar el uso de la lectura, la oralidad y la escritura como procesos de trabajo en los que se involucran temas relacionados con los intereses de los estudiantes pero también aspectos de trabajo pertinentes de acuerdo con las necesidades de trabajo del curso. La lectura procura abordarse desde el planteamiento de la formación de lectores autónomos a través del uso de estrategias de comprensión que favorezcan la interacción del estudiante con el texto. Este proceso de trabajo se favorece desde el trabajo colectivo en el que se hace más evidente los diferentes niveles de construcción y avance. Adicionalmente, en el acercamiento a los textos se procura privilegiar el gusto e interés personal del lector sin desconocer la importancia que tiene sugerir, orientar y recomendar algunas buenas lecturas .

En cuanto a la escritura, me interesa mucho que los estudiantes ganen conciencia lingüística respecto a su uso en función de las necesidades comunicativas que circulan, de ahí que la producción de cualquier texto implica vivir diferentes momentos desde su planeación hasta la publicación del mismo. En este sentido, vinculo en algunos momentos los intereses escriturales de los estudiantes y en otros parto de los criterios de necesidad propuestos por mí misma.

Finalmente, respecto a la oralidad, me preocupo por dos aspectos, favorecer prácticas de conversación grupal en tanto el desarrollo de la escucha, y ayudar en la construcción de la seguridad personal, el dominio oral y la documentación según el tema desde el cual se hable, considero que la oralidad es también una forma de evidenciar la estructuración de pensamiento.

UNA LESIÓN A LA LECCIÓN
Por: María Edith Gómez Pinilla
CICLO PROFESIONAL

¿Eme con la A?... ma. Y... ¿la eme con la e?... ma. ¡No, eme con la e, me! Decía mi mamá con la paciencia necesaria para enseñar a una niña como yo a repetir, no perdón, a leer. Así transcurrían los minutos y tras de ellos las horas y los seguían los días enteros en la terraza de la casa de mis abuelos maternos; con un sol en mi espalda, que si apenas me permitía distinguir entre una y otra letra, que jugaban a confundirme y se divertían haciéndolo, lo único que las obligaban a permanecer en su lugar, era el dedo de mi madre o mi hermana que las aplastaban con fuerza contra el papel para que no se cruzaran de reglón.

Lo más bello de aquella cartilla, eran definitivamente sus dibujos, llenos de color y de vida. No les faltaba sino levantarse de la hoja y hablar. ¿Que habrían contestado si les hubieran preguntado qué hacían allí?, atrapados, entre tantas Y tanta palabras, que querían usurpar su lugar... Siempre sonriendo, alegres, no sé de qué, pero finalmente alegres. Seguramente no les preocupaba tener que aprender a leer o levantarse temprano para ir a la escuela.

Cuando la cartilla no estaba en poder de quién tenía a su cargo la lesión... ¡No! La lección, en un intento vengativo, llegaba hasta la última página, sin reparar si quiera en las letras que habitaban en cada una de ellas; que eran algo así como la recompensa de quién había superado todas las lecciones anteriores y había tenido éxito al memorizar todas las letras y sus inestables compañeras. En las últimas hojas podía leer sin necesidad de saber qué le pasaba a la eme cuando la seguía la a, o la perseguía la i, o la acompañaba cualquier otra vocal, allí estaba a solas con la cartilla, ahora si iba a saber que era tener el poder de pasar sus hojas, una a una, sin saber nada de lo que decían las anteriores y llegar al final, sólo para comprobar que sin necesidad de ellas, podía descifrar aquello que me exigía detenerme en cada una de sus páginas y no pasar a la siguiente, hasta comprobar que me había sembrado en mi cabeza cada una de esas letras, que cuando se acompañaban de una u otra vocal, dejaba de ser ellas mismas, para convertirse en un imán, una iguana, o en una iglesia. Entonces.... ¿Qué tenía que ver una con la otra?, ¿cómo se habían llegado a conocer? ¿Qué hacía una iguana en la iglesia? Y peor aún, ¿Qué hacía allí y en compañía de un imán? Por lo tanto llegaba a la conclusión...En la iglesia había un imán que había atraído con su poder a una iguana....

Allí, habían escenas completas que podía comprender sin necesidad de la eme, sin un enano o la u de uvas. Las comprendía perfectamente y hasta sabía qué iban hacer después que cerrará la cartilla y dejara de verlas

En este proceso desarrollé una gran habilidad. ¡Memorizar!, estará pensando usted, pero No. Empecé a notar, que sin saber lo que se me preguntaba, lograba acertar, ¡Siii! ¡Tenía un poder!, ¡Si! un gran poder, otorgado seguramente por Dios, que no podía dejar de mirarme, y compadecerme, por mis largos días de sacrificio. Gracias a la resistencia no aprendí a leer, pero a cambio aprendí... ¡Adivinar!, creo que aquel logro de alguna manera me aseguraba esquivar el regaño.

La verdad, no puedo asegurar en que momento estuve lista para leer, ni para escribir, por que no satisfechos, con hacerme repetir una y otra vez, luego me

tocaba depositar las letras en un cuaderno, para repetir, pero ahora en silencio, y sólo ocupar mi mente con el susurro de la eme con la a, la eme con e, me y la eme con la o... y así sucesivamente, hasta generar una gran enemistad entre ellas y yo.

Por fin llegó el momento de entrar a la escuela...gracias a mis largas jornadas de repetir y repetir y que a pesar de no haber aprendido a leer muy bien, sí aprendí dos cosas necesarias para mi permanencia allí. Y que de ahí, en adelante serían vitales para mis primeros años como estudiante, dos cosas, sin las cuales no hubiera podido sobrevivir: a repetir y adivinar y me funcionaban, claro no siempre, pero igual valía la pena arriesgarse.

Aprendí amar lo que leía y por consiguiente a comprender. Gracias a mi maestra Martha, que era tan sociable y le gustaba compartir mucho tiempo con sus colegas en la zona del tinto, y me delegaba la función de dictarle a mis compañeros páginas enteras, que iban de mi boca directamente a sus cuadernos. Allí fui haciéndome más cuidadosa en la lectura, procuraba interpretarla, me preocupaba por el tono y timbre adecuado de mi voz. Entonces, la profesora al ver que lo hacía muy bien, quiso que de allí en adelante lo hiciera todos los días y esto me permitió tener otros reconocimientos, como leer el programa de la izada de bandera, aunque nunca la izara, y leer todos los programas en los eventos culturales. Luego este reconocimiento me permitió hacer mis primeros pinos en la actuación y la canción.

Ahora confieso, que antes del grado quinto no sabía leer, a pesar de la paciencia de mi mamá y mi hermana, paciencia que yo lograba revestir de impaciencia y que en ocasiones se acompañaba de rabia; pero que no se comparaba a la de las maestras de la escuela. Por eso afirmo que no supe leer ni escribir en los primeros años de la primaria, porque mis maestras sólo me inspiraban miedo y pánico, no sé ellas por qué estaban seguras que yo iba a lograr aprender “mejor” a reglazos, o halándome las orejas. Si nunca entendí que tenía que ver una iguana en una iglesia, ahora sí que no lograba comprender que tenía que ver los golpes con cada lesión disfrazada de lección. Odiaba la escuela, prefería cualquier enfermedad, problema familiar, social, político, internacional, el que fuera, que me obligará a quedarme en la casa de manera justificada. Que lloviera y se inundará la escuela, que la profesora se enfermará o se enfermará alguien cercano a ella, que le impidiera ir a torturarme y castigarme, no sé porque. A dejarme contra el tablero, o con la manos en alto; eso cuando no estallaba en ira y me gritaba delante de todos mis compañeros - “¡Usted no sabe ni en dónde esta parada!”-. Cómo no lo iba a saber, ¡por Dios! si yo me la pasaba generalmente parada al frente del tablero y con las manos en alto..... Escena seguida, rompía a llorar, era tan voluble, tan frágil que no podía controlar el llanto, que se apresuraba a abandonar mi ojos en el desespero. Entonces la maestra, me enviaban a mi casa, con un niño de quinto de primaria. Otro gran descubrimiento para escabullirme, de allí en adelante, supe que no había mejor forma para regresar a la tranquilidad de la casa. Quién iba pensar que la solución aparecería de repente en mi vida, para no tener que permanecer en la escuela contra mi voluntad. –Aunque no siempre lo logré, pues mi mamá se disgustó y le pidió a la maestra que así me ahogara en mi propio llanto, no me devolviera. Casi no logro superar ésta traición de mi madre.

BIBLIOGRAFÍA

APONTE, Joao. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental de la formación de maestros. Ensayo. Universidad De Lisboa. Portugal.

ALZATE P. María Victoria. (2003). La infancia: Concepciones y perspectivas. Editorial Papiro. Pereira, Colombia.

ARBELAEZ L. Ruby. (2001) En el reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. En: Revista Docencia Universitaria. No. 19. UIS, Colombia.

BAJTIN, M.M. 1982. Estética de la creación verbal. Siglo XXI. Editores. México

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Edit Aique. Buenos Aires, 1996.

BAUSELA HERRERA, Esperanza. Becaria de investigación de la Universidad de León, España.

BEREITER Y SCARDAMALIA (1987. En FLOREZ Y CUERVO: La escritura como proceso. en JURADO, Fabio. Los procesos de la escritura. Edit Magisterio, Bogotá.

BEUCHOT P., Mauricio. "Perfiles Esenciales de la Hermeneútica".

BOJACA, Blanca y MORALES Rosa. 2002. ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?. Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Colciencias. Universidad Distrital. Bogotá.

BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado por Ana I. Rosas los días 14 y 28 de Julio de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

BROWN, C. A., & COONEY, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.

BRUNER, Jerome. 1997. La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid

_____. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

_____. 1986 a. El habla del niño. Paidós. Barcelona.

CALDERON, Dora. 2003. Género discursivo, discursividad y argumentación. En : Enunciación. No. 8 pp. 44-56. Universidad Distrital. Bogotá.

CALSAMIGLIA, Helena. 2006. El estudio del discurso oral. En : Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio. Bogotá.

CAMPS, A y otros. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Enseñanza de la composición escrita. Una visión general . En Cuaderno de Pedagogía No 216 , Bogota, 1993.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Edit Paidos, Barcelona, 1999.

CHARAEAUDEAU , P. Y MENGUENEAU, D. 2002. Dictionaire D' Analyse du Discours. Paris: Seuil.

CONTRERAS Domingo, José. 1994. La investigación en la Acción. Cuadernos de Pedagogía N° 224, Barcelona, España.

COONEY, T. J. (1983). Espoused beliefs and beliefs in practice: The cases of Fred and Janice, Proceedings of PME-NA 5 (pp. 162-169). Montreal.

CORTÉS Luis y CAMACHO Matilde. 2003. ¿Qué es el análisis del discurso?. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

DUBOIS, María Eugenia. *De la teoría a la práctica*. Argentina: Aique, 1996

_____. El proceso de la lectura, de la teoría a la práctica. Argentina: Aique, 1995.

FLOREZ Y CUERVO: La escritura como proceso. En JURADO, Fabio. Los procesos de la escritura. Edit Magisterio, Bogotá.

GIORDAN, A. y DE VECCHI. G. (1995). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos. 2a. ed. Sevilla: Díada Editora.

GONZÁLEZ, Silvia, IZE de MARENCO, Liliana y otras. 1999. Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Paidós. Buenos Aires.

INOSTROSA DE CELIS, Gloria. Aprender a formar niños lectores escritores. Edit Dolmen. UNESCO. Santiago de Chile, 1997.

IÑIGUEZ RUEDA, L. (Comp) 2003. Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona: Editorial UOC.

JAIMES C, Gladys. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de lectura y escritura. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1994.

JAIMES, Gladys. 2005. Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. En Revista Enunciación No. 10. pp. 18-20. Bogotá.

Jaimes, Gladys. Proyecto pedagógico para desarrollar el diálogo en los niños de preescolar. Tesis doctoral de. Universidad Central de las Villas

JOLIBERT, JOSETTE. Formar niños lectores de textos. Hachette. Chile. Edit Dolmen, 1997.

LARROSA, Jorge. "Lectura, experiencia y formación". Editorial Laertes. Barcelona. 1.998.

LEONTIEV. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires, Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LOBATO QUESADA, Xilda. 2001. En y para la Diversidad. Aique. Argentina.
LOMAS, Carlos. 2006. Usos orales en la escuela. En: Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio. Bogotá.

LOZANO, Ivoneth. La lectura y la escritura una aproximación desde la teoría de la actividad. En Revista E-nunciación No 7 Univesrsidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2002.

MARTINEZ María Cristina. 2001. Análisis del Discurso y Practica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

MARTÍNEZ Silva M. y Gorgorió N. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: Un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6 No. 1. <http://redie.ens.uabc.mx/enlaces/indice-numeros.html>

MATURANA, Humberto. 1994. Ontología del conversar. Citado por: ECHEVARRÍA, Rafael. Ontología del Lenguaje. Ediciones Dolmen. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL.1998. Lineamientos curriculares en Lengua Castellana. Bogotá.

_____ 2003. La Revolución Educativa. Estándares Básicos de Lenguaje. Educación Básica y Media. www.mineducacion.gov.co. Bogotá D.C

NESPOR, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19(4), 317-328.

NUSSBAUM, L. 1991. De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. En: Signos. Teoría y Práctica de la Educación. No. 2. Gijón.

ONG, Walter. Oralidad y escritura. 1994. Fondo de cultura económica. Bogotá. Ortega y Gasset en su ensayo *Historia como sistema*, citado por Bolívar A. (ob cit)

P.E.I. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. 2.000.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

PAQUA Y, Leopold y WAGNER, Marie Cécile. 2005. Formación continua y video - formación: Qué habilidades se deben priorizar. Citan a Mottet, 1992. En: *La formación profesional del maestro*. Fondo de cultura económica. México.

PARDO María y MARTIN ROJO. 1999. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad* 1. pág. 5

Pinilla Raquel (2005). La evaluación en los relatos. Aspectos de la subjetividad y la intersubjetividad. En revista *Enunciación* 8 Bogotá.

PONTE, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

QUINTANAL DÍAZ, José J. "La Lectura: Sistematización Didáctica de un Plan Lector". Editorial Bruño. Madrid. España. 1.997.

RODRIGO, M^a J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Rodrigo, M^a J.; Rodríguez Pérez, A. y MarreroAcosta, J. (Eds.). Madrid. Aprendizaje Visor.

RODRÍGUEZ María Elvira (2002). *Argumentación, interacción y formación*. Fondo de publicaciones Universidad Distrital. Bogotá.

RODRIGUEZ, M. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. En: *Revista Enunciación*. No. 11. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

RODRÍGUEZ, María Helena. 1995. "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? En *Revista Lectura y Vida* No. 16, septiembre. Argentina.

ROSALES Analía, "Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de educación física", en revista digital No. 75, Buenos aires, Argentina 2004.

SHAVELSON, R. Y STERN P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: GIMENO, J. Y PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 372 – 419. Madrid. Akal.

SMITH, Frank. Para darle sentido a la lectura.

SOLÉ, Isabel. "Estrategias de Lectura". Editorial Serafín Antúnez. 13ª edición. U. Barcelona. 2.002.

THOMPSON, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.

THOMPSON, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.

TUSÓN Valls, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En C. Lomas. (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. (pp.93-107). Volumen I. Colección Redes. Editorial Magisterio. Bogotá.

VAN DIJK, Teun. 2001. El estudio del Discurso. En: *El discurso como estructura y proceso*. Editorial Gedisa S.A. Barcelona.

VYGOTSKI. L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit Crítica, Barcelona, 1989.