



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



COLECCIÓN  
DIÁLOGOS

# **Pedagogía de la lengua y la literatura**

Memorias del XII Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura

**Adriana Yamile Suárez Reina**

# **Pedagogía de la lengua y la literatura**

Memorias del XII Coloquio de Investigación  
en Lengua y Literatura





# **Pedagogía de la lengua y la literatura**

Memorias del XII Coloquio de Investigación  
en Lengua y Literatura

Adriana Yamile Suárez Reina  
Compiladora

Expresamos nuestro agradecimiento a la Decanatura de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por la gestión adelantada para favorecer la compilación del trabajo académico y científico presentado en el XII Coloquio Investigación en Lengua y Literatura.

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**



**UD**  
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
© Facultad de Ciencias y Educación  
© Adriana Yamile Suárez Reina (compiladora)

Libro de memorias resultado del XII Coloquio  
de Investigación en Lengua y Literatura  
Primera edición, agosto de 2021

**Dirección Sección de Publicaciones**

Rubén Eliécer Carvajalino C.

**Coordinación editorial**

Nathalie De la Cuadra

**Corrección de estilo**

Proceditor

**Diagramación**

Sonia Güiza

**Editorial UD**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Carrera 24 N.º 34-37

Teléfono: 3239300 ext. 6202

Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

**Todos los derechos reservados.**

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la  
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>11</b>
<i>Adriana Yamile Suárez</i>	
<b>Primera parte. Pedagogía de la lengua</b>	<b>15</b>
<b>¿Es posible la lectura por placer en la escuela? Concepciones y realidades del proyecto de lectura de la IED Villas del Progreso</b>	<b>16</b>
<i>Adriana Páez Vigoya</i>	
<b>Hábitos de lectura en Uniminuto Virtual y a Distancia: problemática y propuesta de estrategias pedagógicas. Un estudio de caso desde el Centro de Escritura y Lectura</b>	<b>25</b>
<i>Karen Edith López Rico</i>	
<i>Cristian Sebastián Hernández Jiménez</i>	
<b>Lectura inferencial como herramienta sociodiscursiva</b>	<b>34</b>
<i>Francisco Antonio García Triviño</i>	
<b>La mediación de la lectura desde la gramática textual-discursiva con alcance comprensivo, interpretativo y crítico</b>	<b>47</b>
<i>Doris Vanegas Vanegas</i>	
<i>Teresa Lucía Baldión Acevedo</i>	
<i>Claudia Patricia Giraldo Torres</i>	
<i>Ánderson Fabián Colmenares Cáceres</i>	

<b>Reflexión pedagógica mediante la aproximación a la interferencia en el español embera</b>	<b>60</b>
<i>Maided Alexandra Sáenz Pinzón</i>	
<b>Tendencias de la comprensión crítica</b>	<b>66</b>
<i>María Helena Rodríguez Rincón</i>	
<b>La experiencia de la escritura en y con las infancias</b>	<b>74</b>
<i>Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda</i>	
<i>Laura Dayana Contreras Fagua</i>	
<i>Luz Estela Galindo Zambrano</i>	
<b>El proyecto de aula como estrategia para potenciar la competencia argumentativa oral de los estudiantes de grado noveno</b>	<b>83</b>
<i>Rosa Luz Corrales Montenegro</i>	
<b>El proyecto de aula como herramienta para el aprendizaje significativo</b>	<b>91</b>
<i>Leidy Caterin Roldán Ortiz</i>	
<b>El teatro, un ambiente accesible y afectivo</b>	<b>100</b>
<i>Natalia Yamile Rico</i>	
<b>Posturas teóricas recurrentes en la modalidad oral del lenguaje en proyectos realizados a nivel distrital</b>	<b>108</b>
<i>Yaneth Marín Castillo</i>	
<i>Yeison Oswaldo Ruiz</i>	
<i>Yurany Barrios Trujillo</i>	
<b>Segunda parte. Pedagogía de la literatura</b>	<b>116</b>
<b>El lector: parte central de la educación literaria</b>	<b>117</b>
<i>Leydi Alejandra Ramos Arenas</i>	

<b>Mirada preliminar del papel del mediador de lectura en el ámbito escolar a partir del análisis de una narrativa autobiográfica</b>	<b>124</b>
<i>José Alexander García</i>	
<b>Factores que posibilitan la educación literaria</b>	<b>134</b>
<i>Ángela Fabiola Becerra Camargo</i>	
<b>El taller literario como dispositivo didáctico innovador en el desarrollo de la lectura literaria en educación secundaria</b>	<b>142</b>
<i>Víctor Tunjacipa Pulido</i>	
<b>Problemática metodológica en la creación literaria: entre la ausencia y la necesidad de inserción en el aula</b>	<b>154</b>
<i>Mario Peraza</i>	
<b>Leo con Leo y sus amigos: una experiencia sobre diseño de ambientes de aprendizaje</b>	<b>161</b>
<i>Anyela Katherine Aguirre Cáceres</i>	
<b>Biopoder e insensibilización en <i>El eternauta</i></b>	<b>170</b>
<i>Karen Cristina Lozano Álvarez</i>	
<i>Brayan Andrey Sáenz Fonseca</i>	
<i>Daniel Felipe Chavarro Vela</i>	
<i>Yulli Alejandra Mancipe Rincón</i>	
<b>Tercera parte. Experiencias de colectivos de investigación</b>	<b>180</b>
<b>Leer desde el entorno, una tarea de todos</b>	<b>181</b>
<i>Mary Luz Lizarazo Amaya</i>	
<i>Edilsa Trillos Navarro</i>	
<i>Adriana Milena Garzón Casas</i>	



<b>La comunidad de práctica como espacio de reflexión y transformación pedagógica</b>	<b>189</b>
<i>Anyela Katherine Aguirre Cáceres</i>	
<i>Leidy Caterin Roldán Ortiz</i>	
<i>Elizabeth Sierra Arango</i>	
<i>Jhon Pedro Villalba Rodríguez</i>	
 <b>Cuarta parte. Póster</b>	 <b>199</b>
<b>El proceso lector: perspectivas teóricas y tendencias metodológicas. Reflexiones en el contexto bogotano (2015-2019)</b>	 <b>200</b>
<i>Luisa Fernanda Combariza Salamanca</i>	
 <b>La escritura en preescolar desde el proyecto de aula</b>	 <b>206</b>
<i>Yoismarth Lizeth Avendaño Muñoz</i>	



## Presentación

El Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura, como ya es tradición, abre anualmente sus puertas para todos aquellos interesados en conversar sobre experiencias académicas en pedagogía de la lengua y la literatura. Tener la posibilidad de celebrar la versión número XII de este encuentro significa que este escenario académico se ha consolidado como un espacio en el que la coconstrucción académica es posible. Esto se demuestra en que a este llamado se unieron en esta oportunidad cincuenta investigadores y diez grupos de investigación que se dieron cita los días 2 y 3 de octubre del 2019 en la Aduanilla de Paiba, sede de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para dar a conocer los avances de sus diversas apuestas investigativas.

En este libro se presenta la compilación de veinte ponencias y dos pósteres socializados en este encuentro, todo lo cual pasó por un comité de evaluación conformado por los profesores Miguel Ángel Maldonado, Pedro José Vargas y Sandra Moreno, pertenecientes al programa académico de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. A ellos manifiesto mi más profundo agradecimiento por su rigurosidad y atención en este ejercicio. Sin duda, la interlocución crítica con pares es el verdadero camino para enriquecer con otras voces y otras miradas este sendero de la investigación. Fruto de este esfuerzo, los textos se organizaron en tres partes, tal y como se expone a continuación.

## Primera parte: pedagogía de la lengua

En este apartado se encuentran múltiples visiones de lo que significa investigar en pedagogía de la lengua materna. Se incluyen, por ejemplo, trabajos cuyo diseño aborda bien sea la sistematización de experiencias o bien el estudio de caso. Son escritos que ponen en diálogo las lenguas indígenas y cuestionan la enseñanza de lo que significa la lengua materna, propuestas que resignifican el concepto de experiencia en el ámbito de la escritura, ejercicios de revisión sistemática de la literatura sobre categorías centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, así como ponencias que enfocan su atención en desnaturalizar la oralidad y buscan la toma de consciencia de su importancia dentro del desarrollo de la competencia comunicativa por parte de maestros y estudiantes.

En este marco aparece la propuesta de Páez Vigoya, en la cual se comparte un avance de la sistematización de la experiencia “10 libros en un año”. En esta se resalta el hecho de que docentes de distintas áreas del conocimiento participaron en el ejercicio con el único propósito de propiciar espacios para mejorar las competencias comunicativas de niños y jóvenes en el escenario escolar. Por su parte, López Rico y Hernández Jiménez dan cuenta de un estudio de caso sobre los hábitos de lectura en una institución de educación superior bajo la modalidad virtual y a distancia. Vanegas *et al.* proponen algunos elementos a tener en cuenta en un proceso de mediación de lectura en el que cobra relevancia la relación entre texto y contexto por medio de preguntas que orientan el desarrollo de la comprensión lectora.

Por otra parte, la investigación de Sáenz Pinzón se refiere a la comunidad embera y las situaciones de interferencia lingüística que enfrentan sus miembros en el sistema de educación básica y media en Bogotá. Sáenz Pinzón interpela a los lectores a propósito de la importancia de reconocernos en la práctica educativa como un país pluriétnico y multicultural. Otra apuesta innovadora es la de Avellaneda *et al.*, pues, a partir de la perspectiva de Larrosa y haciendo uso de la investigación narrativa, se ocupan de analizar la experiencia de la escritura en cuanto posibilitadora de transformación del sujeto escritor. Escribir, entonces, no solo tiene como propósito comunicar, sino que se busca por la construcción de sentido en las infancias. Asimismo, se destacan los documentos de García Triviño y Rodríguez Rincón en razón a la sistematización de diversos antecedentes. El primero se encarga de revisar el concepto de *inferencia* desde la perspectiva sociocultural del lenguaje, mientras el segundo realiza un recorrido sobre la comprensión crítica que abarca perspectivas desde lo filosófico, lo curricular y lo discursivo.

En este apartado se encuentran, además, cuatro investigaciones en relación con la modalidad oral de la lengua. Dos de ellas se refieren al diseño de proyectos de

aula tendientes al desarrollo de la oralidad formal en el ámbito de la educación media. El primero, de Corrales Montenegro, se enfoca en la competencia argumentativa; el segundo, de Roldán Ortiz, hace uso de la exposición para la cualificación de esta modalidad de la lengua. Por otra parte, Rico comparte el proceso de diseño de un ambiente de aprendizaje accesible en el que involucra el teatro para el desarrollo de la expresión oral. Se destaca que en las actividades propuestas se brinda la posibilidad a los estudiantes de reconocerse y aceptarse como sujetos discursivos. El último trabajo es el de Castillo, Ruiz y Barrios, quienes realizan un ejercicio de revisión de las investigaciones que a nivel distrital se han gestado en relación con la enseñanza de la oralidad formal.

## **Segunda parte: pedagogía de la literatura**

La lectura como experiencia es uno de los ejes más reiterados en este acápite. Ramos Arenas se ocupa de analizar las características del lector literario y cómo este se constituye en un agente en los procesos de lectura en el aula. García, por su parte, plantea la pregunta por el papel del mediador de lectura en los escenarios escolares. Becerra Camargo se encarga de destacar la importancia de la reflexión del docente de literatura sobre su propia práctica como el punto de partida para generar cambios significativos y, con esto, propiciar experiencias de lectura con sus estudiantes. Aguirre Cáceres plantea el diseño de un ambiente de aprendizaje accesible y con afectividad con el fin de acercar a los estudiantes de grado primero a la lectura literaria.

En este apartado también se destacan dos textos en los que la revisión documental cobra relevancia. Por una parte, Tunjacipa Pulido da cuenta del análisis de artículos de investigación a nivel de maestría cuyo eje versa sobre la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. Por otra, Peraza muestra las conclusiones más importantes luego de aplicar la revisión sistemática de la literatura sobre el tema de la escritura creativa.

Esta sección cierra con Lozano, Sáenz, Chavarro y Mancipe, quienes dan cuenta de un análisis a la novela gráfica *El eternauta* del escritor argentino Germán Oesterheld. El análisis se centra en revisar la condición humana de sus protagonistas por medio del concepto foucaultiano de *biopoder*.

## **Tercera parte: experiencias de colectivos de investigación**

La apuesta académica de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna está centrada en la formación de docentes-investigadores en el campo del lenguaje y la lengua que estén en capacidad de promover experiencias de conformación de

redes y de grupos de investigación con miras a reflexionar y brindar soluciones a los problemas que se puedan identificar en el escenario escolar. Como resultado de este propósito de formación, en este espacio se consignan las reflexiones de los grupos de investigación Entornos y Oral.Esc., conformados por maestrantes del programa. Allí comparten sus consideraciones sobre la importancia de este tipo de espacios académicos. Estos trabajos enuncian el recorrido en el proceso de formación del grupo y destacan la importancia de la construcción de comunidad de práctica en el ejercicio de investigación.

### **Cuarta parte: póster**

Este libro se cierra con los pósteres, en cuanto piezas gráficas que permiten socializar los avances de investigación, realizados por las maestrantes Combariza Salamanca y Avendaño Muñoz. El primero de ellos expone la revisión de antecedentes sobre investigaciones que se ocupan del proceso lector en la escuela en el periodo comprendido entre el 2015 y el 2019; el segundo hace un reconocimiento contextual de las prácticas de enseñanza de escritura más comunes en el aula en un colegio ubicado en el sur de Bogotá.

En suma, este libro de compilación del XII Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura es un referente obligado para aquellos que se embarquen en estos procesos de reflexión, pues, como señala Aristóteles, “la memoria pertenece a la parte del alma llamada imaginación”. A partir de esta perspectiva, el ejercicio de construcción y publicación de estas memorias tiene un carácter creativo y en cuanto tal se constituye en la base de nuevo conocimiento científico.

**Adriana Yamile Suárez Reina**  
*Compiladora*







**Primera parte**  
**Pedagogía de la lengua**



# **¿Es posible la lectura por placer en la escuela? Concepciones y realidades del proyecto de lectura de la IED Villas del Progreso**

Adriana Páez Vigoya\*

## **Introducción**

La enseñanza de la lectura ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de escolaridad es necesario encontrar un tiempo y un espacio programados para leer por leer, leer para uno mismo sin otra finalidad que la de sentir el placer de hacerlo, tal como lo describe Solé (1995) en su artículo “El placer de leer”.

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Humanidades e Inglés. Universidad La Gran Colombia. Correo de contacto: [adrianapaezvigoya@gmail.com](mailto:adrianapaezvigoya@gmail.com)

La experiencia “10 libros en un año”<sup>1</sup> se ubica en la postura de Solé, ya que las primeras mediaciones sobre lectura que acompaña el maestro deben estar caracterizadas por ser gratas, placenteras y nunca obligatorias. Esto le permite al niño o joven un acercamiento favorable que lo invite a volver a los libros sin condición alguna. Las primeras conversaciones sobre la consecución de esta propuesta en el Colegio Villas del Progreso se gestaron entre docentes de la sede B, pertenecientes a las áreas de Lenguaje, Tecnología y Ciencias Sociales, interesados en proponer una estrategia que contribuyera a mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. Los docentes se vieron en la necesidad de proponer nuevas estrategias con miras a que, al llegar al salón de clase, era muy frecuente encontrar estudiantes tímidos que no comprendían instrucciones básicas, no tenían hábitos lectores y, en muchos casos, llevaban bastante tiempo desescolarizados, rodeados de problemáticas familiares y sociales complejas que limitaban su acercamiento al contexto escolar.

Así, pues, resultaba urgente proponer otras formas de encuentro con la escuela, por lo que se sugirió la lectura como alternativa de aprendizaje que posibilitara el desarrollo de habilidades no solo lectoras, sino también comunicativas. Se planteó establecer un espacio de lectura diaria que estaría dividido en tres momentos.

- *Antes (entrada)*. Consiste en orientar una lectura corta por parte del profesor, generalmente en voz alta, en un tiempo estimado de diez a quince minutos.
- *Durante (plato fuerte)*. Se trata de una lectura seleccionada por cada estudiante (puede llevar un libro o utilizar los que el colegio pone a su disposición). Aunque en principio no se contaba con suficiente material, los maestros optaban por establecer acuerdos con otras entidades para facilitar textos a los estudiantes y hacían donaciones. El objetivo en este segundo momento era establecer poco a poco un hábito lector por medio de la lectura silenciosa sostenida (en adelante LSS) con un tiempo máximo veinte minutos en silencio y adoptando una postura física que facilitara el ejercicio.
- *Último momento (postre)*. Correspondía al cierre de la actividad que tenía como propósito hacer una socialización sobre lo leído de manera voluntaria y en la que los estudiantes y el docente compartían su experiencia de lectura diaria en un lapso aproximado de doce a quince minutos. De esa forma se implementó la

---

<sup>1</sup> La experiencia “10 libros en un año” surge entre los años 2012 y 2013, luego de frecuentes conversaciones alrededor de las problemáticas académicas que se observaban en la población estudiantil. Cabe recordar que para ese entonces el Colegio Villas del Progreso funcionaba en dos sedes: la sede A ubicada en Bosa, Villas del Progreso, y la sede B en Bosa Islandia.

propuesta institucional en el 2014, apoyada por los docentes Oscar Quintero y Alfonso Camargo, del área de Lenguaje, y Andrés Peña, docente de Tecnología; de igual forma, se contó con el aval del Consejo Académico y el apoyo del directivo rector de la institución, Luis José Forero Ruiz.

Durante la implementación de la propuesta el grupo de docentes socializó la propuesta titulada “10 libros en un año” en jornadas pedagógicas, pero, al mismo tiempo, surgían interrogantes con el fin de fortalecer la iniciativa. Dos de las preguntas fueron: 1) ¿cómo incluir la experiencia dentro del plan de estudios?, y 2) ¿cómo diseñar la evaluación para esta asignatura? Así las cosas, el docente Andrés Peña diseñó un formato de *tokens* para hacer un seguimiento diario del ejercicio lector de los estudiantes. Aunque el formato era sencillo, resultó ser funcional con miras al objetivo para el que fue creado. En la parte superior del formato aparecía un indicador de energía que aumentaba o disminuía dependiendo de la actitud que asumía el estudiante mientras leía, y a diario se colocaba un sello (*token*) que daba cuenta de la cantidad de días que realizaba la actividad; todo esto con el propósito de decidir una metodología de evaluación sobre el ejercicio lector y así estar en capacidad de incluir esta propuesta como asignatura en el plan de estudios.

Adicionalmente, se redactaron desempeños que dieran cuenta del hábito lector y el aprovechamiento de espacios de lectura por placer. La propuesta se consolidó progresivamente hasta institucionalizarse, lo cual llevó a que gozará de gran aceptación por parte de los estudiantes y algunos miembros del cuerpo docente. En este punto es importante aclarar que no todos los docentes estuvieron de acuerdo con la implementación de la propuesta, pues algunos manifestaban que no era posible desarrollar el ejercicio lector, ya que muchos estudiantes no tenían disposición para realizar las actividades o no adoptaban la postura de silencio o quietud a fin de leer en clase. Otros docentes argumentaban que si no se medía la comprensión lectora de los estudiantes era una clase perdida, por tanto, resultaba difícil hacer esa medición, mientras algunas maestras de ciclo uno insistían en que los niños y las niñas no habían adquirido bien el código escrito, entonces no podían hacer LSS. En palabras de Condemarín (1987), la LSS constituye una actividad complementaria de un programa regular de enseñanza de la lectura que tiene como finalidad promover el desarrollo del hábito de leer y mejorar actitudes e intereses de lectura; esto se logra al llevar al niño a que enfrente la lectura como una actividad recreativa, voluntaria y holística en un tiempo fijo, con materiales previamente autoseleccionados.

Lo anterior confirmaba que el aprendizaje lector visto por algunos docentes estaba dirigido exclusivamente a la comprensión de textos y al desarrollo de niveles de lectura. Asimismo, cómo tener un acercamiento placentero al ejercicio lector aún

sin comprender la totalidad del texto no sería relevante para el desarrollo de competencias lectoras y habilidades comunicativas, entre otras bondades. No obstante, si revisamos el planteamiento de Solé (1995) encontramos que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de como esta se enseña, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza. Por tanto, el placer sería la apuesta más importante en las mediaciones del aprendizaje lector.

## **Evolución de la propuesta**

Entre tanto, para el 2017 se concretó la separación de la sede B (Bosa Islandia) del colegio, motivo por el cual muchas de las actividades que se habían planeado fueron desapareciendo, se olvidaron y, en algunos casos, la hora de lectura diaria se convirtió en el pretexto para desarrollar contenidos de otras asignaturas. De modo que el rector tomó la decisión de solicitar apoyo con docentes de Lenguaje para dar continuidad a la propuesta, inicialmente docentes de la sede C (Bosa Santafé) de la jornada tarde. El año siguiente (2018) convocó a tres docentes de lenguaje de la jornada mañana para asignarles semanalmente dos horas y así consolidar un equipo que iba a trabajar en promocionar la experiencia y planear actividades que favorecieran su ejecución, tal como se había planeado desde el inicio.

En enero del 2019 las docentes líderes organizaron un plan de trabajo para convocar a un foro de lectura que diera cuenta de lo que había sido la experiencia “10 libros en un año” y el alcance que esta había tenido en las prácticas de los docentes mediadores, así como en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En la primera versión del foro participaron docentes que actualmente están vinculados a las dos jornadas y sedes de la institución. Como invitados asistieron los docentes gestores de la experiencia, quienes laboran en la IED Porfirio Barba Jacob, y dos maestras de la IED Instituto Parcelas ubicado en Cota, Cundinamarca, quienes decidieron implementar la propuesta en sus instituciones con algunas modificaciones.

En relación con los objetivos planteados para el evento estaban el de preservar y sistematizar experiencias de lectura en el aula, fomentar la participación de los docentes y revisar la experiencia de lectura institucional “10 libros en un año”, en atención a las necesidades de la población actual. Durante el evento los docentes tuvieron la posibilidad de rotar por diferentes escenarios y observar el material audiovisual que había preparado cada ciclo junto con el documento que lo sustentaba. Luego de este encuentro se reunieron por ciclos para responder tres preguntas que serían decisivas para lograr los objetivos propuestos en el foro.

Se identificaron algunas posturas de los docentes con relación a la ejecución de “10 libros en un año”. Entre los hallazgos se encuentran los siguientes.

1. El maestro es factor determinante en la ejecución de la propuesta. Influye en la motivación, la creatividad y la participación de los estudiantes.
2. Es necesario identificar estrategias que motiven el ambiente lector en el aula de cada ciclo.
3. Es favorable conocer el trabajo de los demás ciclos para recordar cómo se desarrolla la experiencia y establecer acuerdos.
4. Los docentes proponen diseñar una evaluación que tenga en cuenta las habilidades adquiridas por los estudiantes.
5. Los docentes solicitan decidir la hora de lectura en la segunda unidad de clase para todas las jornadas y sedes de la institución.
6. Revisar la teoría sobre la que se fundamenta la propuesta y las estrategias de lectura que se quieran implementar.
7. Retomar la lectura en voz alta en todos los ciclos.
8. Planear nuevas estrategias para superar dificultades que tenga la propuesta.
9. Fortalecer los tres momentos de lectura (antes, durante, después).
10. Utilizar herramientas digitales dirigidas a la construcción de estrategias que fortalezcan la propuesta.
11. Hacer caracterización sobre los gustos lectores en los ciclos a fin de llevar al aula libros acordes con los intereses de los estudiantes.

Con las posturas descritas por los profesores de los diferentes ciclos es posible establecer una relación coherente entre ellas, a partir de las limitaciones, las posibilidades y las oportunidades que han visto a lo largo de estos cinco años en la ejecución de la experiencia. Sin embargo, también permite reconocer que para crear el hábito lector y el placer por leer se requieren elementos fundamentales como, por ejemplo, tiempo, libros seleccionados, lectura en voz alta y, sobre todo, un conocimiento pleno sobre las posibilidades del lenguaje en la enseñanza de la lectura (Chambers, 2007). Este autor también manifiesta que la calidad de una escuela se puede juzgar por el énfasis que pone en proporcionar tiempo para la lectura y el vigor con el que se protege ese tiempo contra todas las otras demandas.

Autores como Condemarín (1987), en el texto *Manual de lectura silenciosa sostenida*, plantean posibles dificultades que se pueden presentar a la hora de proponer esta metodología en ambientes de aula. Las más recurrentes son profesores que no leen, distracciones frecuentes en el aula, poco material de lectura, lograr establecer acuerdos



sobre el tiempo de lectura y el modo como se va a realizar. Ninguna de estas problemáticas ha sido ajena a la experiencia institucional, por lo cual Condemarín propone posibles alternativas tales como hacer repetidos intentos con la propuesta hasta lograrlo, tolerar que los estudiantes con dificultades hojeen páginas, miren las ilustraciones y salten páginas también como ejercicio de exploración y tener paciencia, pero ser persistentes.

Por su parte, Petit (2003) realiza una aproximación importante sobre el papel del mediador y lo describe como alguien que ofrece momentos, espacios y posibilidades para leer, con las que puede o no identificarse el lector y que amplían el espectro entre lo conocido y lo desconocido. Es así como el maestro se convierte en el gran referente de las mediaciones para elegir lo que se lee, cómo se lee y qué de la lectura favorece el desarrollo personal e intelectual del estudiante.

A su vez, Daniel Pennac, en *Como una novela*, destaca el papel preponderante que asumen los adultos en la formación y consecución de los buenos hábitos lectores. Pennac refiere que muchas de las barreras que tienen los niños y jóvenes en relación con la lectura proviene de experiencias que frustraron su interés y relegaron la lectura a una actividad impuesta y obligatoria:

*El placer de leer*, así esté muy inhibido, preside cualquier lectura; y, por su naturaleza misma, el placer de leer —este goce de alquimista— no teme a la imagen, ni siquiera a la televisada. Si a pesar de eso se perdió el placer de leer, no debe andar muy lejos. Apenas se ha extraviado. Fácil encontrarlo de nuevo. (2006, p. 47)

Otro autor que ha sabido mostrarnos las bondades de la lectura y vale la pena mencionar en esta reflexión es el docente investigador Fernando Vásquez Rodríguez, quien en su libro *Custodiar la vida. Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad* describe las múltiples bondades de la lectura, las cuales van más allá de su tecnicismo e instrumentalización. Vásquez define la lectura como un arte que se debe cultivar no solo en la vida escolar, sino también en la vida familiar y en la sociedad, de manera que quienes la componen tienen el deber de favorecer espacios que ayuden abonar este terreno:

No debe entenderse aquí arte de la lectura como tecnicismo escolar o rapidez ocular; tampoco el poder de la lectura estriba en la cantidad de libros leídos o en la dificultad del tipo de obras que frecuentemos. Arte de la lectura es tanto dedicación como ensimismamiento en ese diálogo mudo: lugar para establecer una verdadera conversación en donde podamos no sólo deletrear los

signos sino en realidad leerlos: degustarlos, rumiarlos, habitarlos. Hacernos parte de aquello que leemos. (2009, p. 117)

Con lo anterior se reconoce la propuesta de lectura institucional en la IED Villas del Progreso tanto en el plano teórico como práctico, así como se amplía un panorama de posibilidades que pueden ayudar a consolidar un proyecto de lectura institucional que favorezca el ejercicio lector desde la creación del hábito y la lectura placentera en el ambiente escolar hasta la formación de lectores de por vida y para la vida.

## Conclusiones

Como aspectos relevantes de este foro fue posible considerar los puntos que se enlistan a continuación.

- Con relación al material audiovisual y escrito que elaboró cada ciclo es evidente que los docentes tienen una intención de sustentar su quehacer pedagógico desde lo teórico. Aunque en los documentos presentados se referenciaban metodologías y aportes de autores como Rosenblatt, Casanny, Petit, Colomer, Bombini y Larrosa, entre otros, esas posturas no se reflejaban en la planeación docente y tampoco en sus intervenciones.
- El foro ubicó al equipo de docentes en lo fundamental de la propuesta de lectura institucional, que consiste en crear el hábito lector en los estudiantes y luego invitar a la lectura por placer. En ningún momento pretende desarrollar ejercicios que den cuenta del nivel de comprensión, ya que ese es el ejercicio que se espera lograr con ayuda de las demás asignaturas del plan de estudios.
- Se consolidó como un evento de gran importancia para la institución porque permitió llevar a cabo una reflexión sobre la práctica de una experiencia de lectura y las implicaciones que esto ha tenido en la formación de lectores para la vida.
- Permitted comprender que la apuesta de lectura en la escuela no consiste en proponer ejercicios de escritura obligatorios o que den cuenta de lo leído. Por el contrario, se requiere, antes que nada, habitar un espacio en la cotidianidad que facilite la lectura libre y voluntaria, y que lleve implícito el goce estético de la literatura; en este propósito basta con tener un acercamiento grato al texto y no imponer actividades que luego desmotiven la participación de los estudiantes.
- Demostró que de una u otra forma la implementación de la propuesta “10 libros en un año” sí ha tenido incidencia en los resultados de las pruebas estandarizadas. Así lo presentó el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

(Icfes) en las pruebas de Estado los últimos años. Aunque la apuesta del proyecto no era esa, sí mejoraron los resultados de dichas pruebas.

- Por medio de las opiniones y las conclusiones dadas por los docentes en el foro se abre el debate sobre las razones para continuar con la propuesta institucional de lectura durante la vigencia 2020 y contemplar la posibilidad de una evaluación cualitativa.
- Contribuyó a la planeación de un segundo foro en el que se planea convocar a estudiantes con la finalidad de conocer su experiencia en relación con la propuesta “10 libros en un año”.
- Favoreció el ejercicio de sistematización sobre la práctica que pone de manifiesto las tendencias de lectura y la importancia de consolidar esta propuesta como proyecto para que pueda ser compartido en otras instituciones públicas y privadas de la ciudad.

## Referencias

- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Editorial Andrés Bello.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Norma.
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (1995, septiembre). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura & Vida*. <http://bit.ly/32TkNeE>
- Vásquez Rodríguez, F. (2009). *Custodiar la vida. Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad*. Kimpres.



# **Hábitos de lectura en Uniminuto Virtual y a Distancia: problemática y propuesta de estrategias pedagógicas. Un estudio de caso desde el Centro de Escritura y Lectura**

Karen Edith López Rico\*

Cristian Sebastián Hernández Jiménez\*\*

## **Introducción**

Los estudiantes de Licenciatura de Uniminuto Virtual y a Distancia (UVD) son una muestra de la totalidad de nuestra población estudiantil que requiere fortalecer sus habilidades de lectura, especialmente la inferencial. Por medio de una investigación

---

\* Historiadora (Universidad Nacional), Licenciada en Humanidades e Idiomas (Universidad Libre), Maestra en Ciencias del Lenguaje (ICSyH- BUAP [Mex]), Candidata a Doctora en Ciencias del Lenguaje (ICSyH- BUAP [Méx]).  
Correo de contacto: karen.lopez.r@uniminuto.edu

\*\* Literato (Universidad de los Andes), Magíster en Escrituras Creativas (Universidad Nacional), Magíster en Creación Literaria (U. Pompeu Fabra [Barcelona]). Correo de contacto: cristian.hernandez@uniminuto.edu

de tipo mixto evaluamos el nivel de comprensión lectora, la manera en la que los estudiantes conciben sus hábitos de lectura, sus condiciones socioculturales y cómo abordan los ejercicios de lectura. Los resultados de esta investigación facilitan el camino para la creación de estrategias pedagógicas que respondan al modelo de virtualidad en el que nos encontramos, entre las cuales se incluye la creación de un Centro de Escritura y Lectura que trabaje por la alfabetización académica de nuestra comunidad estudiantil.

## **Situación problema**

Los estudiantes de primer periodo de nuestros programas virtuales y a distancia presentan graves déficits en sus habilidades de comprensión de lectura, evidentes, en un primer momento, por la falta de seguimiento de instrucciones en las aulas virtuales y en el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en el salón de clase. Constantemente, nuestros docentes manifiestan que el desempeño de los estudiantes en las actividades del aula virtual tiende a ser bajo y a repercutir en la pérdida académica por falta de una lectura detallada de las instrucciones. Incluso comentan que es recurrente el hecho de que sus estudiantes les envíen correos o mensajes buscando explicaciones sobre modos de entrega, contenido y demás, todo lo cual se encuentra explicitado en las aulas virtuales.

Además, los resultados de la Prueba de Ingreso y Caracterización que aplica el Centro de Evaluación Educativa de Uniminuto Virtual y a Distancia a estudiantes nuevos muestra también un bajo rendimiento en lectoescritura. Si nuestros estudiantes no tienen desarrolladas estas competencias, no podrán culminar satisfactoriamente su proceso académico, ya que la educación en la modalidad virtual y a distancia depende, en gran medida, de un trabajo autónomo en el que es necesario seguir instrucciones y comprender materiales de lectura disponibles en los espacios virtuales de la universidad.

## **Investigación**

De acuerdo con el contexto y los hechos mencionados, resulta de particular importancia identificar, en un primer momento, los niveles de lectura literal e inferencial<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Apropiamos la conceptualización de estos niveles que hace el gobierno nacional, definidos así:

Lectura literal - “Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar presaberes y hasta hipótesis y valoraciones”.



de nuestros estudiantes, con el fin de establecer cómo y en qué medida estas habilidades deben ser desarrolladas. Para esto desarrollamos una investigación aplicada a los estudiantes que en el periodo académico 2019-2<sup>2</sup> tomaban el curso transversal Comunicación Escrita y Procesos Lectores, el cual, de acuerdo con los planes de estudio, es obligatorio y se imparte bajo la modalidad de distancia tradicional en el primer semestre (a excepción del caso de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, en la que el curso se imparte en segundo semestre).

Se esperaba que, aproximadamente, setecientos estudiantes presentaran las pruebas y cuestionarios; sin embargo, solo lo hicieron 574. Al ser esta una muestra tan grande, depuramos los datos por facultades. La Facultad de Educación es una de las que más demanda de estudiantes tiene, motivo por el cual decidimos tomar de allí una muestra de 154 para el análisis que se expone en el presente artículo. Cabe anotar que esta facultad cuenta con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Artística, Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, así como de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes.

Contamos con tres herramientas de recolección de datos. En primer lugar, la prueba de comprensión lectora, que incluye dos cuentos cortos: “Ortografía”, de Ángeles Mastretta, y “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar; este último es más complejo que el primero debido a sus figuras literarias, el uso de metáforas conceptuales y un vocabulario menos común. Por cada cuento se formularon nueve preguntas de control de lectura, de las cuales tres eran de comprensión literal y seis de comprensión inferencial, para un total de dieciocho. Se aplicó también una encuesta sociodemográfica y de hábitos de lectura que nos dio luces sobre cómo los estudiantes perciben y comprenden sus prácticas de lectura, con el objetivo de identificar factores tales como el tiempo, los temas de interés y otras variables que limitaran su posibilidad de comprensión y que no eran observables en el aula. Finalmente, se elaboró un cuadro de observación para determinar la manera en la que los estudiantes abordaron y desarrollaron la prueba de lectura aplicada en clase. Estos tres dispositivos de evaluación nos permiten realizar una investigación mixta con la intención final de proponer soluciones a las necesidades que se identifiquen y que, posteriormente, se desarrollen como estrategias replicables en todo el modelo pedagógico de Uniminuto Virtual y a Distancia.

Las cifras dan respaldo a las observaciones y percepciones que se tenían antes de aplicar los instrumentos de la investigación. Frente a la lectura de menor complejidad,

---

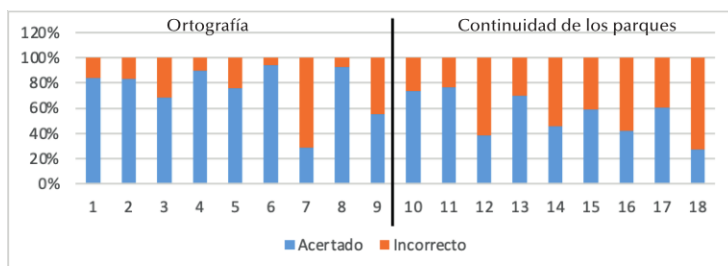
<sup>2</sup> Es importante aclarar que en Uniminuto Virtual y a Distancia manejamos tres periodos académicos (cuatrimestres) por año.



“Ortografía”, se presentó un alto porcentaje de aciertos al responder las preguntas planteadas; sin embargo, en el caso de “Continuidad de los parques”, el índice de acierto disminuyó considerablemente. Para el caso de las preguntas literales (seis en total) se evidencia un 81 % de aprobación, mientras que los aciertos en las inferenciales disminuyen a un 57 %. Estos niveles de lectura inferencial no deberían presentarse en una población estudiantil universitaria, pues los *Lineamientos Curriculares* del Ministerio de Educación Nacional (1998), establecen que para grado undécimo los estudiantes deben egresar con capacidad de comprensión de lectura crítica, es decir, por lo menos, debería evidenciarse un 80 % de aprobación en lectura inferencial y un 95 % en lectura literal.

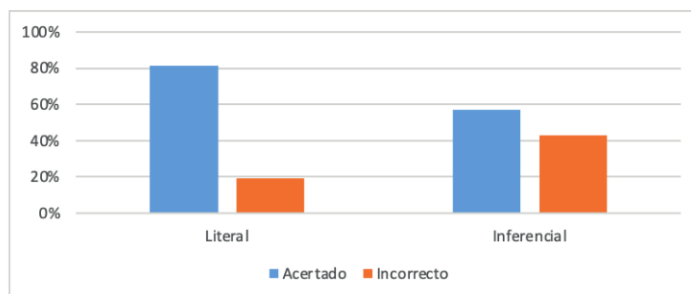
A continuación, se presentan dos gráficos en los que se muestra el porcentaje de respuestas acertadas e incorrectas de los estudiantes de licenciatura con relación a cada uno de los textos y a cada uno de los niveles de lectura que se buscaba evaluar en la prueba.

**Figura 1.** Porcentaje de respuestas por cada pregunta de los estudiantes de licenciaturas de UVD calle 80.



**Fuente:** elaboración propia.

**Figura 2.** Porcentaje de respuestas por tipo de pregunta de los estudiantes de licenciaturas de UVD calle 80.



**Fuente:** elaboración propia.

Durante la aplicación de la prueba, la mayoría de los estudiantes se mostró incómoda y distraída debido al uso de celulares y a la charla con compañeros; incluso, algunas estudiantes emplearon parte del tiempo en maquillarse. En el momento de leer los textos de la prueba, muchos releían constantemente, algunos en voz alta, otros pocos subrayaban y hacían preguntas sobre el vocabulario que no les quedaba claro. La mayoría dio muestras de ansiedad y estrés ante el ejercicio de leer: se curvaban sobre sí mismos, preguntaban la hora o la consultaban en sus relojes o celulares y se tomaban la cabeza. Quizá la mayor muestra de que se presenta una notable falta de comprensión de lectura entre los estudiantes es que muy pocos siguieron instrucciones. Por ejemplo, se indicaba claramente que debían llenarse en su totalidad los cuadros de respuesta, tal y como se hace en el examen Saber del Icfes; sin embargo, esta instrucción no fue seguida en casi ninguna hoja de respuestas.

La encuesta sociodemográfica la presentaron un total de 84 estudiantes de licenciaturas, lo que implica una disminución de noventa estudiantes con respecto a la prueba diagnóstica. De ellos, el 49 % son de estratos 1 y 2, y el 68 % egresó de una institución de educación pública. Estas condiciones sociales, ligadas al número de horas que dedican a la lectura (el 81 % afirma que lee de una a tres horas diarias), demuestran la necesidad de generar hábitos de lectura, fortalecer el desarrollo de las habilidades lectoras y, sobre todo, dar forma a una propuesta pedagógica que, más allá de ser una manera de enseñar a leer y escribir, lleve a nuestros estudiantes a apropiarse de sus saberes disciplinares y, por medio de ellos, a desarrollar el gusto por la lectura, valorar su importancia en el contexto académico y a comunicarse por medio de una escritura coherente, de manera que consoliden un discurso académico y profesional para sus vidas.

## **El Centro de Escritura y Lectura (CEL): una apuesta para alfabetizar académicamente**

Según Boquet (1999), “los orígenes de los centros de escritura se remontan a los Estados Unidos del siglo XIX, donde emergieron los laboratorios de escritura (*writing laboratories*)” (p. 466). Esta estrategia pedagógica ganó fuerza en la primera mitad del siglo XX gracias al establecimiento de espacios físicos en los que se priorizó la asesoría personalizada. Entrada la segunda mitad del siglo, los centros de escritura se consolidaron en el contexto anglosajón, de modo que sirvieron como modelo de una estrategia pedagógica para fortalecer el proceso de escritura académica y, hoy por hoy, se han transformado en espacios educativos presentes en las grandes universidades del mundo, tal y como lo evidencia la amplia lista de instituciones de educación adscritas a la International Writing Centers Association. Pero ¿qué

entendemos por centro de escritura? Si bien no existe una definición unívoca, lo definiremos como,

una estrategia educativa de acompañamiento individual que se lleva a cabo en instituciones de educación superior para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura de sus integrantes (Molina-Natera, 2016) mediante estrategias que propicien espacios de investigación académica (Babcock y Thonus, 2012) que generan una variada gama de conocimiento que se relaciona con propuestas de enseñanza (Murphy y Law, 1995), gestión académica (Murphy y Stay, 2006), evaluación (Schendel y Macauley, 2012), aprendizaje entre pares (Rafoth, 2000), relación escritura-aprendizaje (Murphy y Sherwood, 2011), interculturalidad (Greenfield y Rowan, 2011), uso de nuevas tecnologías (Hewett, 2010), entre otras áreas. (Molina-Natera, 2014, p. 16)

Aun así, de acuerdo con Harris (1995, como se cita en Molina-Natera, 2014), las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un centro de escritura no reemplazan las clases o los cursos de escritura ni compensan las debilidades propias de una enseñanza limitada, así como tampoco suplen otras limitantes propias de algunas instituciones, como, por ejemplo, la falta de tiempo de los profesores o el sobrecupo de estudiantes inscritos en un curso. De acuerdo con estos elementos teóricos, consideramos que el CEL es el mecanismo idóneo para fortalecer las competencias comunicativas de nuestros estudiantes y consolidar espacios y estrategias para la alfabetización académica. Ahora bien, la alfabetización académica se deriva del término *literacy* de la tradición anglosajona y puede traducirse como,

[un] intento denodado por incluirlos [a los estudiantes] en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (Carlino, 2013, p. 370)

Este proceso de enseñanza tiene dos objetivos específicos que son codependientes:

[...] enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender; en el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 370)

Estos lineamientos teórico-metodológicos serán las bases para el desarrollo de las estrategias pedagógicas y las actividades propias del Centro de Escritura y Lectura, así como de su funcionamiento como parte de la vida académica de Uniminuto Virtual y a Distancia; esto, además, porque el Centro de Escritura y Lectura tiene como característica particular el hecho de pertenecer a la Coordinación de Transversales de la universidad, la cual tiene como objetivo ser,

[...] una herramienta que aproxima el currículo a la vida cotidiana del estudiante, siendo una construcción en función de lo humano y social, con enfoques educativos para responder a problemáticas actuales y urgentes por resolver. Por tanto, estas áreas [las que se encuentran bajo la denominación de transversales] dialogan entre sí y se deben articular con las áreas de formación disciplinar, logrando de esta manera la formación integral del estudiante. (Beltrán *et al.*, 2017, p. 305)

Por tal razón, nuestro papel dentro de la institución es articular las prácticas letradas de las disciplinas y buscar que estas se den en contextos discursivos específicos, facilitando que los estudiantes generen prácticas profesionales letradas propias y desarrollen estrategias de aprendizaje y producción textual típicas de sus géneros disciplinares. Carlino respalda esta postura de transversalidad argumentado que,

alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (Carlino, 2013, p. 370)

## **Las estrategias del Centro de Escritura y Lectura**

Como parte de las estrategias que desde el Centro de Escritura y Lectura se han planteado con el fin de procurar dar solución a los bajos niveles de lectura literal e inferencial que se presentan en nuestro estudio de caso, así como para mejorar los poco favorables hábitos de lectura que manifiestan tener los estudiantes, hemos implementado tutorías personalizadas a las que, por el momento, se presentan los estudiantes de manera voluntaria. Vale recordar que estas son consideradas “el corazón de los centros de escritura” (Molina-Natera, 2014).

También, y en trabajo conjunto con el área de Bienestar Universitario, se ofertan una serie de talleres, denominados internamente como “Vidar”, que pretenden ser

espacios informativos de amplio horizonte donde se proporcionan recomendaciones y formación en torno a la lectura y la escritura a toda la comunidad universitaria. Para el segundo semestre del 2019 se han desarrollado y dictado tres talleres: Escribir es crear, Cómo hacer un buen resumen e Introducción al estilo APA.

Asimismo, hemos ido desarrollando un Centro Uniminuto de Recursos Virtuales de Aprendizaje (Curva) en el que se encuentran, hasta ahora, un aproximado de cuarenta recursos creados por nuestros docentes y que tocan los temas de ortografía, gramática y semántica, además de algunos recursos y consejos para la escritura académica. Cada uno de estos recursos cuenta con una explicación teórica y un acercamiento didáctico, como, por ejemplo, infografías, para que la actividad sea más lúdica. También estamos trabajando en un proyecto de elaboración de plantillas estandarizadas para la presentación de trabajos escritos tales como reseñas, ensayos y tesis, entre otros, a las que puedan acceder los estudiantes mediante un repositorio alojado en el sitio web del centro, el cual se encuentra en proceso de construcción y será un punto de convergencia para programar las tutorías personalizadas y tener acceso a toda la programación, esto con el objetivo de que sea un referente visible de todo lo tocante a la lectura y la escritura en Uniminuto Virtual y a Distancia.

Es importante tener en cuenta que nuestro modelo virtual y a distancia nos obliga a pensar en un centro de escritura no tradicional que se construya sobre la base de una operación mediada por la virtualidad y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), puesto que nuestros estudiantes no tienen la posibilidad de asistir constantemente a la institución.

## Conclusiones

A través del Centro de Escritura y Lectura podemos, como institución académica, generar estrategias que solucionen la problemática de comprensión de lectura literal e inferencial y que desarrollen hábitos de lectura por medio de los cuales nuestros estudiantes entren al mundo de la alfabetización académica y culminen en un buen nivel los estudios que han decidido emprender. Una vez se consoliden las herramientas que hemos empezado a desarrollar (talleres, refuerzos, plantillas de trabajo y el mismo Curva), serán de gran utilidad para que nuestros estudiantes fortalezcan estas habilidades de cara al inicio de su participación en el contexto profesional. Si bien el Centro de Escritura y Lectura está en proceso de consolidación, nuestros avances son un gran paso para trazar una ruta de estrategias de alfabetización académica en nuestra universidad y brindar herramientas reales que contribuyan a que nuestros estudiantes cumplan a satisfacción sus procesos académicos, siempre en busca de que se conviertan en profesionales útiles para el país y sus comunidades.



## Referencias

- Beltrán, L., Pacheco, C., Velásquez, L., Romero, L., Chaparro, M., Rodríguez, J., Castañeda, C., Eraso, C., Salgado, S., Ramírez, M., Rodríguez, F., Combariza, F., Rojas, L., Castellanos, C., Martínez, N., Mahecha, J., Conejo, F., Morales, H., Romero, R., ... y Morales, C. (2017). *Didáctica para no didácticos: reflexiones frente a la didáctica, enseñanzas y experiencias pedagógicas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Boquet, E. (1999). "Our little secret": A history of writing centers, pre- to post-open admissions. *College Composition and Communication*, 50(3), 463-482. 10.2307/358861
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y el futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía y N. A. Vega López (coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). Fundación SM.



# **Lectura inferencial como herramienta sociodiscursiva**

Francisco Antonio García Triviño\*

## **Introducción**

El interés general del presente trabajo es hallar las insistencias conceptuales que posee un conjunto de fuentes de antecedentes analizadas, las cuales evidencian aspectos comunes en el abordaje de las inferencias desde la perspectiva sociocultural del lenguaje. La preocupación se despierta tras los bajos niveles ocupados por Colombia en materia de lectura y comprensión en pruebas internacionales realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), así como en pruebas nacionales desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes, s. f.), con lo cual se pone en evidencia que en las instituciones de educación básica de nuestro país el primer nivel de comprensión lectora (el literal básico) es el predominante. Esto deja en segundo plano el papel fundamental que cumple el nivel inferencial de comprensión, en dos sentidos: a) en la complejidad de abstracción y b) en los procesos de asociación global y local de los textos, lo cual se vincula con la comprensión de ideas que estén

---

\* Estudiante de IV Semestre Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: pachofagt@gmail.com

más allá de lo leído o de lo manifestado en el texto de manera explícita, posibilidad que se alcanza al sumar tanto la información de hipótesis como la construcción de nuevos significados del texto. Por tanto, este trabajo cumple con el papel de develar los hallazgos en materia conceptual con que los estudios apuntan al fortalecimiento de la lectura inferencial y cómo esta permite acercar al estudiante a los sentidos implícitos que encierran los textos. En otras palabras, se trata de potenciar en las aulas al lector activo y de suprimir al lector pasivo que ve únicamente lo que de manera explícita enuncia el texto.

A partir del anterior núcleo problémico se llevó a cabo una investigación de revisión de tema cuyo objetivo fue definir el estado del arte de la lectura inferencial como herramienta sociodiscursiva en las instituciones educativas colombianas.

## **Método**

El estado del arte es un producto investigativo mediado por documentos escritos que exponen resultados relevantes (Jiménez, 2006). En el proceso de apropiación del conocimiento, el estado del arte se sustenta metodológicamente en la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico, ya que implica una postura analítica según categorías inductivas o deductivas (Calvo *et al.*, 2008), lo cual permite problematizar el tema en estudio y dar la oportunidad al investigador de formular preguntas sobre qué se ha dicho y cómo se ha tratado en los documentos estudiados. A fin de dar forma a la argumentación se plantearon las siguientes categorías conceptuales de análisis que se desarrollan en este trabajo: el nivel inferencial de lectura, su implicación en la comprensión y la inferencia como herramienta sociodiscursiva del aprendizaje.

## **El nivel inferencial de lectura y su implicación en la didáctica de la comprensión lectora**

Pese a la preocupación de los investigadores en educación y de los docentes por aumentar los niveles de comprensión de lectura, esto es aún una tarea pendiente. En el mundo se calcula que 750 millones de jóvenes y adultos no saben aún leer ni escribir, y 250 millones de niños no tienen las capacidades básicas de lectoescritura. Esto ha permitido la exclusión de jóvenes y adultos poco instruidos que no logran integrarse plenamente a sus entornos sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017). Esta situación enciende las alarmas cuando se considera que la lectoescritura no es solo una herramienta instrumental para la alfabetización, sino que constituye una habilidad necesaria asociada a las competencias cognitivas y a la relación del individuo con el mundo.



Los bajos niveles inferenciales de comprensión que actualmente presentan nuestros estudiantes están en concordancia con las dinámicas educativas tradicionales, acostumbradas a trabajar de manera directa, dependiente y literal, con lo cual promueven un papel pasivo en clase y llevan así consigo estos hábitos a la práctica de la lectura, lo cual permite que las propias ideas se vean opacadas por la voz preponderante del autor. Escudero y León (2007) señalan que las inferencias son el resultado directo de la actividad mental producida en el individuo durante la comprensión lectora y facilitan la activación de la información, de manera que resulta en la capacidad de comprender tanto la información proveniente directamente del discurso como aquella que está implícita dentro del texto.

A partir de lo anterior, en este apartado se destacan los estudios predominantes encaminados a conceptualizar la lectura inferencial como la capacidad de desarrollar y potenciar la comprensión y el aprendizaje en el aula, así como a desarrollar y fortalecer dicha habilidad en estudiantes. Entre los estudios más destacados se encuentran el de Chivatá (2015), en el que se propone establecer estrategias específicas para incrementar los niveles de lectura inferencial; el de Contreras (2016), quien lleva a cabo la conceptualización y la práctica de la lectura inferencial en el grado noveno de la básica secundaria; y el de Cortés (2013), quien presentan un estudio en el que se recogen experiencias de lectura inferencial en todos los grados de la educación media.

Asimismo, se debe referir la investigación de Ariza y Pardo (2017), la cual se concentra en evaluar el nivel inferencial que poseen previamente los estudiantes, antes de proponer un ejercicio de intervención dirigido a su mejoramiento; las propuestas de Argüello (2017) y Andrade (2017), orientadas a desarrollar la habilidad inferencial y la crítica en estudiantes de grado sexto; y el trabajo de Arrom (2017), en el que se sondea el fenómeno de la lectura inferencial en la mayor parte de los grados que componen secundaria.

Finalmente, cabe destacar el estudio de Llantén y Rondón (2018), el cual centra su diseño en el desarrollo de la lectura de inferencias con los estudiantes próximos a ingresar en la educación media. En la consulta de antecedentes se observa como uno de los aspectos relevantes a considerar las diferencias socioeconómicas en cuanto al desempeño de la lectura; así lo reportan estos autores, quienes afirman que “existen diferencias importantes en los desempeños de lectura entre estudiantes de instituciones públicas y privadas. Los niños que asisten a escuelas privadas muestran un mejor desempeño en todos los procesos y en la mayoría de las tareas” (2018, p. 15).

No obstante, la tendencia predominante se centra en acciones pedagógicas para el fomento de la lectura, como, por ejemplo, proponer formatos de lectura que superan la lectura convencional, es decir, a los textos escritos de manera convencional.

En los estudios se señala cómo los estudiantes ejercitan la interpretación, el análisis y la comprensión de los textos a partir de la interacción entre la información del texto y el conocimiento previo del lector. Ambas condiciones, propiciadas por la lectura inferencial, permiten desarrollar e implementar acciones que dejan en evidencia los vacíos existentes en los procesos de comprensión de lectura. Deficiencias que, posteriormente, se verán reflejadas en los resultados de las pruebas de lectura y la comprensión aplicadas a los estudiantes.

En Colombia, el primer nivel, el literal básico, es el predominante (Contreras, 2016), puesto que la lectura inferencial requiere del lector un alto grado de abstracción, lo cual se consigue cuando se establecen asociaciones entre el significado local y global del texto. Esto depende de la comprensión de ideas que estén más allá de lo leído o de lo manifestado en el escrito de manera explícita. Esta posibilidad se alcanza al sumar tanto la información como las experiencias y los saberes previos del lector, para conseguir, luego de leer, formular hipótesis y construir nuevos significados del texto. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) reconoce los bajos niveles lectores a través de su portal Colombia Aprende y establece un conjunto de estrategias dirigidas a desarrollar la comprensión lectora, por las cuales se pretende desarrollar las competencias y habilidades lectoras con base en tres elementos fundamentales: interpretar, retener y organizar.

Interpretar es la habilidad que adquiere el individuo para formar por sí mismo una opinión, intuir los significados ligados al contexto y, desde allí, “concluir, relacionar y predecir” (Ochoa *et al.*, 2016, p. 257). Retener hace referencia al aprendizaje tanto de los detalles como de los conceptos fundamentales que permiten, primero, dar un sentido al texto y, luego, ligar este último con la realidad particular del lector y entender las hipótesis, predicciones y consecuencias de un texto, hecho que posteriormente permitirá el entendimiento de situaciones concretas dentro de las generalizaciones de las lecturas.

De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional reconoce la necesidad de promover la lectura inferencial en la práctica pedagógica, lo cual orienta a que las tendencias educativas en el país enfatizan en estrategias para la comprensión de los textos más allá de su estructura superficial, a fin de abordar el significado interno e implícito.

## **La inferencia como herramienta sociodiscursiva del aprendizaje**

La inferencia como habilidad a desarrollar durante el aprendizaje es un tema tratado en investigaciones académicas, las cuales establecen los principios que rigen la interpretación y proponen estrategias destinadas a fundamentar el desarrollo de las

habilidades en el plano sociodiscursivo de la lectura. De allí que en estas sea posible observar la eficacia de los actos comunicativos y tener en cuenta tanto al intérprete como la interacción textual y contextual, así como la capacidad de inferencia. Entre los autores de estudios relacionados con el tema encontramos tendencias que vinculan las inferencias con procesos cognitivos, como, por ejemplo, en el estudio de Carrión (2009), quien analiza la relación entre el desarrollo de inferencias, el aprendizaje y la comprensión, o el de Moya (2006), quien sustenta cómo la inferencia es el eje de los procesos cognitivos de la comunicación humana. Asimismo, investigaciones que abordan la íntima relación entre las inferencias y la comprensión lectora, como es el caso del trabajo de Parra (2016), quien busca argumentar cómo la inferencia es la estrategia más adecuada en el momento de fortalecer los niveles de lectura; o el estudio de Ochoa *et al.* (2016), quienes plantean que la lectura inferencial constituye una herramienta que permite potenciar la comprensión lectora.

En una línea didáctica, se presentan las investigaciones de Torres (2016), así como la de Rúa *et al.* (2018), quienes proponen alternativas teóricas de aprendizaje para fortalecer la lectura de inferencias. Asimismo, se destacan los beneficios de acentuar el desarrollo de las capacidades inferenciales en los niños que apenas empiezan a leer, tal y como se concluye en la investigación de García-Dussán (2014). Luego, también cabe reseñar las tendencias que proponen estrategias didácticas específicas para el desarrollo de las inferencias, como en el estudio de Cárdenas (2001), en el que se analizan las competencias interpretativas a partir de un ejercicio deductivo con inferencias; el de Zapata (2016), quien propone la abducción como estrategia cognitiva inferencial; y el de Lizarazú (2016), docente que plantea estrategias teórico/prácticas con el fin de propiciar en los estudiantes la lectura inferencial.

Estos estudios dejan entrever una serie de insistencias y afiliaciones conceptuales a las propuestas que en el ámbito de las inferencias han propuesto, por una parte, León (2003), quien, basado en las propuestas de Graesser *et al.* (1994), trabaja sobre el sentido constructivista de las inferencias, y, por otra, Martínez (2004), quien trabaja sobre la incidencia de elementos sociodiscursivos en la elaboración de inferencias.

Ante estas insistencias, a continuación se exponen las características más destacadas y que con cierto grado de similitud en el ámbito sociocultural del lenguaje existen entre la teoría sobre inferencias de una y de otra parte, lo cual es fundamental en el propósito de comprender el estado del arte de la lectura inferencial como herramienta sociodiscursiva.

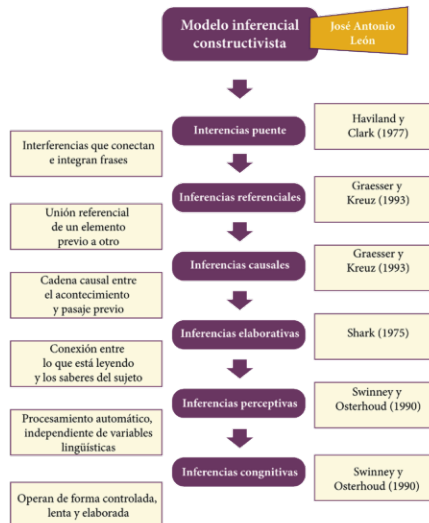
Los modelos constructivistas sostienen que “la mente, es capaz de construir significado a partir del conocimiento previo ya almacenado y utilizarlo hábilmente para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas

relaciones abstractas no provenientes de estímulos” (León, 2003, p. 35); es decir, la mente humana, desde esta perspectiva, es un organismo activo, capaz de percibir y codificar los estímulos del entorno. Así, la información completaría, que no está en el texto y es necesaria para un completo entendimiento de los mensajes implícitos y explícitos del escrito, se infiere durante su proceso de lectura.

La lectura, desde esta perspectiva, aparece como representación mental en la que —a medida que se lee— tanto las partes explícitas como las conexiones globales que se entretejen revelan en conjunto los sentidos implícitos del contenido. Así, los modelos constructivistas asumen que la inferencia se da de manera espontánea o natural durante la lectura. Desde la perspectiva didáctica, los modelos constructivistas, “son solo aplicables al género narrativo” (León, 2003, p. 41), en la medida en que las narraciones mantienen una estrecha relación con la vida cotidiana y, por tanto, resultan mucho más familiares. Las situaciones, las emociones, las experiencias, etc., que allí se presentan se encuentran adheridas al sistema cognitivo. Las dificultades para este modelo comienzan cuando el lector debe afrontar textos expositivos en los que el contexto es mucho más limitado, hecho que, sumado a los conceptos y a las referencias técnicas, promueve muy poco la inferencia.

En la figura 1 se presenta la clasificación (taxonomía de las inferencias correspondientes al modelo constructivista), de acuerdo con el modelo de León (2003).

**Figura 1.** Clasificación de inferencias según el modelo constructivista de León (2003).



**Fuente:** elaboración propia.



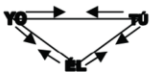

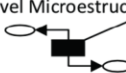
Desde la segunda tendencia que predomina en el estudio de las inferencias, es decir, la sociodiscursiva, el concepto de *inferencia* trasciende la comprensión literal/superficial del texto y se centra en la creación de redes de significaciones que se enriquecen por los saberes previos y las informaciones textuales. Según Martínez (2004), de acuerdo con la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje, las inferencias pueden ser clasificadas desde el discurso: 1) en relación con los tipos globales de géneros discursivos; 2) en relación con la situación de enunciación; 3) en relación con los modos de organización del texto: inferencias organizacionales; 4) en relación con la identificación del contenido global del texto y de los contenidos relacionados que lo componen: inferencias macrosemántica e inferencias microsemánticas; y 5) inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local.

La primera está directamente relacionada con el género discursivo al que pertenece el texto. En este sentido, un adecuado ejercicio de inferencia parte del reconocimiento del tipo de texto que se pretende leer, teniendo en cuenta que no todos los escritos se inscriben dentro un mismo lenguaje y una misma intencionalidad. La exposición del lector a la diversidad de géneros y subgéneros discursivos tanto escritos como orales beneficia en el conocimiento de la multitud de tipos de textos que existen. La segunda está ligada al reconocimiento de la situación de enunciación desde la que se comprende un texto, lo que permite al lector responder y responderse interrogantes tales como,

¿Cuáles puntos de vista se proponen en el texto? ¿Cuántos enunciadores?  
¿Cómo se construye la imagen del enunciador y cómo se relaciona en términos de distanciamiento y lejanía tanto con el enunciatario como con el Tema, el Tercero o la Voz Ajena? ¿Cuáles y cuántas voces apoyan los diversos Enunciadores? ¿Qué provoca el texto? ¿Qué se busca? (Martínez, 2004, p. 13)

Es precisamente a este tipo de inferencia a la que acuden como marco conceptual y teórico la mayoría de los estudios adscritos a la propuesta sociodiscursiva de elaboración de inferencias. En la figura 2 se presenta su clasificación.

**Figura 2.** Tipos de inferencias.

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO													
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES												
Inferencias Enunciativas (quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo 												
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. .... 2. .... 3. ....												
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ideas</th><th colspan="2">Causalidad</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.....</td><td>Causa</td><td>Efecto</td></tr> <tr> <td>2.....</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>3.....</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		1.....	Causa	Efecto	2.....			3.....		
Ideas	Causalidad													
1.....	Causa	Efecto												
2.....														
3.....														
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico												

**Fuente:** Cisneros *et al.* (2010).

La tercera inferencia, a su vez, se refiere a aquellas en las que el lector identifica el modo de organización que el autor del texto ha dado al escrito. Habilidad directamente ligada con la manera de organización global que tiene el lector, la cual adquirió desde la infancia y se ve reforzada o no durante sus años en el aula.

En el cuarto grupo, las inferencias *macrosemánticas* y *microsemánticas* son correlacionales. No es posible la una sin la otra y viceversa. Para su desarrollo es indispensable un entrenamiento basado en la realización de buenas inferencias locales, de manera que se habitúe a los estudiantes a descubrir los sentidos ocultos de los textos mediante escritos que les resulten familiares, para luego realizar un entrenamiento en inferencias causales, las cuales requieren un tipo de organización textual más compleja. Por último, las inferencias *macropragmáticas* y *micropragmáticas* refieren a lo sobreentendido y a la identificación de los puntos de vista del texto. En decir, se



trata de identificar, además del género discursivo y su propósito, la intención global del autor y del escrito.

De acuerdo con lo que se ha podido documentar, el modelo de Martínez (2004) se orienta más a una perspectiva teórica y conceptual (Chagüendo, 2017) que da paso a líneas de investigación interesadas en comprender y dar sentido a las inferencias en el contexto social e interactivo de los discursos. Por su parte, el modelo de León (2003) tiene un enfoque cognitivo con aplicaciones en la práctica de aula (Ripoll, 2015), lo cual se evidencia en las líneas de investigación promovidas desde ambas propuestas.

## **Resultados y conclusiones**

De acuerdo con el análisis documental de revisión de tema, ha sido posible identificar un conjunto de tendencias que permiten conceptualizar el rol y la actualidad de la lectura inferencial en el marco educativo colombiano, así como las propuestas que desde la línea sociodiscursiva dan fuerza al rol del contexto y de las redes de significado que se construyen a través del proceso lector, lo cual permite derivar en líneas de acción pedagógicas. Por tanto, se puede señalar como resultado fundamental que todos los enfoques consultados sostienen una línea fundamentalmente constructivista y sociodiscursiva, aunque con énfasis distintos. De ahí se obtiene como premisa común que en el desarrollo de la lectura inferencial el docente debe promover espacios para la socialización, la discusión y la construcción conjunta de saberes.

En efecto, la línea que toma fuerza en el estudio de las inferencias es el enfoque constructivista. Desde esta perspectiva, todo lector trae consigo un conjunto de elementos actitudinales, experienciales y cognitivos que influyen en el significado que le da a su lectura. Por ende, se considera que en el desarrollo de la lectura inferencial deben prevalecer los conocimientos e intereses previos y propios que posee el estudiante, quien en definitiva da el sentido a lo que está escrito. La adecuada comprensión de un texto depende, entonces, de construir significados a medida que se lee, hecho que necesariamente implica a un lector que no sea pasivo frente a lo que dice el texto, tal y como se asume en las prácticas educativas tradicionales. Frente a esto, las instituciones educativas representan el entorno ideal a la hora de examinar las prácticas inferenciales desde tipos diversos de formatos y textos de lectura. Las tendencias también muestran un conjunto de propuestas didácticas enfocadas específicamente en el desarrollo de las inferencias, lo cual permite afirmar que existe interés en una práctica pedagógica orientada a este fin.

A partir del enfoque sociodiscursivo se obtuvo una línea de afiliación conceptual a las propuestas inferenciales expuestas por León (2003) y Martínez (2004), lo cual deja entrever cómo ambas tendencias, pese a presentar diferencias en cuanto al abordaje, el tratamiento y la clasificación de las inferencias, dan trascendencia al contexto, al texto y al sujeto como elementos inherentes tanto a la interpretación como a la producción de inferencias. Si bien la primera intenta desarrollar con amplitud el sentido semántico y el pragmático de la inferencia, la segunda, no muy lejana de la primera, adopta estas mismas perspectivas, pero ahonda más en la eficacia de los actos comunicativos al tener en cuenta tanto al intérprete como a la interacción textual y contextual, de modo que le apunta con esto a la comprensión que va más allá de la interpretación literal/superficial del texto.

Es notorio observar que la tendencia con mayor acogida en el desarrollo de estudios sobre inferencias en el ámbito escolar es la referida a León (2003), debido a su practicidad en cuanto a la planeación, el diseño, la intervención y la aplicabilidad con poblaciones educativas en la básica secundaria. Sin embargo, los estudios que arrojan un resultado más significativo en relación con los avances en cuanto a capacidad de comprensión, desarrollo de habilidades inferenciales y estímulo hacia la lectura son los desarrollados a partir de propuestas fundamentadas en la interpretación y la producción discursiva de inferencias.

Los bajos niveles de comprensión de lectura en los estudiantes que, pasivos frente a los textos, se limitan a repetir lo que ha escrito el autor, obedece, entonces, a que en la práctica pedagógica no se brindan las herramientas para que lleguen a realizar inferencias, indaguen e interactúen con lo que leen, de manera que realizan una lectura sin sentido. Se trata de dejar atrás lo que tradicionalmente ha sido repetir lo que dice el texto y sobrepasar los niveles de lectura literal. Por su parte, desde la formación de maestros se desea incentivar a las nuevas camadas a asumir los retos que representa enseñar a leer bien mediante el desarrollo de acciones que apunten a fortalecer los procesos de pensamiento, en especial los relacionados con la lectura.

Los procesos lectores por parte de los estudiantes conllevan la necesidad de realizar de manera directa una exploración del quehacer educativo, identificando problemas a medida que se proponen y aplican nuevas acciones de mejoramiento. Si bien existen investigaciones orientadas a conceptualizar y generar líneas de acción para el desarrollo de la lectura inferencial, se destaca que aún es necesario un mayor esfuerzo que permita cristalizar los aportes conceptuales y pedagógicos en la práctica de aula.

## Referencias

- Andrade, C. (2017). *Desarrollo de la capacidad inferencial a través de la lectura de relatos policíacos de los estudiantes de grado sexto de la I. E. T. I Carlos Holguín* [tesis de maestría, Universidad Icesi]. [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/82049/1/T01025.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82049/1/T01025.pdf)
- Argüello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de lengua castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la institución educativa Fabio Riveros en Villanueva Casanare* [tesis de maestría, Universidad Autónoma de Manizales]. [http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel\\_compre\\_lecto\\_literal\\_inferen\\_%C3%A1rea\\_lengua\\_castella\\_estudia\\_sesto.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/388/1/Nivel_compre_lecto_literal_inferen_%C3%A1rea_lengua_castella_estudia_sesto.pdf)
- Ariza, M. y Pardo, J. (2017). *La lectura inferencial y el texto icónico como estrategia para mejorar los procesos lectores en el grado noveno* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6686/6/PardoRam%C3%ADrezJuli%C3%A1nDavid2017.pdf>
- Arrom, J. (2017). *La comprensión inferencial en el alumnado de bachillerato* [tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/70752/TFM%20Jaime%20Arrom.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calvo, G., Camargo-Abello, M. y Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/394>
- Cárdenas, A. (2001). Implicación, inferencias y competencias de interpretación. *Folios*, 13, 69-81. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5855/4839>
- Carrión, T. (2009). *Correlación entre el aprendizaje de inferencias y la comprensión de textos narrativos* [tesis de maestría, Universidad de Chile]. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108588/fi-carrion\\_t.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108588/fi-carrion_t.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Chagüendo, M. (2017). *La inferencia enunciativa, clave en la comprensión de textos expositivos* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5709/1/Chag%C3%B-CendoSolerJennyMaritza2017.pdf>
- Chivatá, A. (2015). “Ver para leer”. *Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de

- Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2144/1/Chivata-LeonAdrianaCarolina2015.pdf>
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Contreras, C. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Cortés, L. (2013). *Estudio sobre la implementación de la técnica de lectura inferencial en estudiantes de secundaria* [tesis de maestría]. Uniminuto.
- Escudero, I. y León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- García-Dussán, É. (2014). La importancia de las inferencias indiciales en los procesos de comprensión lectora. *Enunciación*, 19(1), 116-134. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5639>
- Graesser, A.C, Singer, M. y Trabasso, T. (1994). New models of deep comprehension. En B. K. Britton y A. C. Graesser (eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (s. f.). *Resultados pruebas saber 2015, 2016, 2017*. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 29-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- León, J. (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Ediciones Pirámide.
- Lizarazú, B. (2016). ¿Cómo propiciar en los estudiantes una lectura inferencial? *Infancias imágenes*, 17(1), 109-116. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/11419>
- Llantén, M. y Rondón, P. (2018). *Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa La Anunciación* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/10692>
- Martínez, M. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Universidad del Valle.



- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La educación en Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Moya, C. (2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, 19, 31-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a02.pdf>
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Caro, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249-265.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA)*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2017). *Ciudades del aprendizaje y los ODS: una guía de acción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260559>
- Parra, D. (2016). *La inferencia, un camino hacia la comprensión lectora* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. [https://bdigital.uxternado.edu.co/bitstream/001/1177/1/CAA-Spa-2018-La\\_inferencia\\_en\\_la\\_comprehension\\_lectora\\_Trabajo\\_de\\_grado.pdf](https://bdigital.uxternado.edu.co/bitstream/001/1177/1/CAA-Spa-2018-La_inferencia_en_la_comprehension_lectora_Trabajo_de_grado.pdf)
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://dialnet.unirioja.es>
- Rúa, E., Ochoa, C., Acevedo, L. y Ochoa, L. (2018). *La comprensión de textos narrativos en el nivel inferencial a partir de la estrategia aprendizaje colaborativo* [tesis de maestría, Universidad de Medellín]. [https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4968/T\\_ME\\_274.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4968/T_ME_274.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Torres, Y. (2016). *La inferencia en la lectura de textos narrativos* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2762/1/TorreRochaYinaPaola2016.pdf>
- Zapata, M. (2016). La abducción como estrategia cognitiva para potenciar el nivel inferencial en la comprensión textual. *Escenarios*, 14(1), 63-71. [http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/878/pdf\\_22](http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/878/pdf_22)



# **La mediación de la lectura desde la gramática textual-discursiva con alcance comprensivo, interpretativo y crítico**

Doris Vanegas Vanegas<sup>\*</sup>

Teresa Lucía Baldión Acevedo<sup>\*\*</sup>

Claudia Patricia Giraldo Torres<sup>\*\*\*</sup>

Ánderson Fabián Colmenares Cáceres<sup>\*\*\*\*</sup>

## **Introducción**

El presente trabajo es resultado del estudio y la reflexión sobre la enseñanza de la lectura en diversos niveles educativos. Ha pretendido mostrar por qué, aunque se “enseña”, no se “aprende”, en relación con la complejidad de los procesos que se comprometen en el acompañamiento lector. Este tipo de inquietudes investigativas han sido abordadas por diversos autores, como, por ejemplo, Colomer y Camps (1996),

---

<sup>\*</sup> Correo de contacto: dvanegas@unipamplona.edu.co

<sup>\*\*</sup> Correo de contacto: teresabaldion@outlook.com

<sup>\*\*\*</sup> Correo de contacto: pato\_7496@hotmail.com

<sup>\*\*\*\*</sup> Correo de contacto: afcolmenares@outlook.es



sobre el concepto de lectura; Solé (1992), en cuanto a estrategias de lectura; Jolibert (1995), quien propone formar lectores de textos; Rincón (2004), en una reflexión sobre cómo se enseña a comprender textos escritos; y López *et al.* (2007), quienes proponen una competencia textolingüística en permanente desarrollo.

No obstante, las problemáticas en relación con la lectura aún se presentan debido a que hace falta concebirla como un proceso consciente, resultado del conocimiento del texto (López y Vanegas, 2005), y como manejo de diversos tipos de lectura y de niveles (MEN, 1998). Tampoco se ha visto desde su complejidad (Morin, 1994) ni como una interpretación de diversas gramáticas (Vanegas y Ramón, 2019), ni como diálogo (Bajtín, 2011), ni como una competencia en desarrollo continuo (López *et al.*, 2007), ni como un descubrimiento del texto en contexto (Escandell, 1996), con intención, con pensamiento (Feuerstein, 1993) o con contenidos ideológicos, científicos, estéticos y culturales (Vanegas *et al.*, 2015). Asimismo, es importante retomar en este estudio el papel de la lectura en el desarrollo de capacidades, en la incorporación de conocimiento, en el modo de ver el mundo, de reflexionar, de formar a seres humanos autónomos y corresponsables (Vanegas *et al.*, 2017), en un contexto de calidad en el que el hábito, el diálogo y la cultura en torno al texto pueden ser producto de la mediación consciente (Vanegas *et al.*, 2016).

## Desarrollo

La lectura no es un proceso que pueda adquirirse de forma autónoma (Rincón, 2004). Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el primero intenta satisfacer y obtener una información pertinente para los objetivos que guían su lectura (Solé, 1992). La comprensión lectora, como resultado de la acción de leer, es un proceso en el que el lector despliega una serie de recursos cognitivos en relación con factores textuales y extratextuales para construir el significado de un texto (Colomer y Camps, 1996). Requiere el acompañamiento didáctico (Vanegas *et al.*, 2018) y la mediación de quienes ya han adquirido la competencia textual discursiva.

Dada la gran relación entre la lectura y el desarrollo del pensamiento (Zubiría y Zubiría, 1998), es importante retomar aportes de Feuerstein (1993) con respecto a la instrumentalización cognitiva y la mediación de funciones cognitivas de procesos de pensamiento que se concretan en operaciones mentales. Enseñar a leer es también enseñar a pensar y a entender la realidad física, imaginada y virtual. La mediación de la lectura se presenta, entonces, como una posibilidad de formar, no de meramente informar, que es importante reconocer, así como a su principal

recurso, la pregunta. Según Feuerstein (1993), la mediación de esta cubre diversos aspectos que se pueden resumir en la siguiente lista:

1. La mediación de la intencionalidad y la reciprocidad.
2. Mediación de la trascendencia.
3. La mediación de significados.
4. Mediar el sentimiento de competencia.
5. Mediación sobre el control del comportamiento.
6. Mediación sobre el comportamiento de compartir.
7. Mediación sobre la individualización y la diferenciación psicológica.
8. Mediación sobre la búsqueda, la planificación y el logro de objetivos.
9. La mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas.
10. La mediación del cambio estructural.
11. La mediación del optimismo.

Asimismo, las preguntas de interacción se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. Preguntas dirigidas al proceso.
2. Preguntas que requieren precisión y exactitud.
3. Preguntas abiertas para el pensamiento divergente.
4. Preguntas para elegir estrategias alternativas.
5. Preguntas que llevan al razonamiento.
6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso.
7. Preguntas para motivar la generalización.
8. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad.

El manejo de la pregunta define la calidad de la mediación, de la lectura en este caso, con alcance cognitivo. Por consiguiente, a fin de entender la mediación también es importante reconocer las funciones cognitivas y las operaciones mentales que tienen lugar en relación con el pensamiento humano y a las que se dirigen las preguntas.

## Resultados

Como producto de la reflexión de los aportes teóricos planteados con respecto a las manifestaciones cognitivas, los diversos tipos de pensamiento y de aprendizaje, se genera una adaptación de la mediación para el caso de la lectura en su relación con el conocimiento del texto escrito. Véase la tabla 1.

**Tabla 1.** Mediación de la lectura para la comprensión, la interpretación y el pensamiento crítico desde los diferentes tipos de texto

Texto narrativo	Texto expositivo	Texto argumentativo
<p>Narrador</p> <p>Acontecimientos: inicio-desarrollo-desenlace</p> <p>Situación espaciotemporal</p> <p>Personajes</p> <p>Acciones</p> <p>Relaciones y conflictos</p> <p>Condiciones socioculturales</p> <p>Descripciones y aclaraciones</p>	<p>Objeto de estudio.</p> <p>Presentación: análisis-síntesis (parte al todo); síntesis-análisis (todo a la parte); inducción-deducción (particular a lo general); deducción-análisis (general a lo particular); problema-solución; solución-problema; categorías.</p> <p>Recursividad expresiva: descripción, narración, argumentación, explicación, demostración, visual (imágenes), representación cognitiva (diagramas, mentefactos, mapas conceptuales), representaciones analítico-matemáticas (figuras, barras, tortas, gráficas).</p> <p>Fuente bibliográfica.</p>	<p>Punto de vista, apreciaciones, opiniones.</p> <p>Argumentos (razones o sustentos: por relaciones de causa-efecto, de pertenencia, de sinonimia, de antonimia, de conocimiento, de necesidad, de incertidumbres, de vacíos, de brechas, de fortalezas, de debilidades, de oportunidades, de vulnerabilidad, de impacto, de prospectiva, de tendencias, de importancia).</p> <p>Fuente bibliográfica y otras fuentes.</p>
Texto descriptivo	Texto explicativo	Texto demostrativo
<p>Caracterización</p> <p>Representación</p> <p>Diferenciación</p> <p>Detallamiento</p> <p>Aclaración</p>	<p>Objeto de estudio.</p> <p>Cuestionamiento: qué; quién; dónde; cuándo; cómo; con qué; para qué; por qué; con base en qué; con qué alcance; con qué principios.</p> <p>Fuente bibliográfica.</p>	<p>Pensamiento, hallazgo.</p> <p>Fundamentos: teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos, prácticos, evaluativos, contextualizados, culturales.</p> <p>Concepción del objeto de estudio.</p> <p>Principios, criterios, teorías, métodos, enfoques, experiencias, evaluaciones, contextos, culturas.</p> <p>Fuente bibliográfica y otras fuentes.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Este acercamiento a la mediación de la lectura con base en los diversos tipos de texto se realiza según lo puntualizado por Solé (1992) en las estrategias para garantizar el trabajo lector. Se fundamenta en Van Dijk (1980, 2006) respecto a la gramática del texto y el discurso, en Gadamer (1993) y Martínez (2002) en cuanto a la interpretación, y en Halliday (2013) para la valoración del contexto.

Metodológicamente, desde un enfoque cualitativo, se utilizó la heurística o exploratoria del objeto de estudio en la que se indagó el objeto en cuanto a su concepción, su relación e implicación. La mirada heurística es de carácter pragmatolingüístico, textolingüístico, cognitivo y cultural, y hace uso de sus contribuciones teóricas.

En la tabla 2 se presenta un cuadro sinóptico que relaciona los procesos cognitivos con alcance comprensivo, interpretativo o crítico, los tipos de texto y los aspectos textuales discursivos con las preguntas que pueden surgir al correlacionarlos.

**Tabla 2.** Mediación de la lectura para la comprensión, interpretación y pensamiento crítico desde la correlación cognitiva y textual discursiva con la generación de preguntas

<b>Proceso cognitivo de alcance comprensivo, interpretativo y crítico</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Aspecto textual-discursivo a modo de categorías de análisis</b>	<b>Pregunta mediadora</b>
Predicción	Todos	Título Intención	¿Qué sugiere el título? ¿Qué intención tendrá el autor a través de este escrito?
Orientación	Todos	Partes/secciones/ capítulos/uso de nomencladores	¿Cómo está organizado el texto? ¿Qué nos indican los nomencladores?
Identificación Comparación	Todos	Superestructura o superenunciado	¿A qué tipo de texto corresponde el escrito?
Diferenciación	Todos	Paratextualidad	¿Qué aspectos formales guían al lector para orientarse en el texto? ¿Se presentan negritas, paginación, márgenes, sangrías, espacios en interlineado? ¿Además de orientar al lector, para qué sirven?
Identificación Diferenciación	Todos	Párrafos/estrofas	¿Cómo se administra el contenido del texto en cada apartado? ¿Cuántos párrafos hay?

<b>Proceso cognitivo de alcance comprensivo, interpretativo y crítico</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Aspecto textual-discursivo a modo de categorías de análisis</b>	<b>Pregunta mediadora</b>
Identificación Diferenciación	Todos	Microestructura o microenunciados	¿Cuántos microenunciados, de mayúscula a punto encontramos en cada párrafo?
Identificación Diferenciación	Todos	Categorías gramaticales: verbo.	¿Cuáles verbos conjugados encontramos en cada microenunciado? Los resaltamos. Los verbos conjugados dan idea de lo que se va presentando en el texto. Para el caso de los textos narrativos, nos indican lo que sucede o acontece.
Identificación Diferenciación	Descriptivo	Categorías gramaticales: adjetivo.	¿Cuáles adjetivos permiten lograr una caracterización del objeto/ sujeto/situación?
Identificación Diferenciación	Expositivo	Categorías gramaticales: sustantivos.	¿Qué nombres o sustantivos nos indican sobre qué está presentando el texto información?
Identificación Diferenciación	Explicativo	Categorías gramaticales: adverbios.	¿Qué adverbios nos dan idea de aclaración o explicación sobre lo que acontece en el texto?
Identificación Diferenciación	Argumen- tativo	Categorías gramaticales: conectores.	¿Cuáles conectores permiten reconocer el tratamiento argumentativo del texto?
Inferencia	Todos	Macroestructuras o macroenunciados	¿Qué aspectos aborda el texto en cada párrafo? ¿Toma varios párrafos para tratar un aspecto? ¿Cuál es el sentido global del texto?
Análisis	Narrativo	Eventos/actores/ circunstancias/ escenarios/ momentos/fuentes de información	¿Cómo ubicar y articular información sobre eventos/ actores/circunstancias/ escenarios/momentos/fuentes de información? Plantee diagramas de interpretación. ¿Cómo caracterizas al personaje de <i>x</i> historia según el uso del lenguaje y la forma como interactúa?

<b>Proceso cognitivo de alcance comprensivo, interpretativo y crítico</b>	<b>Tipo de texto</b>	<b>Aspecto textual-discursivo a modo de categorías de análisis</b>	<b>Pregunta mediadora</b>
Análisis	Descriptivo expositivo	Temas coherencia cohesión	¿Qué temas están presentes en el texto? ¿Cómo se relacionan los diversos párrafos en el texto?
Análisis	Explicativo	Circunstanciales y relativos	¿Qué se dice/sucede? ¿Quién lo dice/hace?, ¿Cómo lo dice/hace? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué?
Análisis	Argumen- tativo	Ideas Pensamientos Relaciones	¿Qué pensamientos están presentes en el texto? ¿Qué relaciones se dan entre las ideas en el texto y entre otros textos?
Reconstruir	Todos	Resumen Paráfrasis Reconstrucción	¿Puede con sus palabras reconstruir lo que el texto pretende comunicar? ¿Cómo se relacionan las diversas partes que conforman el texto?
Evidenciar	Todos	Localización de información, datos	¿Qué relación se evidencia entre lo planteado en el texto con las prácticas socioculturales que subyacen en la génesis de la obra?
Inferencia	Todos	Contenidos inferenciales	¿Qué podemos inferir según lo planteado por el autor?
Contrastación Articulación	Todos	Intertextualidad Crítica	¿Qué otro autor ha tratado este tema? ¿En qué difieren los autores en el tratamiento del tema? ¿Cuál te agrada más?, ¿por qué?
Categorización	Todos	Hermenéutica	¿Qué categorías aborda/plantea el autor a través de su escrito?
Contextualización	Todos	Contexto	¿Qué contexto situacional se evidencia en el texto? ¿Qué contexto sociocultural tiene lugar en el texto? ¿Qué contexto psicológico se explicita o se intuye en el texto?
Abstracción	Todos	Categorización	¿Cuáles categorías emergen en el proceso lector según tu experiencia?



Proceso cognitivo de alcance comprensivo, interpretativo y crítico	Tipo de texto	Aspecto textual-discursivo a modo de categorías de análisis	Pregunta mediadora
Relación	Todos	Implicación, relación	¿Con qué puedes relacionar <i>x</i> información? ¿Qué relación se presenta entre <i>x</i> y <i>y</i> personaje/ situación/categoría?
Representación	Todos	Representación de contenidos	Representaciones ¿Cómo podrías representar a los personajes/acontecimientos/ objetos/sujetos/ situaciones/ contextos?
Hipótesis	Todos	Predicciones	¿Qué pasaría si?
Pensamiento divergente	Todos	Transformaciones	¿Qué otro final podrías plantear? ¿Qué otra conclusión puedes proponer?
Pensamiento crítico	Todos	Contenidos ideológicos Crítica	¿Qué aspectos ideológicos se perciben en el texto? ¿Puede evidenciarse, según algunos indicios, la orientación ideológica de <i>x</i> autor en su obra?
Pensamiento crítico	Todos	Valoración	¿Qué aporte de conocimiento ya sea teórico, metodológico, ético, filosófico, práctico, evaluativo o cultural brinda la obra?
Deducción	Todos	Fenómeno de enunciación	¿Qué puede deducir sobre el enunciador y el posible enunciatario del texto?

**Fuente:** elaboración propia.

Veamos en el texto el comportamiento de las preguntas mediadoras.

Texto 1 de carácter narrativo:

Odín

Se refiere que a la corte de Olaf Tryggvason, que se *había convertido* a la nueva fe, *llegó* una noche un hombre viejo, envuelto en una capa oscura y con el ala del sombrero sobre los ojos. El rey le *preguntó* si *sabía* hacer algo, el forastero *contestó* que *sabía* tocar el arpa y contar cuentos. *Tocó* en

el arpa aires antiguos, *habló* de Gudrun y de Gunnar y, finalmente, *refirió* el nacimiento de Odín. *Dijo* que tres parcas *vinieron*, que las dos primeras le *prometieron* grandes felicidades y que la tercera *dijo*, colérica:

—El niño *no vivirá* más que la vela que *está ardiendo* a su lado.

Entonces los padres *apagaron* la vela para que Odín *no muriera*. Olaf Tryggvason *descreyó* de la historia, el forastero *repitió* que era cierto, *sacó* la vela y la *encendió*. Mientras la *miraban* arder, el hombre *dijo* que era tarde y que *tenía* que irse. Cuando la vela se *hubo consumido*, lo *buscaron*. A unos pasos de la casa del rey, Odín *había muerto* [cursivas añadidas]. (Borges e Ingenieros, s. f.)

¿A qué se refiere el título?, ¿puedes identificar los verbos conjugados que forman parte de cada microenunciado?, ¿observas cómo iluminan el sentido del texto para darnos a entender qué se dice?, ¿cómo inicia la historia?, ¿quién era Olaf Tryggvason?, ¿cómo era el hombre que llegó y qué sabía hacer?, ¿puedes referir con tus palabras el nacimiento de Odín?, ¿quiénes eran las parcas?, ¿puede ayudarte consultar otro texto para comprender mejor el texto que nos ocupa?, ¿qué logras interpretar con la lectura de los textos?, ¿a partir de la lectura de los dos textos puedes entender y expresar con tus palabras lo que significa el destino?

Texto 2 de carácter expositivo/narrativo.

¡El agujero en la capa de ozono se está cerrando!

Científicos *han encontrado* pruebas de que el agujero en la capa de ozono sobre la Antártida *está finalmente empezando a sanar*. Si el progreso *continúa*, se *debería* cerrar de forma permanente en 2050.

Esto se *debe* al progreso después de 30 años que el mundo *trabajó* unido *eliminando* los productos químicos que *agotan* el ozono, por lo que por primera vez las grandes empresas se *merecen* una palmadita en la espalda.

[...]

En los años 80 y 90, el agujero en la capa de ozono fue la amenaza ambiental por la cual todo el planeta *estaba preocupado*. Después de décadas de bombear clorofluorocarbonos (CFC) a la atmósfera, a través de la limpieza en seco de aerosoles y refrigeradores viejos, investigadores descubrieron que la capa de ozono sobre la Antártida era demasiado delgada.

¿Por qué *era* tan importante? Bueno, la capa de ozono *es* el escudo que *absorbe* gran parte de los rayos UV dañinos del sol antes de que *alcancen* la Tierra, *convirtiéndose* también en un escudo para los humanos.

Para combatir el problema, la mayoría de los países del planeta, *firmaron* el Protocolo de Montreal en 1987, que *era* un tratado global que *rige* la eliminación gradual de los CFC y otras sustancias químicas que *agotan* el daño.

Y ahora *han demostrado* que el agujero *está empezando a curar*, y se *ha reducido* 4 millones de kilómetros cuadrados desde su pico en 2000. Eso es más o menos la mitad del tamaño de la parte continental de Estados Unidos.

El tamaño récord fue en 2015 debido a la erupción del volcán chileno, Calbuco, pero si continúa el progreso del medio ambiente, el agujero *debe estar* completamente cerrado a mediados de siglo [cursivas añadidas]. (*Muy Interesante*, 30 de mayo de 2018).

¿A qué se refiere el título?, ¿puedes identificar los verbos conjugados que forman parte de cada microenunciado?, ¿observas cómo iluminan el sentido del texto para darnos a entender qué se dice?, ¿de qué trata el texto?, ¿por qué es considerada una excelente noticia?, ¿para qué sirve la capa de ozono de nuestro planeta?, ¿qué pasaría si los seres humanos no hubieran sido conscientes y hubieran tomado medidas para controlar las emisiones que estaban afectando a la capa de ozono?, ¿en qué consistió el protocolo de Montreal en 1987?, ¿qué deben hacer los seres humanos para evitar caer en una problemática similar?, ¿qué sabes sobre el cambio climático?, ¿te interesaría consultar sobre ello?

Texto 3 de carácter argumentativo/demostrativo:

#### Cerebros sobre edificios

Se *ha demostrado* que la presencia de universidades en una ciudad se *correlaciona con ingresos elevados, crecimiento de la población y aumento de la iniciativa empresarial de sus habitantes*. Anteriormente, cuando una ciudad *decaía* se *ponían* en marcha proyectos de construcción y transporte que *resultaban* inútiles pues *son* las destrezas de sus habitantes, y no las estructuras urbanas, las que *constituyen el mejor antídoto contra el fracaso de una ciudad* [cursivas añadidas]. (Glaeser, 2011, noviembre)

¿A qué se refiere el título?, ¿puedes identificar los verbos conjugados que forman parte de cada microenunciado?, ¿observas cómo iluminan el sentido del texto

para darnos a entender qué se dice?, ¿qué es lo que se ha demostrado?, ¿qué se está correlacionando en el texto?, ¿qué pasaba cuando una ciudad está decaída?, ¿qué es lo que constituye el mejor antídoto contra el fracaso de una ciudad?, ¿qué situación se presenta en el texto?, ¿en qué tiempo verbal se expresa el discurso? Selecciono una evidencia en el texto, ¿qué afirmación busca sustentar el autor del texto? ¿Conoces ciudades en las que las universidades sean motor de desarrollo para su gente? ¿Sucedo algo similar respecto a lo planteado en el texto? ¿Puedes contarnos tu experiencia?

Esta forma de mediar la lectura a través de preguntas con base en el conocimiento textual discursivo redundo en la claridad sobre el tema a nivel local y global. No se trata de una estrategia estándar, pero sí proporciona una pauta para entender los textos a cabalidad y agilizar el modo de comprensión, de interpretación y de criticidad.

Como puede observarse, no basta con asignar un texto a un estudiante para que lo lea de manera autónoma; es necesario preparar un modo de acercamiento al texto por medio de preguntas, principalmente, de tal forma que el lector lleve unos caminos o una ruta que permita transitarlo. Con esta mediación, gradualmente, el estudiante será quien plantee sus propias preguntas y gane cada vez más experiencia en comprensión, interpretación y crítica del texto.

## Conclusiones

La mediación de la lectura es un proceso que no puede dejarse al azar; debe haber un plan de intervención pedagógico-didáctica que explore tanto el texto como el contexto y sitúe en diálogo lectores, texto y mediador.

Todos los aportes en cuanto a modelos, métodos, enfoques y teorías en relación con la lectura son valiosos y permiten diversificar el acercamiento al texto en el aula y por fuera de ella.

Debe privilegiarse en la mediación la relación pensamiento-lectura-cultura, por cuanto se favorecen mutuamente y posibilitan el salto cualitativo a mejores niveles de desempeño.

La comprensión, la interpretación y el pensamiento crítico son alcances lectores que deben ser propiciados por la mediación a través del conocimiento del texto escrito y del discurso, así como por el empoderamiento cognitivo a través de la lectura consciente.

## Referencias

- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las Cuarenta.
- Borges, J. L. e Ingenieros, D. (s. f.). *Odín*. <https://ciudadseva.com/texto/odin/>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Ediciones Celeste; MEC.
- Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Feuerstein, R. (1993). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental. Manual para el alumno y el docente*. Instituto Superior Pío X.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Hermeneia 7. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (5.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Glaeser, E. (2011, noviembre). Cerebros sobre edificios. *Revista Investigación y Ciencia*. <https://www.investigacionyciencia.es/revistas/investigacion-y-ciencia/ciudades-537/cerebros-sobre-edificios-8771>
- Halliday, M. A. K. (2013). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos* (6.ª ed.). Dolmen Ediciones.
- López, A. y Vanegas, D. (2005). El conocimiento del texto lingüístico y su trascendencia en la didáctica de la lengua y la literatura. *Bordón*, 57(3), 397-405.
- López, A., Vanegas, D. y López, M. (2007). Una competencia texto-lingüística en permanente desarrollo. *El Guiniguada*, 15,16, 31-42.
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, 23, 1-13.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Muy Interesante. (30 de mayo de 2018). ¡El agujero en la capa de ozono se está cerrando! <https://www.muyinteresante.com.mx/espacio/agujero-capa-ozono-cerrando/>
- Rincón, G. (2004, febrero-marzo). ¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria? *Revista Internacional Magisterio*, 7.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. <http://www.discourses.org>

- Vanegas, D., Becerra, J. S. y Celis, R. A. (2018). La unidad didáctica como sistema complejo que dinamiza la intervención en el aula y el aprendizaje significativo. En H. N. García y D.A. Calderón (eds.), *Compilado experiencias e investigaciones en innovación educativa* (pp. 220-233). Dokuma Creatividad y Tecnología. <https://drive.google.com/file/d/1tCMQqR8Eb4X4E9fyEL-t92g-f713p3Zvh/view>
- Vanegas, D., Ramón, J. A. y Valencia, J. D. (2015). Aplicación del modelo heurístico significativo en la interpretación de la cultura ambiental. *Revista Face*, 15(2), 107-116. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2015.1913>
- Vanegas, D., Celis, R. A. y Becerra, J. S. (2016). Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 151-158. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus21116.pdf>
- Vanegas, D. y Ramón, A. A. (2019). Categorías culturales en la instrumentalización del proceso lector y escritor. *Revista Enunciación*, 24(2), 267-275. <http://doi.org/10.14483/22486798.14137>
- Vanegas, D., Ramón, A. A. y Lizarazo, A. K. (2017). Comunidad y cultura ambiental. *Revista Agua, Aire y Suelo*, 8(1), 36-43.
- Zubiría, M. y Zubiría, J. (1998). *Biografía del pensamiento*. Magisterio.





# **Reflexión pedagógica mediante la aproximación a la interferencia en el español embera**

Maided Alexandra Sáenz Pinzón\*

## **Introducción**

En Colombia son innegables las situaciones que han tenido que enfrentar comunidades víctimas de las problemáticas de este país. Se ven forzadas no solo a abandonar su territorio, sino también a llegar a las grandes ciudades, tal como ha ocurrido con los indígenas embera, quienes hoy en día se ubican en sectores dispersos de Colombia en los departamentos de Antioquia, Bolívar, Caldas, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Putumayo, Risaralda, Valle del Cauca y, últimamente, en Cundinamarca, cuando inicialmente se encontraban en ciertos núcleos en los altos ríos San Juan y Atrato.

Desde la década del 2000, la capital se fue convirtiendo en un nuevo destino para los embera katio y chamí; se fueron asentando en los barrios La Favorita y San Bernardo de la localidad de Los Mártires. La Secretaría de Integración Social

---

\* Instituto Caro y Cuervo (ICC. Estudiante), Secretaría de Educación Distrital (SED, docente) de Bogotá. Correos de contacto: [maideds@gmail.com](mailto:maideds@gmail.com) - [masaenzp@educacionbogota.edu.co](mailto:masaenzp@educacionbogota.edu.co)

del Distrito SISD, un ente gubernamental, asumió la responsabilidad de ofrecer un nuevo horizonte de retorno o reasentamiento a esta población desplazada (Salazar González, s. f., p. 19). Su estancia en la gran ciudad los obligó a enfrentarse a condiciones difíciles: vivir en “paga diarios”, trabajar como vendedores ambulantes o mendigando. Algunos fueron ubicados en albergues, pero se vieron forzados a adaptarse a nuevas rutinas que les impedían experimentar al máximo sus tradiciones (Secretaría de Gobierno, s. f.).

Desde el 2012 se han llevado a cabo dos intentos de retorno en los que ha intervenido la Unidad para las Víctimas, entre otras entidades gubernamentales. El primero no tuvo gran impacto al no cumplirse con todos los acuerdos establecidos. El segundo fue en septiembre del 2018, al departamento de Risaralda, y en diciembre al Chocó (Reyes, 2018; Tarazona, 2018).

Este panorama obliga a entender que el embera, al igual que otras lenguas indígenas colombianas, ha estado en condición de diglosia a pesar de reconocerse la oficialidad de su idioma en su territorio, mas no en otros contextos en los que, más bien, han tenido que asumir la imposición de estructuras lingüísticas del español en todos los niveles: fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático, tal como ocurre en Bogotá (Romero, 2008). En este sentido, se viola el artículo 10 de la Constitución Política de Colombia de 1991 en la que se busca impartir educación bilingüe, además de la Ley 1381 de 2010, también conocida como la Ley de lenguas nativas, con la que se garantiza el uso de lenguas aborígenes en diferentes contextos, la formación de traductores y la constitución de un sistema educativo bilingüe, entre otros aspectos. En pocas palabras no se le ha garantizado al embera la preservación de la lengua.

La escuela se convierte en un espacio paradójico y perplejo donde el bilingüismo no se vive como lo exige la ley (Montes, 2015, p. 8); más bien, es un lugar donde las nuevas generaciones de las familias embera entran en contacto con otras tradiciones diferentes a las propias, lo que los podría llevar a dejar de identificarse como indígenas, empezando por la lengua. Las instituciones educativas de ciudades como Bogotá que atienden población embera son, entonces, espacios homogeneizadores (Aguirre, 2004) en los que la presencia del español y el uso de metodologías lejanas a la tradición propia pone en riesgo la conservación cultural.

Así, entonces, es una necesidad que las instituciones educativas de Bogotá que atienden población indígena como los embera empiecen a entender aspectos relacionados con el contacto de lenguas nativas y el español, para, de esta forma, realizar adaptaciones curriculares que le den mayor relevancia a las tradiciones populares indígenas en el aula. En este sentido, trabajar de la mano con otros campos, como, por ejemplo, la lingüística, puede ayudar a garantizar una educación bilingüe en la capital del país.

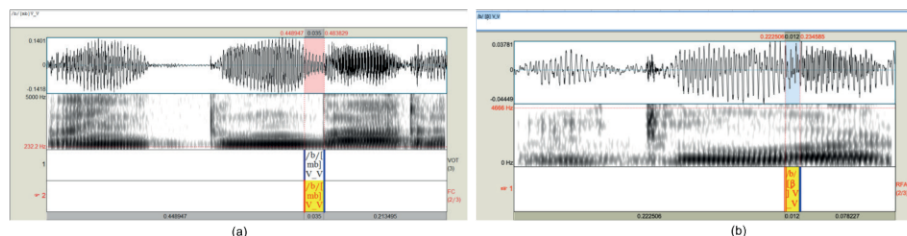
## El fenómeno de interferencia en estudiantes embera

Frente al grupo étnico embera (ẽpẽra) en Bogotá en contextos educativos, algunos de los primeros aspectos que deben conocer los docentes que trabajan con estudiantes bilingües de esta comunidad es que el embera, al igual que el waunana, hace parte de la familia lingüística Chocó, por tanto, se diferencia del español. Por ejemplo, si se tienen en cuenta las descripciones de Aguirre (1995), en el inventario de oclusivas están presentes sonidos implosivos /b, d/, pero no cuentan con la oclusiva velar sonora simple /g/.

Así, la llegada del embera a Bogotá lleva a que elementos de la L1 (lengua materna) se presenten ocasional o accidentalmente en la L2 (lengua meta) en los diferentes niveles de la lengua: léxico, fonético, morfosintáctico, como consecuencia del contacto entre ambas, es decir, *interferencia* (Corder, 1982; Weinreich, 1953), pues conocimientos previos del embera (L1) se convierten en hábitos de uso del español (L2). Es necesario, entonces, tener en cuenta este fenómeno en la enseñanza del español como segunda lengua a estudiantes indígenas, para así adaptar los planes curriculares y las estrategias metodológicas en las instituciones educativas encargadas.

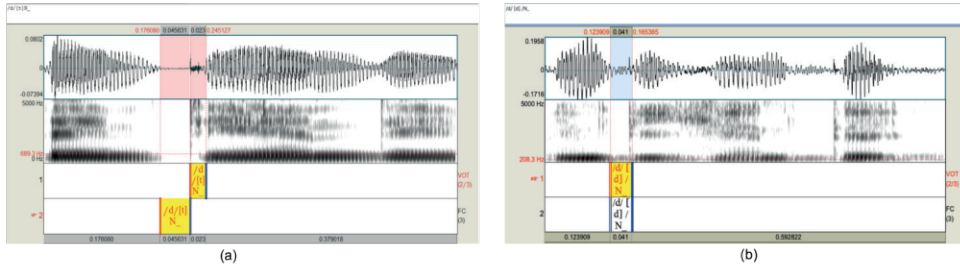
A nivel fonético-fonológico la aplicación de pruebas de producción centradas en métodos acústicos que permitan conocer características de la producción de sonidos oclusivos en el embera y en el español de los adolescentes bilingües de Bogotá, de acuerdo con la duración de la FC (fase de cierre) y el VOT (*voice onset time*) (Cuéllar, 2006, p. 11), así como de pruebas auditivas con Praat (Boersma y Weenink, 2018), tomando como base a Larraza *et al.* (2016, pp. 3-4), y a Larraza y Best (2017, pp. 9-11), a fin de analizar lo relacionado con la percepción han permitido conocer algunos casos que evidencian interferencia en estudiantes embera.

**Figura 1.** Oscilogramas y espectrogramas de dos muestras de realización de la palabra *entubar* producidas por un estudiante embera (a) y un estudiante bogotano (b) de la misma institución.



**Fuente:** elaboración propia.

**Figura 2.** Oscilogramas y espectrogramas de dos muestras de realización de la palabra *indigente* producidas por un estudiante embera (a) y un estudiante bogotano (b) de la misma institución.



**Fuente:** elaboración propia.

Las figuras 1 y 2 contrastan la producción que hacen bilingües (estudiantes embera) y monolingües (estudiantes bogotanos) del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED de las palabras *entubar* e *indigente*, de modo que permite observar diferencias, principalmente, por la presencia de sonidos propios del embera en el español. En la primera imagen se percibe una prenasalización al decir [ɛ̃ɲ̥t̪ɪ 'm̥b̥aɾ] que puede presentarse en el embera, en contraste con la producción del bogotano [ɛ̃ɲ̥t̪ɪ 'βaɾ<sup>a</sup>], en quien se evidencia la presencia de la aproximante. En el segundo caso, como es común en el embera se presenta un ensordecimiento de la oclusiva sonora simple /d/, por lo que el hablante dice [ɛ̃ɲ̥t̪ɪ 'fi̯ɛ̃ɲ̥t̪ɛ], lo que no se presenta en el monolingüe. Ambos son ejemplos de interferencia al manifestarse sonidos del embera en el español del bilingüe.

## Conclusión

Frente a las condiciones a las que se exponen indígenas como los embera que llegan a Bogotá, entender aspectos de la comunidad con el apoyo de diferentes campos es una obligación de la escuela, pues contar con herramientas teóricas permite respetar lo establecido en el artículo 10 de la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley 1381 de 2010.

En este sentido, investigaciones desde ciencias que complementen la labor de docentes que trabajan con comunidad indígena, como los es la lingüística, no solo la enriquece como ciencia, sino que, además, facilita la aplicación de la teoría en entornos educativos con el fin determinar metodologías favorables para población indígena en Bogotá.

## Referencias

- Aguirre, D. (1995). *Lenguas aborígenes de Colombia. Descripciones 12. Descripciones morfosintácticas para una gramática embera*. Universidad de los Andes; Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes (CCELA).
- Aguirre, D. (2004). Estudios en lenguas aborígenes y etnoeducación en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(39), 29-40.
- Boersma, P. y Weenink, D. (2018). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0.37. <http://www.praat.org/>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 6. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Corder, J. (1982). The study of interlanguage. En J. Corder (ed.), *Error analysis and interlanguage* (pp. 65-78). Oxford University Press.
- Cuéllar, P. (2006). *El VOT fonético de las consonantes oclusivas sordas del español hablado en Bogotá: aproximación instrumental* [tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia.
- Larrazza, S. y Best, C. T. (2017). Differences in phonetic-to-lexical perceptual mapping of L1 and L2 regional accents. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 805-825.
- Larrazza, S., Samuel, A. y Oñederra, M. (2016). Where do dialectal effects on speech processing come from? Evidence from a cross-dialect investigation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(1), 92-108.
- Ministerio de Cultura. (25 de enero de 2010). Ley 1381 de 2010. “Por la cual se desarrollan los artículos 7o, 8o, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes”. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381576.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381576.html?_noredirect=1)
- Montes, M. E. (2015). ¿Escribir y leer en la escuela? El asesor-lingüista y la escritura en la educación bilingüe. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 4-23.
- Reyes, M. (20 de septiembre de 2018). Retorno embera Bogotá-Risaralda, arranca el lunes 24 de septiembre. *Radio Santaafé*.

- Romero, F. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua: Un estudio de caso con niños Nasa y Embera-Chamí*. Colciencias; Universidad Tecnológica de Pereira; Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Salazar González, F. (s. f.). Embera en Bogotá: en la búsqueda de una ciudadanía y del retorno. En C. Burundé (ed.), *Voces: Los emberá en Bogotá* (pp. 15-25). Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Gobierno. (s. f.). *Los embera desplazados en Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Tarazona, J. (19 de diciembre de 2018). Comienza retorno de indígenas embera asentados en Bogotá y otras ciudades. *RCN radio*.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Linguistic Circle of New York.





## Tendencias de la comprensión crítica

María Helena Rodríguez Rincón\*

### Un buen lector

La lectura es un elemento fundamental en todos los niveles educativos de un sujeto porque posibilita el conocimiento, el aprendizaje de un tema, la adquisición de procesos de pensamiento y la formación de hábitos lectores, entre otras finalidades. Sin embargo, es tarea de la escuela desarrollar a la par procesos para que el estudiante sea un buen lector, es decir, cumplir con ciertos desempeños que le permitan reconstruir por sí mismo el significado del texto y lo lleve a ser un lector autónomo. En este sentido, los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998) exponen tres niveles de comprensión que ayudan a cualificar este proceso: el primero es el nivel literal, referido a la capacidad de reconocer información exacta del texto; el segundo es el inferencial, en este nivel se establecen relaciones causales, temporales e hipotéticas, entre otras; y el tercer nivel, el crítico, busca que el lector evalúe el texto e identifique ideologías tanto del autor como del texto. Por tanto, los niveles deben abordarse con el propósito de adquirir habilidades de pensamiento, lo cual,

---

\* Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Lúdica Educativa de la Universidad de Tunja y estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: helenamar2264@gmail.com

unido a los saberes previos y referentes culturales, fomente la comprensión textual tanto en básica primaria como en secundaria.

La contextualización etnográfica de esta investigación permitió reconocer una serie de hechos que están relacionados con la forma como se plantea la lectura y los procesos de comprensión en el aula de clases. La observación de la práctica pedagógica permitió evidenciar que los estudiantes desarrollan el nivel literal e inferencial. Por otra parte, en las entrevistas realizadas a docentes se logró identificar que el docente no asume el nivel de comprensión crítica en la lectura por desconocimiento o por considerarlo complejo. Asimismo, para algunos profesores de la institución, el aspecto crítico se trabaja con mayor facilidad en las áreas de ciencias sociales, ética y valores, frente a problemáticas del entorno. Esto conduce a interpretar que en la práctica pedagógica falta un manejo conceptual y no hay una orientación didáctica para los grados de primaria desde los documentos de política pública e institucional, a fin de que se aborde la comprensión crítica en el área de lengua castellana.

Dicho lo anterior, esta problemática sitúa un interés por trabajar aspectos de la comprensión crítica tales como contextualizar el texto, al autor, dialogar sobre el tema del texto, asociar experiencias personales e identificar la intención del autor y las ideologías, entre otros aspectos, con el fin de formar las habilidades de pensamiento necesarias que conduzcan a la argumentación, al juicio crítico, la reflexión y, con posterioridad, al pensamiento crítico en grados superiores. Es necesario plantear que para comprender cómo se entiende la lectura se realizó un rastreo que permitió reconocer las tendencias en la comprensión crítica.

## **Tendencias de la comprensión crítica**

Las investigaciones que hacen parte del corpus de antecedentes del presente proyecto se consolidaron en tres categorías: la comprensión crítica, las estrategias de comprensión y las prácticas pedagógicas; como subcategoría se tuvo el texto multimodal. Se obtuvo un total de veintinueve trabajos de grado que corresponden a ocho artículos, diecinueve tesis de maestría y dos tesis de doctorado de orden internacional. Al realizar el análisis pertinente es posible destacar enfoques de carácter filosófico, curricular y sociocultural, apoyados por autores, así como la relación con documentos de política pública, respectivamente.

## **Desde lo filosófico**

Esta perspectiva, desarrollada por la Escuela de Frankfurt (1923) con autores representativos tales como Adorno, Marcuse y Horkheimer, entre otros, reconoce

la postura crítica como una manera de tomar una posición frente a la realidad, a fin de comprenderla y reconocer cómo lo que sucede en ella es fruto de situaciones históricas, políticas y económicas, pero que es posible cambiarla si se desentrañan los intereses y las actuaciones de un grupo social determinado. Asimismo, esta postura expresa de manera crítica que la educación y la escuela reproducen modelos creados por grupos sociales dominantes que tienen como fin la dominación (Cassany, 2009). El objetivo de este enfoque es que la persona comprenda su realidad para transformarla, por tanto, se requiere que el sujeto indague y conozca su historia, entienda que las relaciones sociales crean desigualdad y reconozca que el poder regula el conocimiento al presentar ideologías que forman consciencia. Por tanto, es necesario el análisis del lector frente a los textos, lo que le permita descifrar las posiciones que se encuentran este para tomar una postura en concordancia con la ética, la cual demuestre que desde su poder y conocimiento puede ser un agente de cambio; de allí que la lectura crítica sea un elemento fundamental en este proceso.

En este sentido, la escuela debe privilegiar la lectura crítica, pues esta fomenta la perspicacia en el lector, instiga a que descubra intenciones, mentiras, manipulaciones, a leer tras las líneas como afirma Cassany (2013). Asimismo, favorece al sujeto para que comprenda su realidad, se aparte de sus propios dogmas y asuma una posición consciente y argumentada. Este proceso requiere que el sujeto genere esa búsqueda de significados escondidos en los textos para juzgarlos, relacionarlos, identificar intencionalidades, ideologías e imaginarios, y descubra que el discurso tiene poder de manipular, convencer, comunicar; esto es, la lectura al servicio de un pensamiento crítico acorde con un actuar ético, justo y razonado.

Para este tipo de lectura se requiere un dominio de ciertas operaciones mentales, como, por ejemplo, la inducción, la deducción, las inferencias, manejar la diversidad textual que le permita al lector tener un bagaje conceptual, tener unos referentes socioculturales de su contexto que amplíen pensamiento para asumir posturas frente al discurso. El reto es que las instituciones privilegien la formación de sujetos críticos, ya que la sociedad se enfrenta a nuevas problemáticas que requieren un ciudadano que actúe con consciencia a favor de la cultura, el ambiente y la justicia social. Es entonces la institución educativa un espacio privilegiado para ampliar estos procesos de pensamiento, reflexión y actuación (Rondón, 2014).

## Desde lo curricular

Esta tendencia reconoce la pedagogía crítica como una opción que permite repensar el papel de la escuela en la formación de ciudadanos que sean capaces de generar

transformación social. Plantea un desafío a nivel curricular al cambiar los roles del docente, del estudiante y la institución, en general, además de que insta a la formación de un sujeto con pensamiento crítico. Los autores que representan esta perspectiva son McLaren (2008), quien considera que el maestro es el eje del proceso transformador en la escuela, pues en la medida en que él asuma posturas de cambio el estudiante se verá permeado y, por tanto, asumirá también un nuevo rol. Giroux (1998), para quien es importante comprender la diferencia como un factor que determina las relaciones sociales, por lo cual, desde el aula de clases, se debe buscar aprendizajes que permitan construir nuevas representaciones y prácticas con miras a generar relaciones más equitativas y justas. Por su parte, Freire (1974) aboga por una pedagogía de la liberación construida con diálogo, ética y autonomía.

En este sentido, se evidencia el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica, tomando como enfoque el aspecto sociocultural, el cual tiene como características situar el texto en un contexto específico, leer con un propósito definido, permitir al lector, a partir de sus saberes previos, sus procesos de pensamiento, su formación ética y su juicio crítico darle sentido al discurso para reelaborar significados del mismo y, así, fomentar capacidades argumentativas que den cuenta de las ideologías presentes. El pensamiento crítico desde la escuela tiene como intención el análisis, el debate y la confrontación de argumentos, lo que conlleve emitir juicios y dé lugar al intercambio de ideas con respeto y tolerancia para asumir una posición sobre los contextos, las experiencias, las relaciones de dominio, la desigualdad y la lucha de clases.

Asimismo, esta perspectiva presenta su desarrollo en los grados de educación media. En este sentido, tomaron como objeto de reflexión la realidad, los problemas históricos-políticos, la ciudad, la cultura y las diferentes representaciones visuales, lo cual dio lugar a la comprensión del texto multimodal, como el cine o el aviso publicitario, al ser un tipo de texto que, además de ser novedoso, requiere ser interpretado y develar sus intencionalidades. De igual forma, internet y sus múltiples facetas como otro tipo de texto presente en esta era digital, además de textos convencionales, como el artículo de opinión. Algunas de estas propuestas permitieron establecer una relación entre las áreas de humanidades y las ciencias sociales.

Frente al papel que cumple el docente, este se asume desde un rol de orientador y constructor de propuestas, a partir de la planeación y ejecución de secuencias didácticas que buscan generar un cambio de perspectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se invita a los estudiantes a develar la ideología de un editor cuando presenta su columna de opinión, descubrir cuál es el modelo de hombre y mujer que promocionan los anuncios, cuál es la finalidad de una película

o qué relaciones de poder se ponen de manifiesto en una campaña a partir del ejercicio de la lectura crítica. Un docente que busca que los estudiantes desarrollen la argumentación, el juicio crítico y la reflexión para que se sitúen como sujetos con valores éticos y sociales. Al respecto, Giroux (1998) señala que es necesario “desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas” (p. 305). De esta manera, se espera que el estudiante, desde el ejercicio de la lectura crítica, se acerque a diferentes modos de lectura para que obtenga una mirada más crítica, esté en capacidad de comprender su realidad y reconozca su papel en la sociedad como un actor que puede posibilitar el cambio propio y el de su comunidad.

Uno de los documentos de política pública que exige la lectura crítica en estos grados son los propuestos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018) para la prueba Saber 11. Este documento reconoce la lectura crítica como una competencia genérica, es decir, busca determinar si el estudiante tiene la capacidad de analizar, evaluar la información, relacionarla, manejar la diversidad textual y comprender significados implícitos, entendiendo que uno de los objetivos de las instituciones académicas es preparar a los sujetos para su participación como ciudadano. Sin embargo, no es un documento orientador porque no se presentan estrategias que permitan al docente fomentarla en su aula de clases con propuestas pedagógicas pertinentes, tal como lo señala Rondón (2014). En este sentido, es importante que los docentes manejen con apropiación los diferentes elementos que intervienen en esta puesta pedagógica y reconocer su finalidad en el pensamiento crítico de sus educandos para que se conviertan en gestores de cambio.

## Desde lo sociocultural

En esta perspectiva se enmarca la mayoría de los trabajos investigativos. Así, en esta tendencia se reconoce a autores como Pérez (2003), Jurado (2008), Serrano (2008) y Cassany (2009), en quienes la comprensión crítica es un nivel que exige una interpretación textual más elaborada frente al texto, es decir, requiere comprender la información literal, elaborar inferencias y ubicarlo en un contexto con el fin de descubrir ideologías. En este sentido, Cassany es uno de los autores que más se reconoció en las investigaciones revisadas, pues aborda el nivel de comprensión crítica como aquel que le permite al lector leer tras líneas. Al respecto expresa que “el discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma” (Cassany, 2013, p. 93), por lo cual es importante situar el texto en un contexto de un autor que escribió con intencionalidad y cuyo discurso tiene inmersa una ideología; por tanto, es tarea del lector examinar el texto para hacerla visible.



Como apoyo a esta comprensión, Serrano (2008) expone unas competencias que todo lector crítico debe desarrollar: las cognitivas, las lingüísticas, las culturales y las valorativas. Esto le permite al estudiante interpretar, cuestionar y reconocer referentes culturales a fin de ofrecer su mirada de la realidad. De igual manera, reconoce una diversidad textual escrita, textos de la cultura, y textos que entran en el dominio de lo digital, elemento que también comparten Jurado (2008) y Cassany (2013), ya que de este modo el lector enriquece su saber académico, cultural y social. Otro aporte es la interdisciplinariedad para desarrollar perspectivas críticas que apelen a la discusión con el texto, lo cual posibilite la búsqueda de significados (Jurado, 2008).

En este sentido, la comprensión crítica requiere unos procesos de pensamiento que le permitan al lector elaborar inferencias para construir significados, discutirlos, situarlos en un contexto particular y comprender que el discurso tiene una ideología que debe ser examinada, desglosada, con la finalidad de atribuirle un sentido en su realidad. Para esto, necesita de unas estrategias que son desarrolladas en tres momentos de la lectura: antes, durante y después, tal como lo expone Solé (1992), y se evidencia en la mayoría de los trabajos investigativos que se analizaron.

Esta tendencia es la de mayor apropiación en el nivel de educación básica (corresponde a grados situados desde segundo de primaria al grado noveno de secundaria), con propuestas a nivel didáctico tales como talleres, secuencias y unidades didácticas, específicamente desarrolladas en el área de lengua castellana, haciendo uso de textos narrativos, informativos, hipermediales y multimodales. Aunque se evidencia a partir de las investigaciones trabajadas que en los grados correspondientes al nivel de primaria las propuestas encontradas son escasas, demuestran que es posible abordar este nivel de lectura. Específicamente, se encontraron dos tesis de doctorado que desarrollan esta propuesta en el grado segundo, lo cual es muy significativo.

Para todos los autores que aquí se mencionan este nivel de comprensión debe abordarse en todos los niveles de escolaridad, a fin de que el estudiante adquiera de manera progresiva las competencias que más adelante consoliden su pensamiento crítico. Sin embargo, en los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (2006) el valor crítico se presenta solo en los grados superiores (correspondientes a décimo y once), pues no hay orientaciones para los primeros grados que permitan a los docentes apropiarlos y hacerlos visibles en el aula.

## Conclusiones

Las perspectivas posibilitan la comprensión desde lo filosófico, lo curricular y lo discursivo, reconociendo intenciones y elementos que caracterizan cada visión.



Todo lo anterior con el fin de formar sujetos críticos en pro de una transformación social, para lo cual es necesario la construcción de sinergias que permitan abordarlas en toda la escolaridad.

El papel del docente como un orientador de procesos y transformador de prácticas pedagógicas debe asumir un carácter reflexivo y crítico frente a su quehacer con miras a favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario encontrar ese puente entre el saber y el contexto a partir de la lectura crítica, a favor de la formación de sujetos críticos que conocen su historia, su cultura y su sociedad. Así es posible decidir y actuar con autonomía a la luz de unos valores éticos. Es necesario abordar la comprensión crítica desde los primeros grados para que se desarrollen estructuras cognitivas que potencien ese pensamiento analítico, reflexivo y crítico en grados superiores.

Además, se debe promover la formación crítica en los docentes con el fin de reconocer los elementos que direccionan esta práctica, como lo son la teoría crítica, la pedagogía crítica, el pensamiento crítico y las competencias de un lector crítico, de tal manera que la tarea de enseñar constituya un verdadero reto frente a la construcción de nuevas realidades y relaciones de poder. Por tanto, es necesario que los documentos de política pública brinden orientaciones tanto teóricas y didácticas para que los docentes desarrollen y promuevan en sus prácticas pedagógicas la comprensión crítica.

## Referencias

- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Freire, P. (1974). *La iglesia, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.
- Giroux, H. (1998). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu Editores. <http://bit.ly/2wx8MQ9>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2018). *Marco de referencia para la evaluación*. Icfes.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. <http://bit.ly/2IoC2uU>
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica. De qué habalamos, dónde estamos*. Graó.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos competencias del lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, 18, 70-74. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6115/5071>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Rondón, G. (2014). *Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase* [tesis de maestría, Universidad de La Salle]. <http://bit.ly/2vwdHkd>
- Serrano, E. (2008). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 6, 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2968602.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.



# **La experiencia de la escritura en y con las infancias**

Yenny Tatiana Avellaneda Avellaneda\*

Laura Dayana Contreras Fagua\*\*

Luz Estela Galindo Zambrano\*\*\*

## **Consideraciones iniciales**

La experiencia investigativa de la que da cuenta el presente texto inicia por preguntarse por los sentidos de la escritura desde la perspectiva de la experiencia de las infancias. En este sentido, no hablamos de cualquier tipo de escritura, sino, más bien, de una escritura particular, aquella que busca contar, comunicar, compartir, narrar lo que nos sucede. Hablamos, entonces, de una escritura que nos conecta con la vida, que no está por fuera del sujeto, que no responde a exigencias de tipo académico

---

\* Docente Investigadora UPTC, Grupo Rizoma. Correo de contacto:  
yenny.avellaneda@uptc.edu.co

\*\* Semillera de investigación Grupo Rizoma UPTC. Correo de contacto:  
laura.contreras01@uptc.edu.co

\*\*\* Semillera de investigación Grupo Rizoma UPTC. Correo de contacto:  
luz.galindo01@uptc.edu.co

ni a mandatos escolares. ¿A qué tipo de escritura nos referimos entonces? Esa es justamente una de las inquietudes que alimenta el ejercicio investigativo del cual parte esta ponencia, preguntarnos por los sentidos de la escritura desde la mirada de las infancias. Esto implica no dar por sentado nada de lo que suponemos saber sobre el escribir; todo lo contrario, significa aventurar el riesgo de admitir que poco sabemos lo que dicen las palabras para los niños, reconocer que es preciso escucharlas, dialogar con sus producciones escritas.

Vinculada con lo anterior, la noción de experiencia permite pensar la escritura desligada de cualquier sentido utilitarista, productivo, mercantil o mecánico, a fin de pensarla como creación, singularidad, complicidad, como forma de relación con el mundo y con uno mismo. Desde esta mirada vital de la escritura, anclada en la idea de experiencia, el grupo de investigación Rizoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia desarrolla un proyecto de investigación que pretende reconocer, entre otros, los elementos de tipo cultural, social, familiar y escolar a partir de los cuales, los niños y las niñas de dos comunidades escolares del departamento de Boyacá, una rural y una urbana, configuran experiencias de escritura. De acuerdo con lo anterior, se presentan en un primer momento los referentes teóricos que orientan la indagación en cuanto a la relación entre infancia, experiencia y escritura. Posteriormente, se alude al referente metodológico del proyecto, fundamentado en la investigación narrativa, para, finalmente, presentar los avances preliminares del proyecto, correspondientes a la primera fase de la ruta metodología.

## **Relación Infancia, experiencia, escritura**

Para iniciar es preciso reconocer que pertenecemos a un momento del tiempo en el que escribir se ha convertido en una acción mecanizada, en un requisito para sobresalir en el mundo académico y escolar. La calidad de la vida adulta, en términos laborales, depende de lo que producimos, con lo cual la parte humana va quedando en el olvido; todos lo sabemos, pero algunos prefieren ignorarlo. En el afán del día a día, que parece no dar tiempo para la reflexión sobre lo que hacemos o la forma como nos estamos constituyendo como humanos, puesto que querer ir en contra de la corriente significa hacer resistencia frente a las imposiciones que a diario crecen con estándares internacionales más y más altos, se genera el temor de hablar, de pensar y hasta de escribir desde una perspectiva diferente o, al menos, el temor de expresarlo. Como fruto de estas realidades actuales surge la inquietud investigativa que da lugar a esta ponencia, así como querer visualizar diversas formas de resistir al control de la vida que nos permita también pensar de otro modo.

Es a partir de lo anterior que asumimos como perspectiva teórica una forma de resistencia desde la experiencia de escribir, recrear y transformar saberes para sí mismo y para otros, en compañía de las infancias. Ahora bien, con miras a la comprensión de lo que sucede a través de la experiencia de escribir es necesario remitirnos a pensar qué es la experiencia, qué es la escritura y cuál es su relación con las infancias. En primer lugar, se trata sobre la experiencia, pero no esa supuesta experiencia que creemos acumular al realizar determinadas acciones, sino aquella que nos transforma; no obstante, para llegar hasta ese punto es necesario abrir paso a espacios propicios para que la experiencia surja. Desde la perspectiva de Foucault (2013), retomando a Nietzsche, a Bataille y a Blanchot, “[...] la experiencia consiste en tratar de alcanzar cierto punto de la vida que esté lo más cerca posible de lo invivible. Lo que se necesita es el máximo de intensidad y, al mismo tiempo, de imposibilidad” (p. 35). Es así como la experiencia de escribir no puede dejarse solo en manos de los esquemas de producción mercantil, porque estos solo buscan promover la competencia. En su lugar, la experiencia que se desea promover en el aula debe ir más allá del cumplir metas o estándares, y alude, más bien, al hecho de acompañar al niño o a la niña en su experiencia propia de escribir, tratando de enfocarse en acompañar el proceso de transformación de su realidad y de sí mismo. Lo anterior, por medio de prácticas alternativas en el aula que le permitan al niño y a la maestra concebir de otra forma su contexto y lo lleven a pensar de forma crítica.

Otro de los autores que nos ha llevado a una posición crítica y reflexiva sobre la forma como podemos concebir la experiencia son Larrosa y Skliar (2009), quienes desde su perspectiva nos invitan a repensar nuestro quehacer pedagógico, nuestro diario vivir, nuestra forma de ser y de actuar con los niños y las niñas. En palabras de estos autores:

De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. (p. 4)

Al igual que la experiencia, la escritura también posibilita cierta transformación en el sujeto, sobre todo, porque es un acto de expresión y deseo de comunicar. Sin embargo, este proceso se ha visto opacado por las exigencias actuales más referidas a la parte formal de la escritura que a la construcción de sentido sobre ella. Con lo cual cobra vigencia la pregunta por los sentidos del escribir desde la perspectiva de la experiencia de infancia.

De igual manera, es necesario tener en cuenta que antes de entrar al mundo de la escritura escolar, los niños y las niñas ya han vivenciado otras formas de leer y escribir a través de la relación con su entorno; es decir, escribir requiere un constante acercamiento a la cotidianidad, aunque, en ocasiones, esta no propicia espacios para que los niños y las niñas escriban a partir de sus intereses. ¿Qué debe hacer la escuela entonces? Sin duda es una realidad que genera inquietudes de forma constante, lo cual lleva a una búsqueda de referentes que contribuya a la construcción de nuevos horizontes de sentido sobre la escritura.

Ahora bien, en relación con la experiencia de escribir, Freire (2008) sostiene que la escritura va más allá de escribir letras y símbolos:

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, por eso mismo, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje, cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión. (pp. 54-55)

Es debido a lo anterior que se resalta la necesidad de que el niño piense y escriba lo que desea, pues es entonces cuando construye un sentido e interés propio, de modo que cambia el momento de escribir por completo y construye un vínculo cercano con lo que escribe, reconociéndose a sí mismo como escritor de su realidad, ya que, en lugar de verlo como una obligación de producir y tener un mayor desempeño escolar, el niño y la niña podrán transformar la escritura como una oportunidad para expresarse, puesto que pueden encontrarse a sí mismos por medio del mundo de las palabras.

Para continuar pensando la relación entre experiencia y escritura no podemos dejar de lado al sujeto de la experiencia: las infancias. En este sentido, se considera necesario desprendernos de los marcos analíticos de la modernidad, mediante los cuales, históricamente, hemos pensado a los niños y las niñas en términos de la carencia, la ausencia, el no saber y la incapacidad. Pensar al niño como sujeto de experiencia implica, por una parte, asumir el devenir como aspecto fundamental de la infancia, en cuanto gesto del movimiento y la fluidez que le son propios. Por tanto, una de las preguntas que puede permitirnos tomar distancia de la infancia moderna idealizada, para acercarnos a las condiciones de existencia de los niños en



la contemporaneidad, es la pregunta por el tipo de experiencias que configuran las infancias hoy.

Si pensamos que lo propio de la infancia es la novedad, no la repetición, la narración en lugar de la explicación, la experiencia y no la programación, entonces la escritura puede tener otros sentidos posibles: el de la creación, la significación, la pasión, la alteridad y la hospitalidad. Con lo anterior queremos asumir que la mirada de la infancia no es la mirada de lo instituido, aunque no se escatimen los esfuerzos por hacerla ver y ser así, de modo que la infancia es más lo que no es que lo que se pretende que sea; la infancia no es, sino que está siendo todo el tiempo, podemos pensarla como devenir, como lo que no es y puede ser. La infancia puede ser potencia, puede ser esperanza, puede ser novedad, puede ser un misterio. Cuando pensamos que la infancia puede ser y no es le damos espacio a su movimiento, a sus conexiones, a su fuerza. La infancia puede, entonces, ser sujeto de la escritura, pero no una escritura impuesta, sino una escritura de sí, una escritura soberana, creadora, posibilitadora de nuevos ordenes, de nuevas lógicas, escrituras en contacto con la vida: “De modo que tal vez podamos ser un poco más osados y disponer otro lugar para la infancia” (Kohan, 2011, p. 76). Ese otro lugar para pensar la infancia puede estar del lado del relato, el relato de la experiencia puede ser la forma bajo la cual podamos pensar otra infancia y otros sentidos del escribir; bajo la forma del relato tal vez sea posible entender la escritura como invención de sí y la infancia como devenir. En palabras de Kohan (2004),

recuperar la infancia en el acto de escribir significa afirmar la experiencia, la novedad, la diferencia, lo no determinado, lo no previsto e imprevisible; un devenir-niño singular que busca encuentros y resiste los agenciamientos individualizantes y totalizantes, pero que apuesta por la singularidad. (p. 283)

## **La investigación narrativa en el abordaje de la experiencia**

El diseño metodológico planteado para desarrollar el proyecto está fundamentado epistemológica y metodológicamente en la investigación cualitativa, dada su aproximación natural e interpretativa a la subjetividad. Dentro del contexto de la investigación cualitativa se opta por la investigación narrativa, ya que como método permite el desarrollo de un proceso abierto y flexible en el que los niños participantes tengan la posibilidad de manifestar su voz a través del empleo de diferentes técnicas de recolección de información, como, por ejemplo, relatos autobiográficos, narrativas individuales y colectivas, entrevistas conversacionales o registros de diarios de campo de la experiencia compartida, mediante los cuales se busca acceder, desde una mirada narrativa, a su experiencia.

La investigación narrativa tiene en cuenta aspectos de orden afectivo, vincular, experiencial y biográfico que emergen a través del relato como manifestación de la subjetividad. Estos relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. (Bolívar y Segovia, 1998, p. 12)

Como se puede apreciar, la investigación narrativa tiene lugar a partir de la experiencia y la producción de sentido por parte de los sujetos, con lo cual cobra valor y visibilidad la subjetividad dentro del proceso de construcción y comprensión de la realidad social. Por tal razón, las narrativas de los sujetos, en este caso los niños, se encuentran y entrecruzan con las narrativas del investigador, en un ejercicio de intersubjetividad: “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44).

Estas narrativas no pueden considerarse una reconstrucción lineal de las vivencias o los acontecimientos, sino, más bien, como producción de sentido. Para esto se requiere contar con la aceptación, el interés y la participación de los niños como narradores. De igual manera, durante el proceso se recurrirá al empleo de entrevistas conversacionales con los niños y la realización de talleres que promuevan el uso de técnicas tales como relatos orales y escritos, diarios, correspondencias, elaboración de narrativas individuales y colectivas, entre otras. Lo anterior, enmarcado en los criterios éticos en cuanto a respeto, beneficio y justicia tanto en la dimensión relacional como en el desarrollo de los procedimientos metodológicos.

## **Avances preliminares: escrituras en contexto**

En el desarrollo del proyecto participan actualmente dos comunidades escolares que se caracterizan por la perspectiva y el abordaje alternativo que le dan al proceso de escritura con los niños. Una de estas es la Fundación Pedagógica Rayuela, ubicada en la zona urbana de Tunja, y la otra la escuela La Leonera, ubicada en la zona rural del municipio de Toca. Como parte del recorrido inicial de la ruta metodológica del proyecto consideramos fundamental reconocer aspectos culturales, sociales, familiares y escolares de estas dos propuestas educativas.

La Fundación Pedagógica Rayuela trabaja desde una perspectiva por la que los niños y las niñas tienen la oportunidad de construir vínculos sociales a partir de su relación con el contexto, en procura del reconocimiento y respeto por el otro, de manera que es este el camino para conocerse a sí mismo. Al ser un espacio que agencia prácticas alternativas dirigidas a promover en los niños y las niñas procesos

de indagación por medio del encuentro de saberes, se abren caminos educativos para reconocer no solo las realidades cotidianas, sino también lo que se piensa sobre estas, de modo que es este un aspecto —en el momento en que los niños y las niñas asumen estas realidades— que les permite construir no solo posturas éticas, sino también críticas de su entorno.

De igual forma, no solo los niños y las niñas toman elementos de su realidad y la construyen de forma constante. Este también es un ejercicio permanente en los maestros, llamados “intercesores”, quienes, mediante una práctica pedagógica investigativa, promueven acciones educativas no solo con sentido ético-político, sino también estético. Lo anterior en razón a que al cuestionarse y reflexionar cada día sobre su quehacer generan dinámicas permanentes fundamentadas en el diálogo, mediante espacios de constante debate en el que son importantes las diversas opiniones como aporte intersubjetivo. En este proceso, los intercesores acompañan a los niños y a las niñas en el permanente deconstruir y construir textos, ideas y cuestionamientos, de manera que surge así la posibilidad de conocer, de inquietarse, de indagar y construir conocimientos nuevos.

En este contexto, la experiencia de la escritura surge desde el juego, puesto que en este se encuentra la diversión y el deseo por parte de niños y niñas, en cuanto a lo que quieren hacer o lo que quieren aprender, cuestionar y, a su vez, apropiarse como aprendizaje. Es así que la experiencia en Rayuela se basa no solo en lo que construye el niño, sino también en cómo lo construye y, a su vez, cómo este aprendizaje lo transforma, de modo que lo lleva a pensar y actuar de otro modo. Además de lo anterior, es necesario reconocer que este proceso de transformación no se realiza tan solo dentro de las instalaciones de Rayuela, ya que para la fundación es un aspecto vital el hecho de que la familia y las comunidades se vinculen, debido a que es la familia donde se fortalecen los saberes que construyen los niños y son las comunidades las que propician los espacios de intercambios de saberes.

En relación con lo anterior, es necesario recalcar la importancia que este espacio educativo le brinda al contexto, a los saberes, los intereses y las formas de concebir el mundo por parte de los niños. Por tanto, su propuesta curricular está basada en los diferentes tipos de pensamiento que construyen los niños y se desarrolla a través de proyectos pedagógicos interdisciplinarios, a partir de problemáticas de interés para la comunidad educativa que intentan resolverse borrando las fronteras entre las diferentes áreas del aprendizaje; todo esto en relación con la vivencia del niño en sus contextos, a fin de promover en ellos procesos que los transformen.

En Rayuela la escritura se considera arte, algo que les nace hacer a los niños y a las niñas, una oportunidad que les permite expresarse. Es así como, desde este

marco de ideas, su propuesta en cuanto al proceso de escritura pretende que cuando el niño o la niña construya su propio texto, realice un proceso reflexivo ante lo que escribe, así como que disfrute de este, lo cual le permita tener en cuenta la imaginación y la creatividad en la construcción del sentido sobre lo que realiza. Podría decirse entonces que en Rayuela la escritura se considera un proceso de permanente interacción entre lo individual y lo colectivo que requiere un tiempo aiónico, es decir, un tiempo en el que se vive y se disfruta la intensidad del momento, alejado del tiempo lineal y mecánico de la repetición sin sentido de las letras.

En la tarea de enriquecer el proceso de escritura, la Fundación Pedagógica Rayuela promueve diversos espacios educativos, como, por ejemplo, las salidas de campo, la interacción con otras comunidades y con el medio que los rodea. Por otra parte, es necesario resaltar el papel que desempeñan las intercesoras en el proceso de escritura, ya que realizan un acompañamiento continuo con el cual posibilitan otras miradas hacia la escritura desde prácticas alternativas que motivan al niño a escribir.

Por su parte, la escuela La Leonera resulta ser un lugar inspirador no solo para la escritura sino también para el disfrute de su ejercicio. Allí los niños y las niñas cultivan el goce de la expresión escrita desde la propuesta de filosofía para niños, por lo cual la escritura se trabaja en relación con el diálogo, la reflexión, el cuestionamiento y la construcción de argumentos que den cuenta de la forma particular en que los niños y las niñas asumen el mundo que los rodea.

Esta escuela, favorecida por el paisaje rural boyacense y las posibilidades que brinda el campo, ha sido construida en comunidad como un espacio propicio para pensar, hablar y preguntar, desde el cual se moviliza la escritura. Como una de sus potencialidades, la escuela cuenta con el acompañamiento de un maestro que asume su práctica desde un sentido filosófico-investigativo a partir del cual promueve en los niños y las niñas no solo el ejercicio del pensamiento, sino también su expresión mediante la escritura.

Como parte de la dinámica de las comunidades de indagación que se trabaja en la escuela, los niños asumen que no existen verdades absolutas y, por tanto, todo es susceptible de interrogarse. Así, la pregunta se convierte en el detonante de conversaciones, reflexiones y argumentaciones que confrontan al niño tanto en su saber como en la relación de este saber con su cultura. En este aspecto resulta fundamental el apoyo de las familias y los vecinos del sector, ya que desde un sentido de lo colectivo se favorece la idea de la comunidad como escenario educativo.

## Referencias

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. y Segovia, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Force.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretexto*. Fundarte.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Homo Sapiens (eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 19-45). Homo Sapiens.





# **El proyecto de aula como estrategia para potenciar la competencia argumentativa oral de los estudiantes de grado noveno**

Rosa Luz Corrales Montenegro\*

## **Introducción**

Las investigaciones que se han realizado en torno al lugar otorgado a la oralidad en las aulas del contexto colombiano coinciden en afirmar que, en las clases de lengua que se orientan en los niveles correspondientes a la media básica, se prioriza el desarrollo de la competencia escrita y la comprensión lectora, de modo que se deja de lado el componente de la oralidad. Se asume que los jóvenes ya poseen las habilidades que les permiten usar la lengua oral y, por tanto, son capaces de desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas que les propone tanto la escuela como la sociedad.

El anterior postulado resulta equivocado, pues desconoce el uso de la lengua para propósitos comunicativos que van más allá de lo cotidiano, aquellos eventos en los que es necesario adoptar un registro formal que se ajuste a los requerimientos de la audiencia con la que se pretende interactuar. Estos escenarios le exigen al hablante

---

\* Docente de humanidades del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Correo de contacto: [rlcorralesm@gmail.com](mailto:rlcorralesm@gmail.com)



una mayor elaboración de su discurso y desarrollar competencias argumentativas que le permitan sustentar sus puntos de vista y valorar o refutar los de otros.

Los trabajos de Gutiérrez (2014) y Palma (2014) resultan pertinentes para entender las prácticas docentes que se desarrollan en torno a la oralidad en el contexto colombiano. Las investigadoras ofrecen un análisis de las concepciones docentes en torno a la oralidad y determinan la influencia de estas sobre las prácticas que se llevan a cabo en el aula de clase. Coinciden en afirmar que los docentes, en su mayoría, privilegian la enseñanza de la escritura por considerarla imprescindible en la formación del alumnado, mientras suponen que la enseñanza de la oralidad resulta ineficiente y confusa en términos teóricos y metodológicos.

La investigación de la que da cuenta la presente ponencia tuvo lugar en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, con un grupo de 35 estudiantes de grado noveno, cuyas edades oscilan entre los catorce y los dieciséis años.

Aunque en esta institución tanto el PEI como la Malla Curricular de Humanidades otorgan un estatus importante a la oralidad, la lectura etnográfica del contexto evidenció que no hay concordancia entre estos postulados y las prácticas que se desarrollan en las clases de lengua. En ellas no se promueven actividades que demanden a los estudiantes interactuar oralmente para expresar opiniones ni establecer juicios críticos, ya que la participación de estos es muy limitada y sus voces no se escuchan en el aula.

En los registros tomados en las clases de Lengua Castellana son pocas las actividades que suponen la intervención oral de los estudiantes. En ellas se repiten prácticas en torno a la escritura que incluyen dictados, correcciones individuales de la ortografía o talleres escritos, los cuales devengan la mayor parte de la sesión de clase. En este escenario la oralidad solo es funcional a la hora de evaluar la comprensión de lectura o los conocimientos gramaticales, pero no constituye un objeto de enseñanza en sí mismo.

Priorizar la enseñanza de la escritura y la lectura, así como la falta de espacios que impliquen interactuar en situaciones que exijan un uso elaborado de la lengua oral, ha llevado a que los estudiantes de grado noveno presenten dificultades para pasar del registro informal al formal en sus intervenciones orales.

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que en las interacciones orales es necesario demostrar seguridad y ejercer un control sobre la situación comunicativa. Para el análisis de los discursos orales las autoras establecen que es necesario reconocer tanto los elementos no verbales como los paraverbales, así como identificar aspectos a nivel fónico, morfosintáctico y léxico. Igualmente, señalan que se debe tener en cuenta los dos componentes de la prosodia.

Entre los elementos no verbales se incluyen la proxemia y la cinésica. Vilà (2005) se refiere a movimientos proxémicos tales como las relaciones de proximidad y de

uso del espacio que se establecen con los interlocutores. Por su parte, la cinésica tiene que ver con los movimientos corporales conscientes o inconscientes, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica que resultan significativos en una situación comunicativa. Se distingue entre gestos, maneras y posturas (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En cuanto a la prosodia, Vilà (2005) la define como el conjunto de características que afectan el acento, la entonación y la duración de los fonemas en una lengua, mientras la competencia prosódica se entiende como la capacidad de los hablantes para hacer un uso de la voz expresivo, coherente y adecuado al contexto.

A fin de caracterizar las prácticas argumentativas orales de los estudiantes se recurrió a los postulados de Weston (1994), quien señalan como elementos de la actividad argumentativa el orador, el discurso y el auditorio. Además, alude que para convencer o persuadir es necesario conocer las condiciones psíquicas o sociales del auditorio y basarse en ellas para elaborar argumentos que seduzcan a la mayoría de los oyentes y así obtener su adhesión a la tesis. Los principales tipos de argumentos son de autoridad, mediante ejemplos, por analogía y argumentos acerca de las causas.

En los registros de dos mesas redondas que se tomaron para caracterizar el uso de la lengua oral formal y la competencia argumentativa de este grupo de estudiantes se evidenciaron las dificultades que se relacionan en la tabla 1.

**Tabla 1.** Dificultades de los estudiantes

Aspecto de la lengua oral formal	Dificultades en el discurso de los estudiantes
Cinésica	Posturas corporales inadecuadas tales como morderse las uñas, observarse el cabello y recostarse sobre el pupitre. Además, algunos de ellos no lograban mantener el contacto visual con sus compañeros.
Proxemia	No guardaban una distancia adecuada con sus interlocutores.
A nivel morfosintáctico	Presencia de elementos deícticos de tipo personal, espacial y temporal. Uso de muletillas.
Prosodia	El 80 % de los estudiantes adoptaban un tono de voz muy bajo que impedía la transmisión del mensaje.
Prácticas argumentativas orales	Dificultad para adoptar una posición perspectivista respecto a la opinión propia y la de los demás. Argumentos basados, principalmente, en percepciones personales, juicios de valor y algunos ejemplos producto de sus experiencias. No se identificaron argumentos de autoridad o analogías.

**Fuente:** elaboración propia.

La identificación de las dificultades anteriormente señaladas en relación con el uso de la lengua oral formal y la competencia argumentativa inspiró la implementación de una propuesta a fin de lograr mejoras en estos dos aspectos. Se sitúa a los alumnos como protagonistas de su proceso de aprendizaje por medio de la interacción en el aula, de modo que se fomenta, a su vez, la escucha activa, lo cual los empodera con la palabra para participar en diferentes espacios de discusión en los que les sea necesario argumentar y defender, valorar o refutar variados puntos de vista.

El género discursivo que resultó adecuado para el cumplimiento de este propósito resultó ser el debate. Palou y Bosh (2005) definen los debates como discusiones organizadas en las que es común que se contrasten opiniones a propósito de un tema concreto. Para su realización se establece una duración prefijada, un orden de intervenciones, un número determinado de participantes, un moderador y, muy a menudo, un público.

En esta investigación se asume el estudio de la lengua desde una perspectiva sociodiscursiva y el interés surge a partir de la identificación de la necesidad de generar propuestas y abonar esfuerzos para la reivindicación del rol de la oralidad formal en esta institución educativa, por lo que el diseño que se consideró más adecuado para el desarrollo de este trabajo fue el de investigación-acción. El modelo de intervención que resultó acorde considerando los objetivos, las características de la población y la autonomía con la que se contó para establecer los tiempos de trabajo fue el proyecto de aula.

## **Desarrollo**

De acuerdo con Jolibert (2009), la modalidad de trabajo por proyectos implica superar los métodos conductistas tradicionales que le apuntan a la transmisión del conocimiento, a fin de pensar la totalidad de la vida del aula a través de proyectos que se constituyen en un trampolín para la construcción de los aprendizajes. En este escenario democrático, todos los miembros del grupo participan cooperativamente en el propósito de lograr metas en común, mientras la profesora escucha sus propuestas y, a su vez, les presenta las suyas para negociar tareas, determinar los recursos humanos y los materiales de los que se dispone y acordar los tiempos.

La autora destaca que el trabajo por proyectos debe apuntarle a la formación de sujetos autónomos capaces de desenvolverse en una sociedad democrática, de establecer acuerdos, de respetar la diferencia y trabajar de manera colaborativa. Además, como sujetos autónomos y responsables, los estudiantes cumplen el rol de evaluadores en las distintas fases del proyecto, lo que implica asumir el compromiso

de evaluar su propio desempeño y determinar el alcance de sus aprendizajes, así como de valorar el trabajo y la actuación de sus compañeros.

El proyecto se desarrolló en las siguientes fases que se enlistan y describen a continuación:

- *Fase I Planificación conjunta.* Este primer encuentro entre la docente y los estudiantes del grado 901 se dio en el marco de una asamblea de curso en la que se discutieron y se tuvieron en cuenta las propuestas de los estudiantes al ser cuestionados en los siguientes términos: ¿qué se iba a hacer y para qué?, ¿qué necesitábamos?, ¿de qué tiempo disponíamos?, ¿cómo lo íbamos a evaluar?, ¿sobre qué temas les gustaría debatir?, ¿qué tipo de actividades les gustaría hacer? Este primer momento fue clave no solo para suscitar el interés de los estudiantes en el proyecto, sino también para identificar sus intereses y definir algunas acciones en términos metodológicos: determinar los conceptos que debían ser enseñados y la manera de relacionarlos con los contenidos que habían sido abordados en las clases, además de las actividades que resultarían interesantes y efectivas para fortalecer los aprendizajes, así como el tipo de interacciones que era necesario gestionar a fin de jalónarlos.
- *Fase II El contrato de aprendizaje.* En la segunda fase tuvo lugar la redacción y la firma del contrato de aprendizaje, en el que se acordaron los puntos a incluir en el documento que guiaría el desarrollo del proyecto. Teniendo en cuenta las propuestas de los estudiantes se establecieron compromisos a nivel grupal e individual, se acordó con ellos el nombre del proyecto, los objetivos y la evaluación. Aquellos acuerdos se consignaron en el contrato global, en los contratos individuales y en un póster visible en el aula.
- *Fase III Realización de las tareas necesarias.* Rincón (2012) aclara que en esta etapa es necesario no solo llevar a cabo una serie de tareas, sino que todas las acciones que se emprendan deben propender al aprendizaje significativo, asumiendo una perspectiva interdisciplinaria que estimule el trabajo en equipo y les permita a los aprendices sistematizar y reflexionar sobre cómo lograron los aprendizajes. Por lo anterior, se llevaron a cabo actividades concertadas con los estudiantes con el fin de reflexionar sobre el uso de la lengua oral formal, asumir la argumentación como una habilidad para la vida e involucrarlos en situaciones interactivas orales en las que tuvieran la oportunidad de proponer temáticas, documentarse y prepararse a fin de discutir en torno a ellas en un ambiente democrático y participativo. De ahí que se analizaran distintos videos de debates para determinar los tipos de argumentos y las estrategias de los participantes con el propósito de defender sus posiciones. Asimismo, el análisis de sus propias



actuaciones orales les permitió a los jóvenes determinar sus desaciertos en el uso de la lengua oral formal en lo que respecta al lenguaje no verbal, al tono de la voz y a su capacidad de defenderse y contraargumentar en los debates que tuvieron lugar en el aula de clase. Esta reflexión también se constituyó en un detonante de nuevos aprendizajes y en una alternativa para superar dificultades de manera autónoma, en un ambiente de aprendizaje colaborativo.

- *Fase IV Culminación del proyecto.* Considerando el hecho de que en el trabajo por proyectos resulta importante compartir, comunicar y pensar en estrategias para develar ante un público los aprendizajes que se han alcanzado en el proceso y que son las necesidades y las situaciones problema las que dan lugar a las acciones, las directivas del colegio solicitaron al grado noveno la preparación y ejecución de un foro institucional. Luego de varios encuentros con los estudiantes se decidió el tema del foro: los mensajes implícitos en la televisión. Se contó con la participación del grupo de estudiantes en la planeación y puesta en marcha del evento y se contó con el discurso de ocho ponentes, quienes intercambiaron puntos de vista y respondieron a las preguntas de sus compañeros invitados. Además, se contó con la presencia de otros docentes del área de Humanidades. Este encuentro no solo permitió poner en práctica lo aprendido con respecto al uso de la lengua oral formal, sino que les permitió a los estudiantes interactuar en un espacio académico en el que les fue posible expresar sus puntos de vista a favor y en contra frente a sus compañeros e intercambiar con ellos opiniones y percepciones.
- *Fase V Evaluación del proyecto.* En los proyectos de aula la evaluación formativa es un proceso que debe darse de manera transversal en las diferentes etapas, por lo que, inicialmente, se diligenció una rejilla de autoevaluación, construida en conjunto con los estudiantes, en la que señalaron los aspectos que debían tenerse en cuenta en relación con los diferentes aprendizajes que nos habíamos propuesto alcanzar en la fase de planificación conjunta. El desempeño durante los debates se determinó por medio de una rejilla de coevaluación cuyos criterios fueron negociados con los estudiantes, considerando los elementos del discurso oral formal y la argumentación. En la siguiente rejilla, a modo de coevaluación, los estudiantes valoraron las diferentes ponencias que se habían presentado en el foro, lo que incluye los elementos del discurso oral formal y los tipos de argumentos utilizados para defender las tesis. Lo anterior dio lugar a una retroalimentación entre pares, por medio de la cual los estudiantes reconocieron la importancia de cada uno de estos elementos en el momento de interactuar en el marco de un debate, un foro o cualquier otro género discursivo oral formal.

- *Fase VI Retroalimentación del proyecto.* Para la fase final nos reunimos en una asamblea de curso con el fin de determinar en qué medida se habían cumplido los objetivos propuestos en los contratos de aprendizaje, así como aquellos en los que era necesario seguir trabajando. Para esto se realizó una autoevaluación por medio de una matriz tipo diana que permitió conocer la percepción de los estudiantes en cuanto al logro de los objetivos planteados y los aprendizajes que se esperaban alcanzar a través del proyecto.

Allí también los estudiantes hicieron alusión a los aspectos que les habían resultado más interesantes y significativos en el proyecto, señalaron las condiciones que hicieron posible la realización de este y generaron propuestas que vale la pena tener en cuenta para la puesta en marcha de futuros proyectos.

## Conclusiones

La realización de este proyecto de aula permitió situar a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje al proponer acciones y actividades, expresar sus intereses y necesidades, evaluar su desempeño y el de sus compañeros, así como reflexionar constantemente sobre los aspectos relacionados con el uso de la lengua oral formal y la argumentación.

En cuanto al logro de los objetivos propuestos, se evidenció en los estudiantes una apropiación progresiva de los elementos del discurso oral formal, específicamente en lo que tiene que ver con los elementos no verbales, paraverbales y prosódicos, así como mejoras en los niveles fónico, morfosintáctico y léxico. Lo anterior teniendo en cuenta que, a partir del segundo debate, los alumnos adoptaron movimientos, gestos y miradas que daban cuenta de una actitud de seguridad, evitaron las conductas frías y lograron mantener el contacto visual con los interlocutores, así como guardar una proximidad acorde con el espacio compartido con ellos.

Asimismo, adquirieron conciencia en cuanto a la importancia de modular el tono de su voz y otorgar un ritmo adecuado a su discurso que les permitiera transmitir sus mensajes claramente. Adicionalmente, la planificación por escrito de sus discursos orales permitió disminuir en gran manera el uso de muletillas y la deixis.

Por otra parte, los intercambios orales durante los debates y las ponencias presentadas en el foro permitieron establecer los avances de los estudiantes en relación con la competencia argumentativa, puesto que lograron dar a conocer sus posiciones a favor y en contra, así como sustentarlas por medio de argumentos de autoridad, ejemplos y analogías.



## Referencias

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). El análisis del discurso. En *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (pp. 15-19). Ariel.
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana* [tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. El Manantial.
- Palma, A. (2014). *Concepciones docentes acerca de la oralidad y su influencia* [tesis de doctorado]. Universidad del Tolima.
- Palou, J. y Bosh, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Grao.
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Vilà, M. (Coord.). (2005). *El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Grao.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Ariel.



# **El proyecto de aula como herramienta para el aprendizaje significativo**

Leidy Caterin Roldán Ortiz\*

## **Introducción**

Esta ponencia tiene como finalidad dar a conocer el proyecto de aula que se desarrolla con un grupo de estudiantes del Colegio Fernando González Ochoa IED, ubicado en la localidad quinta de Usme, el cual se establece en el marco de un proyecto de investigación adscrito a la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, perteneciente a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, producto del espacio electivo “Pedagogía por Proyectos”. Ahora bien, el proyecto de aula se vincula al proyecto pedagógico de la docente maestrante cuyo interés investigativo es favorecer la oralidad formal a partir de la exposición para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de grado décimo.

Por tal motivo, el proyecto de aula apunta tanto a los intereses particulares de los estudiantes, quienes propusieron el desarrollo de un trabajo relacionado con sus gustos y preocupaciones, como a los intereses de la docente, quien a partir de su

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica y media Colegio Fernando González Ochoa IED. Correo de contacto: caterinroldan@gmail.com

propósito investigativo conduce el desarrollo de las actividades hacia la consecución de su objetivo en el proyecto de investigación. De este modo, la ponencia permite evidenciar los avances que presentan los estudiantes a partir de la participación en la construcción de sus aprendizajes, ya que la pedagogía por proyectos se convierte en una herramienta fundamental para el trabajo colaborativo y, en especial, posibilita que sean ellos quienes hagan parte de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, se plantea la siguiente ruta de trabajo en la que se abordarán inicialmente los postulados de la pedagogía por proyectos. Luego, se presenta una aproximación a la conformación del proyecto de aula desde sus fases: planificación, desarrollo y evaluación. Posteriormente, se aborda la importancia del aprendizaje significativo dentro del proyecto de aula y, por último, a modo de conclusión, se abordan los resultados parciales y los esperados al finalizar la aplicación del proyecto de aula.

## **¿Cuáles son los principales postulados de la pedagogía por proyectos?**

La pedagogía por proyectos se plantea desde los fundamentos de la escuela nueva en Europa, en donde la apuesta por la transformación del campo educativo entró en auge a principios del siglo XX, lo que propició una transición de las prácticas tradicionales hacia la teoría de aprendizaje conductista y, posteriormente, a modelos de enseñanza tales como el constructivismo y el interaccionismo. Así, pues, aparecieron autores como, por ejemplo, Dewey, Decroly, Pestalozzi o Kilpatrick, entre otros, quienes son considerados los padres del trabajo por proyectos, ya que se encargaron de cuestionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escuela tradicional, lo que permitió descentralizar la función del docente en el aula al convertirlo en un guía, quien asume el rol de mediador a partir de la pregunta.

De este modo, los fundamentos de la pedagogía por proyectos comienzan a florecer y se observa un cambio inminente por el que el aprendizaje parte de situaciones problemáticas y se encuentra ligado a la vida cotidiana. Por tal motivo se permite trabajar a partir de los intereses del alumno, quien ahora plantea interrogantes relacionados con lo que desea saber, mientras que el docente se encarga de mediar entre el desarrollo real y el desarrollo potencial, a fin de alcanzar por medio de la interacción y el conflicto la zona de desarrollo próximo (ZDP).

Asimismo, autores más recientes, como María Elvira Rodríguez (2001), plantan la negociación como uno de los principales fundamentos de la pedagogía por proyectos: “El proyecto implica un conjunto de acciones negociadas entre los participantes para el logro de un fin, esto es, una manera de concebir la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las acciones cooperativas” (p. 28).

Es por lo anterior que se logra alcanzar un alto grado de compromiso con las actividades vinculadas al desarrollo del proyecto y el alcance de los objetivos, ya que el adelanto de las actividades dentro del aula debe contar con el elemento de la negociación entre el docente y los estudiantes para llegar a acuerdos, así como establecer normas y criterios de evaluación que permitan enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, se señalan, *grosso modo*, algunos de los fundamentos más destacados dentro de las actividades que intervienen en el trabajo por proyectos: la interdisciplinariedad, postulada desde Brunner (1998), quien afirma que se facilita el desarrollo de conceptos clave a partir del trabajo con diferentes disciplinas y no desde el ajustado currículo que se establece dentro de las instituciones educativas; y, finalmente, la motivación, la proyección y la autonomía propuestas por Vassileff (1999), por las que se apunta a la capacidad de proyección que tienen los estudiantes, ya que esta forma parte del deseo y se complementa con la motivación, la cual le genera mayor curiosidad para trabajar de manera autónoma en cada una de sus actividades.

## **Conformación del proyecto de aula**

Uno de los principales puntos a abordar dentro de la conformación del proyecto de aula fue la negociación, en la cual se tuvieron en cuenta las necesidades e intereses de todos los participantes. Luego de esto se generó el interrogante mediante el que se permitió generar un conflicto a partir del cual se indagó en una problemática que se convirtió en el punto de partida para el planteamiento del proyecto. Es por esto por lo que se realiza una aproximación a las características del aula y cómo esta tuvo incidencia en la formulación del proyecto.

La población seleccionada está conformada por estudiantes de grado décimo, once mujeres y dieciséis hombres, para un total de veintisiete estudiantes, específicamente del curso 10-01 de la jornada tarde. En el curso mencionado los estudiantes oscilan en edades entre los quince y los diecinueve años, quienes actualmente se encuentran cursando estudios de preparación técnica en contrajornada, vinculados al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en los programas de nómina y contabilidad.

El planteamiento de un proyecto de aula con el grupo seleccionado surgió de acuerdo con los tiempos tan reducidos con los que se cuenta, ya que solo se dispone de una sesión de clase a la semana con una intensidad horaria de dos horas el viernes, en la que se presentan innumerables actividades de carácter pedagógico, lo que dificulta los encuentros y los avances en cuanto a temáticas u objetivos. Por tal razón se realizó una sensibilización con los estudiantes en la que se propuso una manera diferente de abordar los contenidos establecidos en el plan de estudios referente al

segundo periodo académico, ya que debido al limitado número de sesiones algunas veces no es posible establecer un hilo conductor entre las temáticas, puesto que se abordan de forma desarticulada.

Por esta razón, se incentivó al grupo para que construyeran un proyecto desde sus intereses, el cual les permitiera abordar contenidos no solo del área de lengua castellana, sino también explorar otras áreas de su interés desde un tema elegido por ellos mismos, con el fin de establecer un trabajo interdisciplinar. De este modo, se dio paso al desarrollo de las fases de trabajo dentro del proyecto de aula teniendo en cuenta los principios de la pedagogía por proyectos enfocados a la búsqueda del aprendizaje significativo.

### **¿Cómo se seleccionó el tema del proyecto de aula?**

Una vez realizada la sensibilización de la importancia de trabajar los temas de la clase desde los postulados de la pedagogía por proyectos y el impacto de este, ya que se lograría establecer un trabajo de tipo transversal vinculando diferentes áreas del conocimiento, se dio paso a la selección de la temática a partir de una lluvia de ideas que permitió establecer los gustos e intereses de los estudiantes. Cabe anotar que, durante la actividad, una de las estudiantes se percató de que los intereses de los compañeros apuntaban hacia situaciones que se presentan durante la adolescencia, por lo cual propuso que fuera ese el tema a tratar.

Para la decisión final se realizó una votación desde los temas propuestos por los estudiantes, los cuales se relacionan a continuación: redes sociales, música, drogadicción, alcoholismo, sexualidad, poesía, cine, teatro, arte, deporte, culturas, grupos indígenas, homofobia, adolescencia, embarazo adolescente, idiomas, belleza y estética. Finalmente, los intereses se condensaron en la temática que logró abordar todas las propuestas planteadas y que había planteado previamente la estudiante. De este modo, el tema seleccionado fue adolescencia.

Ante la selección de la temática se plantearon los siguientes interrogantes como una ruta de navegación y de este modo iniciar a la preparación de las actividades: ¿qué quiero saber sobre la adolescencia?, ¿qué asignaturas se pueden abordar desde el proyecto?, y ¿en qué fuentes se puede consultar la información relacionada con la adolescencia?

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente uno de los principales postulados del método de proyectos, tal como lo plantea García Vera (2008):

“Lo pedagógico” de los proyectos es su potencialidad para la concreción del aprendizaje significativo del alumno, a quien se le otorga otro lugar en su



participación y en la toma en cuenta de sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. (p. 81)

Esto permite observar que, ante la vinculación de los intereses del estudiantado, el proyecto de aula toma fuerza y se concreta, lo que posibilita el alcance de los objetivos y la consecución de un aprendizaje significativo.

Por último, desde los resultados arrojados ante la resolución de los interrogantes, se realizó la división en tres categorías (sexualidad, consumo de sustancias psicoactivas [SPA] y cultura), y, posteriormente, se distribuyó por grupos de trabajo. Asimismo, se dio paso a la elección del nombre del proyecto, dado que de esta forma los estudiantes podrán tener mayor sentido de pertenencia en su desarrollo. Dentro de la búsqueda del nombre sugirieron diferentes opciones, lo que dio pie para realizar una votación y llegar a acuerdos conjuntos mediante la negociación, por lo que fue seleccionado el nombre de “Proyecto CSC”, ya que se relaciona con los intereses (consumo, sexualidad y cultura).

## **¿Cómo se desarrolló el proyecto de aula?**

Si bien es cierto que el proyecto de aula aún se desarrolla con los estudiantes, se encuentra próximo a culminar. Se abordarán las principales experiencias que han permitido observar el avance y algunos de los aprendizajes obtenidos durante la experiencia tanto en el área de lenguaje como en diferentes asignaturas, ya que una de las mayores ventajas del trabajo por proyectos es la transversalidad.

Ante la fase de desarrollo, los estudiantes se mostraron prestos a la realización de actividades de forma grupal e individual, lo que facilitó el alcance de los objetivos. Es por esto que ante las preguntas formuladas se realizaron lecturas, encuestas, consultas con familiares en fuentes de autoridad, así como debates, entre otras actividades que conllevaron la resolución de los interrogantes iniciales.

Lo anterior se relaciona con el principio de autonomía de Vassileff (1999), puesto que el grupo, en general, optó por tomar tiempo extra, aparte de la clase, para llevar a cabo actividades, aplicar encuestas, buscar bases teóricas y solucionar interrogantes presentados. Así, entonces, la clase se convirtió en una constante asesoría de los avances grupales e individuales en aras de fortalecer los procesos adelantados por cada estudiante.

Ante las necesidades de los estudiantes y sus interrogantes fue necesario diseñar un taller correspondiente a la modalidad escrita con una duración de tres sesiones de clase con en el propósito de fortalecer los procesos de escritura de texto expositivo a partir de los postulados del modelo cognitivo propuestos por Flower y Hayes



(1994), en el que se reconoce la escritura como proceso. De esta manera, la elaboración del texto y las actividades de corrección estuvieron relacionadas directamente con la escritura como proceso, lo que generó mayor conciencia con respecto al contenido del texto en el momento de poner en práctica la actividad discursiva oral, puesto que esta será la actividad con la que culminará el proyecto de aula.

Posterior a la aplicación del taller, se hizo el análisis de los resultados de las encuestas realizadas, actividad que fue apoyada por los docentes de las áreas de Matemáticas y Tecnología, quienes asesoraron la tabulación, el análisis y la elaboración de gráficos para la producción del texto guía con el que se apoyará el discurso formal. De este modo, se abordó el fundamento de la interdisciplinariedad, de manera que los estudiantes no solo abordaron aspectos relacionados con el área de lenguaje, sino que se lograron enlazar diferentes asignaturas que potenciaron sus conocimientos.

Finalmente, el proyecto se encuentra entrando en la última fase, en la que se realizará una proyección ante los padres de familia, quienes serán los invitados principales y se encargarán de evaluar finalmente los resultados del proceso llevado a cabo a lo largo de cinco meses de trabajo y dedicación de sus hijos. Para tal fin, los estudiantes se prepararán a partir de ensayos y realizarán presentaciones con compañeros de diferentes cursos, en las que se cumplirán con criterios establecidos en una rejilla de evaluación acordada por ellos mismos, con respecto a la actividad discursiva, la apropiación del tema y los elementos que constituyen la oralidad formal desde la prosodia, la proxemia y la kinesia.

## **¿Cómo se vincula la exposición oral formal con el proyecto de aula?**

Como se planteó, el desarrollo del proyecto de aula surge de un interés conjunto tanto de los estudiantes como de la docente investigadora, por tanto, mientras que los alumnos participaban de las actividades creadas para el avance en el proyecto de aula, la docente se encargaba de vincular el proyecto pedagógico establecido inicialmente, con el propósito de “favorecer la oralidad formal a partir de la exposición para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de grado décimo”.

Es por esto por lo que las actividades que desarrollan los estudiantes se encuentran encaminadas hacia la producción de la exposición a partir del fomento de la oralidad formal. Sin embargo, cabe anotar que antes de llegar a la fase de producción de secuencias discursivas es necesario que el estudiante adquiera conocimientos por medio de la indagación y la elaboración de sus propios textos, los cuales deberá emplear como fuente a la hora de socializar lo aprendido. Ahora bien, tal como lo

plantea Vilà (2013), “para aprender a explicar, hay que reflexionar sobre la forma de percibir los hechos y razonamientos y sobre la forma de comunicar lo que sabemos a los demás” (p. 37). De acuerdo con el postulado anterior, se observa la necesidad de favorecer los procesos de la oralidad formal en el aula, en ese caso desde el desarrollo del proyecto de aula como herramienta para la adquisición del aprendizaje significativo. Esto en razón a que, mediante la producción del discurso explicativo, se configura el conocimiento, se afianza el aprendizaje de diferentes temáticas y se reflexiona sobre las ideas previas.

## **El aprendizaje significativo en el proyecto de aula**

El proyecto de aula es una herramienta favorable para el fomento de competencias puesto que permite enlazar diferentes áreas del conocimiento y establecer una relación dialógica a partir de la ejecución de actividades conjuntas que den cuenta de la obtención de nuevos conocimientos y el afianzamiento de saberes previos. Es por tal motivo que se plantea el aprendizaje significativo dentro del proyecto de aula desde los postulados de Ausubel (2002):

El lenguaje es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles. (p. 31)

Ahora bien, se entiende el lenguaje como un aspecto fundamental para la adquisición del aprendizaje significativo, ya que es mediante este que se logra exteriorizar todo lo que se ha procesado en la mente, lo cual pasará a conformar el acervo cultural del individuo, formando una gran base de datos que le permitirá ser empleada en cuanto lo necesite.

Por tanto, se hace referencia a Starico (1998), quien plantea que el aprendizaje significativo se produce cuando “existe vinculación sustantiva entre el conocimiento previo ya construido y el nuevo material” (p 15), lo que permite establecer la relación entre los fundamentos de la pedagogía por proyectos y el aprendizaje significativo desde la unión de los conocimientos previos con los nuevos, a fin de asignar una adecuada significación a todo lo que se ha adquirido y expresarlo por medio de la oralidad sin necesidad de memorizar la información.

Es así como se evidencia la importancia de la adecuada vinculación del proyecto con las necesidades de los estudiantes, puesto que, según lo planteado por Díaz Barriga (2006),

así, cobran particular vigencia aquellas teorías y propuestas educativas referentes al aprendizaje significativo y al auto aprendizaje compartido, cuya meta es la construcción de conocimientos y habilidades de alto nivel o la adquisición de estrategias adaptativas y cooperativas para la solución de problemas pertinentes en escenarios tanto académicos como cotidianos. (p. 13)

Finalmente, si se tienen en cuenta los escenarios a los que pertenecen los estudiantes, es posible alcanzar un aprendizaje significativo que trascienda las barreras del aula y transforme el pensamiento de los estudiantes vinculados a la pedagogía por proyectos. Dado que esa es la apuesta del maestro, quien posibilita un desarrollo del conocimiento más amplio mediante el fortalecimiento de la zona de desarrollo próximo (ZDP).

## **A modo de conclusión**

De acuerdo con lo anterior, es necesario afirmar que este proyecto de aula posibilita el fortalecimiento de la producción discursiva en el campo de la oralidad formal en los estudiantes de grado décimo, debido a que logra afianzar el trabajo cooperativo, pone en práctica la reflexión a partir del lenguaje y establece relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos. Esto permite observar el proyecto de aula de manera holística en el desarrollo de los conocimientos de los estudiantes, por lo que se reafirma como una herramienta que genera el aprendizaje significativo.

En suma, vale la pena rescatar los elementos de la producción oral en el fomento de la pedagogía por proyectos, con el fin de contribuir a la elaboración de un discurso explicativo que posibilite la adquisición de conocimientos, en el que los estudiantes sean partícipes de la construcción de su propio conocimiento mediante el desarrollo del aprendizaje significativo.

## **Referencias**

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

- Flower, L. y J. Hayes (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. *Los procesos de lectura y escritura. Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida*, 72-110.
- García Vera, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13(1), 79-94. <https://doi.org/10.14483/22486798.1264>
- Rodríguez, M. E. (2001). Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos. En *Cuaderno de trabajo No. 2: "Antología de proyectos pedagógicos"* (pp.57-98). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Starico, M. (1998). *Los proyectos en el aula*. Magisterio del Río de la Plata.
- Vassileff, J. (1999). Historias de vida y pedagogía de proyectos. En *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vilà, M. (coord.). (2013). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En M. Vilà (coord.), *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.



# El teatro, un ambiente accesible y afectivo

Natalia Yamile Rico\*

## Introducción

Pensar el aula como un universo en el que circulan seres, experiencias, pensamientos y modos de sentir diversos es una invitación a repensar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde las particularidades y las necesidades de cada uno. Por tanto, es indispensable la toma de decisiones que permitan generar y construir un espacio en el que exista lugar y reconocimiento para todos. En este sentido, el seminario de Lenguaje y Diversidad en el aula, acompañado del programa de formación virtual Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad, posibilitó ese espacio de reflexión y transformación de las concepciones y prácticas docentes frente a la enseñanza del lenguaje como una oportunidad de cualificación de la práctica docente. Estos dos componentes son la fundamentación teórica que permitieron la adaptación y el diseño para la propuesta de ambiente de aprendizaje (AA) y que facilitaron evaluar, desde la práctica, los avances y los resultados en la consolidación y aplicación del diseño.

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: natiyarico17@gmail.com



Es necesario reconocer los puntos de análisis en torno a los cuales giró el diseño. Inicialmente, la reflexión se centró en la formación del docente de lenguaje y comunicación, teniendo en cuenta la labor que lo convoca, la responsabilidad y, en consecuencia, las competencias que son indispensables desarrollar, con el fin de dar respuesta a los compromisos que ha asumido. Estas competencias van de la mano con los AA, de los cuales debemos ser conscientes y sobre los que es indispensable construir la teoría y articular la práctica. De ahí la relevancia de proponer y fomentar en el aula un ambiente acorde con las exigencias del contexto que permitan el autoaprendizaje, el diálogo y las relaciones horizontales que favorezcan el aprendizaje permanente.

En consecuencia, la propuesta El teatro: un ambiente accesible y afectivo, diseñada para los estudiantes del grado 1001 del Colegio Nueva Esperanza IED, responde a la necesidad de desarrollar su capacidad de expresión oral como una posibilidad de reconocimiento, aceptación y valoración de cada uno de ellos como sujetos dentro del aula. Es decir, la posibilidad de descubrir su voz, de encontrar un espacio de acogimiento de la diversidad: autorreconocimiento y reconocimiento del otro (Calderón, 2016). Esto al tener en cuenta que el teatro involucra la oralidad, el diálogo y el lenguaje no verbal.

## **Ambiente de aprendizaje**

El ambiente de aprendizaje apunta hacia condiciones emocionales y actitudinales, con el fin de garantizar una educación para todos y sin menoscabo de las condiciones particulares (Calderón, 2014). De ahí que el diseño pretendió desarrollar la expresión oral y generar habilidades socioemocionales a partir del diálogo y el trabajo colaborativo durante la planeación, la ejecución y la evaluación de la obra de teatro. Con el fin de facilitar y promover interacciones entre los estudiantes se organizaron actividades que, en su mayoría, estuvieron basadas en el diálogo y la toma de decisiones dentro del equipo de trabajo.

Del mismo modo, se orientó hacia otros indicadores de afectividad que se desarrollaron en el ambiente, tales como el sentimiento de comunidad, el liderazgo, la autoestima, la colaboración y la autogestión. En este sentido, el objeto de mejora, a partir de la contextualización, fue favorecer la expresión oral de los dos estudiantes con condiciones especiales de aprendizaje y, del mismo modo, involucrar al resto de compañeros en la creación y la participación de un ambiente accesible y afectivo para todos, teniendo en cuenta los fenómenos que inciden notoriamente en este contexto escolar, como, por ejemplo, el bajo rendimiento académico, directamente relacionado con la deserción escolar. Desde la creación de este ambiente, la intención fue reducir estos fenómenos en la población a partir de su vinculación activa en el aula.



Por otra parte, los referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación, específicamente el Referente 11, también fundamentaron este trabajo, pues recaen directamente sobre la formación del profesor en el marco de las prácticas colaborativas, lo cual permite construir una comunidad inclusiva y equitativa (Calderón, 2014). Por tanto, se fortaleció desde un contexto interdisciplinar con la vinculación de otro campo de conocimiento del colegio, en este caso el campo ambiental, con el fin de configurar este espacio de aprendizaje. De ahí que se construyó la interacción profesional de tipo colaborativo, lo cual implicó trabajar con el otro y para todos. Teniendo en cuenta la importancia de esta cultura de colaboración, se orientó el trabajo en dos grupos con unos propósitos compartidos como equipo, lo cual exigió la participación de todos y la creación de un clima de aula en el que todos se sintieran dentro de un espacio de aceptación y reconocimiento.

La conceptualización se planteó a través de los siguientes contenidos, los cuales se articularon con la accesibilidad y la afectividad: teatro, oralidad y marcas interactivas, elementos verbales y no verbales de la oralidad.

## **Teatro**

La actividad artística que conjuga hablar y escuchar, que son el eje de la convivencia y la ciudadanía, son la materia prima del teatro. El teatro, ante todo, es diálogo, supone un reto, un estímulo, una transformación. Los estudiantes de hoy necesitan todo eso y mucho más para superar sus propios problemas, tal como pueden ser su timidez, pereza, inseguridad o miedo.

El teatro responde a la estrategia del ambiente de aprendizaje para lograr la accesibilidad de todos, lo cual implicó la inmersión de todo el grupo en un proyecto dramático y pretendió potenciar la expresión oral y corporal. Durante este proceso también se favoreció la accesibilidad y la afectividad, ya que reunió a todos los estudiantes alrededor de una empresa que pertenecía a todos y a cada uno. Así, se plantea como una solución, como una excusa válida desde el terreno de la educación accesible.

En esta propuesta todos los estudiantes han sido protagonistas y autores de una meta que supuso un camino por recorrer, es decir, una ruta de aprendizaje y no su resultado: la obra de teatro. El fin no fue la representación escénica, sino el proceso que generó. De esta manera, el teatro fue la estrategia, no un fin sino un medio. Permitió el dinamismo, el desarrollo de lo oral y lo no verbal como elementos fundamentales de la comunicación humana. Además, facilitó la participación democrática, fomentó la cooperación, el trabajo en grupo y estimuló la reflexión sobre el lenguaje.

## Oralidad

Desde un enfoque sociocultural, planteado por Vygostky (1995), es la herramienta que facilita la interacción y la construcción del conocimiento. Ha sido también un canal del desarrollo de la cultura, de ahí la importancia de considerar la relación entre la vida social y la oralidad. La enseñanza de la lengua no es un asunto que se tome a la ligera, pues este enfoque muestra el papel mediador de la lengua en la construcción del conocimiento: “La comunicación oral ocupa la mayor parte del tiempo de la actividad humana, el 45 % a escuchar y el 30 % a hablar” (Gutiérrez, 2013, p. 45). Actividades que en la escuela también consumen la mayor parte del tiempo. La lengua oral hace parte del lenguaje primario, es natural y propia del ser humano, y a partir de ella se origina la escritura, según plantea Ong (1987).

La escritura, entonces, permite “ver” la oralidad, rastrear esos sonidos y perpetuarlos en el tiempo. En este sentido, se propone pensar la oralidad como una fuente en la construcción del conocimiento, de mediaciones, de diálogo. Es imprescindible partir de la premisa “somos lo que hablamos” y, desde allí, rescatar el valor de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en el aula (Núñez, 2011). Aunque históricamente no se haya pensado el aprendizaje oral ligado a la formación del sujeto, lo cierto es que su naturaleza biológica y universal, común en los seres humanos, presenta el uso particular, lo que demuestra que es heterogénea, por tanto, su exploración y desarrollo dentro del nivel adecuado exige escenarios de preparación.

## Marcas interactivas

### Elementos verbales y no verbales de la oralidad

Dentro del diseño de este ambiente fue necesario reconocer los elementos consustanciales de la oralidad, que a su vez resultan fundamentales en la puesta en escena, ya que en este ejercicio se plantearon de manera más consciente debido a su papel comunicativo, pues hace parte de la representación. En este sentido, se reconocieron factores del componente cinésico tales como movimientos del rostro y del cuerpo, así como del paralenguaje, la calidad de la voz y las vocalizaciones, de la prosémica, el espacio personal y social, el lugar y la distancia; factores del entorno, muebles, decorado, música y artefactos tales como ropa, pinturas, gafas (Calsamiglia y Tusón, 2001). Estos aspectos se tuvieron en cuenta para el desarrollo durante los ensayos y la presentación y constituyen factores propios de la oralidad.

## Estrategia didáctica

El ambiente se articuló a través del desarrollo de un taller que cumplió diferentes facetas permeadas, en su mayoría, por el teatro, la oralidad y el trabajo colaborativo,

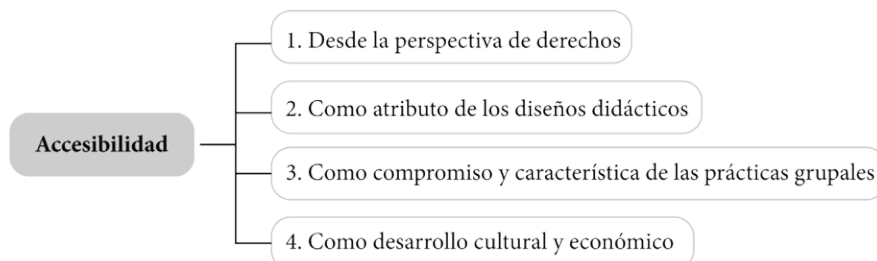
lo cual involucró la accesibilidad y la afectividad como eje articulador. Del mismo modo, se tienen en cuenta los tres momentos claves del desarrollo del ambiente: la planeación, la ejecución y la evaluación formativa, mediada por procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En ese sentido, como lo propuso el módulo cinco del curso virtual Ambientes de Aprendizaje, se tuvo en cuenta la identificación y la creación de rúbricas para la evaluación y las acciones de mejora, a partir de tres acciones fundamentales: definir indicadores, describir los criterios de desempeño y diseñar la escala de valoración.

## Accesibilidad y afectividad

### Accesibilidad

Se asume la accesibilidad como eje articulador en este ambiente de aprendizaje, como el derecho de toda persona de acceder a los mismos recursos o servicios. También se reconoce como eliminación de barreras tanto psicológicas como físicas (Acacia Cultiva, 2018b). Esto al tener en cuenta que en el aula se encuentran dos estudiantes con condiciones especiales (sensorial y cognitiva), el ambiente de aprendizaje se orientó en este campo de la accesibilidad a la suma de acciones encaminadas a compensar su discapacidad y sus capacidades. De ahí que Acacia Cultiva propone diferentes formas de reconocer la accesibilidad desde cuatro dimensiones y que justifican su reconocimiento en este ambiente, tal como se ilustra en el esquema de la figura 1.

**Figura 1.** Dimensiones de la accesibilidad.



**Fuente:** Acacia Cultiva (2017, p. 24).

En este ambiente de aprendizaje se asumieron las primeras dimensiones complementarias desde la perspectiva de derechos y como atributo de los diseños didácticos.

## Afectividad

Teniendo en cuenta que este ambiente educativo se pensó para favorecer las condiciones de expresión oral de dos estudiantes, trató de adaptarse a sus necesidades e intereses de aprendizaje en respuesta a sus características particulares de aprendizaje. En este sentido, se asume la afectividad como elemento constitutivo de la actividad humana, así como el motor que impulsa el conocer, la acción y el pensamiento (Acacia Cultiva, 2018a). Fue un eje articulador dentro del diseño de aprendizaje, pues las actividades propuestas por el docente apuntaron más allá de la construcción del conocimiento teórico para la presentación del guion de teatro, implicaron el desarrollo de las competencias interpersonales, la toma de decisiones, la motivación, la autoestima y la autoeficacia.

A fin de integrar la afectividad en los ambientes de aprendizaje existen diferentes estrategias, las cuales se organizan en tres niveles: primero, el nivel del aula, en el que se sitúa la interacción profesor-alumno; segundo, el nivel de la institución, en el que se decide el contenido curricular y las políticas educativas; y tercero, el nivel interpersonal del alumno que concierne en particular a su entorno familiar y social (Acacia Cultiva, 2018a, pp. 8-9).

En este ambiente se tomó el nivel de aula, la interacción del profesor con el estudiante y la interacción entre los estudiantes. Aquí es importante mencionar que el tiempo de trabajo con este grupo ha permitido comprender, reconocer y manejar las emociones que surgen diariamente en el aula, lo que también ha favorecido una red de confianza, apoyo y seguridad entre los estudiantes, la docente y los padres de familia. Por tanto, el diseño de este ambiente de aprendizaje favorece el clima cálido dentro del aula, pues los estudiantes se asumen como líderes, sienten un espacio acogedor, un lugar donde son llamados por su nombre, donde habrá espacio para la reflexión y el reconocimiento de lo positivo y de lo que sueñan ser. Esto implica que el docente debe ser un mediador y no una barrera para el aprendizaje de los estudiantes, de lo cual dependerán las relaciones que el estudiante establezca con el conocimiento. Por esta razón, el docente es modelo de hablar, pero también de escuchar, de valores y de la forma como se resuelven los conflictos.

## Conclusiones

El diseño y la aplicación de los ambientes de aprendizaje es definitivamente un reto que exige la educación, pero, sobre todo, la condición ética del docente. Implica un esfuerzo epistemológico y práctico que aporta muchas preguntas y, a su vez, permite brindar soluciones a problemáticas reales y propias del contexto de los estudiantes. Por esta razón, el diseño se originó en la comprensión del contexto

escolar, el cual es diverso por naturaleza, y desde allí se llevaron a cabo las adaptaciones a partir de las necesidades y los intereses de los estudiantes. De esta forma, el ambiente de aprendizaje es un modelo que rompe con el esquema tradicional y apunta hacia las exigencias de la educación actual.

La primera implicación que concierne al ambiente de aprendizaje tiene que ver con la formación del docente y sus prácticas de aula, lo que remite a la adaptación desde tres dimensiones: la disciplinar, el sujeto que aprende y el contexto (Atorresi y Ravela, 2009); es por esto que en el ambiente de aprendizaje se busca una estrategia que permita dar solución y respuesta a los fenómenos que lo afectan (en este caso particular la deserción y el bajo desempeño académico), a partir del reconocimiento del estudiante, desde sus potencialidades y el fortalecimiento de su oralidad; de ahí que el teatro se constituyó como esa búsqueda por crear un ambiente afectivo y accesible. En este sentido, este planteamiento se planifica con el objetivo de lograr unos objetivos para los estudiantes con condiciones particulares. Por tanto, un AA supone un enorme potencial en la búsqueda de aprendizajes auténticos, así como también es exigente en el dominio disciplinar y didáctico.

Un ambiente de aprendizaje genera un cambio frente a las prácticas del maestro, pues adquiere el rol de mediador y es él quien posibilita la creación de espacios para que los estudiantes potencien sus fortalezas. Por esta razón, con esta experiencia, que hace parte de un proceso de evaluación formativa, la meta ha sido construir el aula como un espacio válido para la interacción afectiva y la generación del conocimiento. Cada objetivo, mediación y saber constituirá un paso en la transformación de las prácticas pedagógicas en el marco de una educación para todos desde los indicadores que sustentan la afectividad.

## Referencias

- Acacia Cultiva: Equipo Metodología Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad-AAAA. (2017). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad. Equipo ambientes de aprendizaje accesible y con incorporación de afectividad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Acacia Cultiva: Equipo Metodología Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad-AAAA. (2018a). *Afectividad. Equipo Metodología de Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con incorporación de Afectividad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Acacia Cultiva: Equipo Metodología Ambientes de Aprendizaje Accesibles y con Afectividad-AAAA. (2018b). *Referente accesibilidad para ambientes de aprendizaje*.



*Equipo metodología de ambientes de aprendizaje accesibles y con incorporación de afectividad.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Atorresi, A. y Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica.* Instituto de Investigaciones en Evaluación, Universidad Católica del Uruguay.

Calderón, D. (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calderón, D. (2016). Los ambientes de aprendizaje-AA en la formación de profesores de lenguaje y comunicación. En *Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores que acogen la diversidad y la diferencia* (pp. 103-139). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). El discurso oral. En *Las cosas del decir* (pp. 39-70). Ariel.

Gutiérrez, Y. (2013). *La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas.* Pedagógico.

Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Revista Enunciación*, 16(1), 43-57.

Ong, J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* Fondo de Cultura Económica.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Paidós.



## **Posturas teóricas recurrentes en la modalidad oral del lenguaje en proyectos realizados a nivel distrital**

Yaneth Marín Castillo\*

Yeison Oswaldo Ruiz\*\*

Yurany Barrios Trujillo\*\*\*

### **Preámbulo a la oralidad formal en investigaciones del Distrito**

La red Oralizando se crea con un propósito fundamental que gira en torno a la actualización teórica de la modalidad oral, a partir de acciones como la recopilación de antecedentes investigativos de los últimos cinco años en instrumentos de sistematización. Allí se exponen las recurrencias teóricas que se agrupan en sus respectivas perspectivas, en las cuales se resaltan los autores predominantes, con el fin de exponer las posturas epistemológicas de las investigaciones.

---

\* Docente del Colegio Guillermo Cano Isaza. Correo de contacto: yanethmarinc79@hotmail.com

\*\* Docente del Colegio Tecnisistemas. Correo de contacto: jeiruizal@gmail.com

\*\*\* Docente del Colegio Andrés Bello. Correo de contacto: yuracobar@gmail.com

Las investigaciones de posgrados a nivel distrital sobre oralidad presentan posturas teóricas que enriquecen los procesos pedagógicos de la enseñanza del lenguaje. Las fuentes que se presentan en los documentos esclarecen el profundo abordaje que realizan los autores para definir orientaciones que permitan trazar ejes y fortalecer las acciones académicas de la oralidad formal.

Por consiguiente, los investigadores deben realizar una ardua consulta de autores en diferentes espacios de búsqueda tanto virtual como física, acción investigativa que se puede facilitar con el diseño de una base documental que posibilite de manera efectiva ampliar la información requerida sobre la modalidad oral. En este sentido, se han ampliado los referentes teóricos con el reconocimiento y la participación en la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, lo que ha permitido ratificar las recurrencias de autores anteriormente señalados con sus perspectivas, además de que se integran otras miradas pedagógicas y didácticas.

## **Exposición de los hallazgos relacionados con las perspectivas**

El ser humano tiene la necesidad de comunicarse a través de la oralidad y la escritura, con el fin de manifestar los pensamientos, las emociones y los aprendizajes que le permiten una interacción más estrecha con el medio que lo rodea, de modo que establece relaciones a partir de estas habilidades. En ese sentido, la oralidad se convierte en una práctica social necesaria en la que se relacionan las estructuras del pensamiento, del lenguaje y las concepciones que configuran los componentes de tal competencia. Parafraseando a Ong (1982), quien destaca el lenguaje “[...] como una manifestación oral, un sonido articulado permanente, que establece en el ser humano una relación con la sociedad en diferentes formas, valiéndose de sus habilidades sensoriales y lingüísticas” (p. 5). Esta tesis se convierte en el punto de partida para la fundamentación de las concepciones sobre oralidad que orientan otras posturas teóricas y la ruta a seguir por los investigadores. Por lo anterior, resulta de gran interés considerar la oralidad como una práctica discursiva que lleva a la reflexión y resignificación del aprendizaje y la enseñanza.

Para esto se recoge una base documental a partir de la metodología planteada por Codina (1995), quien expone tres fases cíclicas: análisis, diseño e implementación. En la primera se establecen observaciones sobre los comportamientos de la problemática del estudio de la oralidad, puesto que resulta complejo hallar fuentes que demuestren el abordaje de esta competencia. En la segunda se define qué es lo que se quiere realizar; en esta fase los modelos conceptuales de cada uno de los autores y sus abordajes arrojan las diferentes perspectivas. Así, se establecen procedimientos de rastreo en veintidós proyectos de investigación posgradual, desde los

que se recopilan los documentos que fueron retomados en el proceso de sustentación teórica de cada trabajo. La tercera desarrolla la implementación en la que se agrupan las fuentes en recurrencias que sirven para realizar la propuesta del grupo Oralizando y conformar una base documental teórica sobre estudios de oralidad que le permita a los docentes e investigadores fortalecer sus trabajos. Finalmente, esta recopilación se promociona a través de un espacio virtual de libre acceso en el que se encuentran los autores hallados con sus respectivas propuestas.

Desde este proceso de compilación se logra determinar que existen unas recurrencias teóricas que encaminan cada investigación de acuerdo con su objetivo y enfoque. A partir de esto emergen tres perspectivas: a) perspectiva pedagógica de la oralidad, b) perspectiva sociocultural, y, por último, c) perspectiva pragmática.

Por medio de la búsqueda de las diferentes investigaciones que se realiza sobre la oralidad formal en diferentes campos educativos se logra evidenciar que estos trabajos se agrupan en algunas de las perspectivas nombradas. De allí se logra extraer los diferentes teóricos que a través de la historia se han interesado en estudiar y problematizar la oralidad en el aula, basados también en las diferentes perspectivas pedagógicas, pragmáticas y socioculturales. Cada autor con sus obras, estudios e investigaciones realiza aportes de gran importancia a los investigadores que se han interesado por la oralidad y los fundamentos que la sustentan, a fin de alimentar y enriquecer sus propuestas.

De acuerdo con esto se presentan los hallazgos en relación con las perspectivas pedagógicas, pragmáticas y socioculturales que fueron relacionadas según los enfoques que cada autor plantea en sus teorías.

## Perspectiva pedagógica

La perspectiva pedagógica señala a las autoras Palou y Bosch (2005), quienes discuten sobre la enseñanza y la formación de la oralidad formal en la escuela, apoyadas en los usos adecuados de esta, además de su relación con el proceso de escritura. A partir de la investigación de las autoras se precisan dificultades en la escuela sobre el uso y la formación de la oralidad formal, desde los contenidos propios de la lengua oral, ya que aún se concibe como una habilidad natural que no necesita ser enseñada y formada.

Por esta razón se refleja mayor influencia e importancia en el proceso de lectura y escritura. Estos dos, aunque son inherentes al proceso de la enseñanza de la oralidad, están desligados a dicho proceso y presentan diferencias, tal como lo señalan Palou y Bosch (2005), quienes expresan la necesidad de estudiar con detenimiento las situaciones particulares del uso de la lengua oral y las clasifican en tres aspectos: quién usa la lengua, en qué situación y para qué.

En la perspectiva pedagógica se logra resaltar la incidencia que tienen los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la oralidad y la variedad de orientaciones para el desarrollo y el fortalecimiento de esta.

## Perspectiva pragmática

Esta perspectiva sitúa a Ong (1982), quien conceptualiza la oralidad como aquella habilidad que tiene el ser humano de producir palabras, lo cual lo diferencia de otras especies. Además de la palabra producida y hablada por los humanos, hace referencia a otros elementos que la refuerzan, como, por ejemplo, los sentidos, el tacto, el gusto, el olfato, la vista y, obviamente, el oído, uno de los sentidos que hacen posible el acto comunicativo. Sustenta los términos de *oralidad primaria y secundaria*, así como se resalta la relación entre la oralidad y la escritura como una nueva tecnología inmersa en diferentes comunidades.

Los planteamientos de Calsamiglia y Tusón (1997) definen la oralidad como una habilidad natural en el ser humano, por lo que permite definir al hombre como miembro perteneciente a una especie racional. Es producida por medio de órganos del cuerpo, como el sistema respiratorio y las partes de la cabeza: labios, lengua y fosas nasales. Existen elementos importantes que acompañan a la oralidad, como, por ejemplo, los movimientos de los ojos, las expresiones faciales y las vocalizaciones.

En este sentido, no se debe desconocer la riqueza que proporcionan otros elementos no verbales como, por ejemplo, la gesticulación, pues el acompañamiento con los gestos proporciona mayor fuerza a las palabras que se producen en determinados momentos. Visto desde lo pragmático, diferentes situaciones de la vida cotidiana exigen que las personas hagan un uso adecuado de aquellos elementos para mostrar cortesía u otra finalidad que requiera el momento, puesto que la oralidad exige inmediatez de la palabra hablada en la cotidianidad.

Vilà (2005) es una de las autoras más recurrente para el abordaje de la didáctica de la oralidad formal. Se incluye en la mayoría de las investigaciones ya que brinda claridades sobre elementos inherentes al acto del habla. En sus posturas desarrolla rasgos vitales que incluyen el contexto de los individuos a estudiar, elementos imprescindibles cuando se busca transformar una realidad que afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las necesidades de una comunidad logran importancia desde estas perspectivas pragmáticas porque direccionan los intereses particulares estudiantiles de la comunicación verbal y cómo lo llevan a cabo en ejercicio los interlocutores.

Igualmente, los investigadores tuvieron en cuenta rasgos discursivos que demarcan la función del lenguaje y fijan pautas de formalidad para otros contextos poco familiares. Estas habilidades se reflejan en las planeaciones de las gestiones



de intervención que no solo se preocupan por el enfoque lingüístico, el cual le da importancia al qué se dice, sino también se enfocan en el lenguaje no verbal que muestra expresiones corporales. Los referentes expuestos son ejes que integran las investigaciones porque direccionan el diseño didáctico de intervención, así como son facilitadores de la praxis oral en contextos académicos y otorgan la importancia al contexto.

Por otra parte, desde una perspectiva que contextualiza, entre la oralidad y la educación colombiana, se tienen en cuenta los postulados de Gutiérrez (2013), ya que reflexiona sobre dicho tema por medio de aperturas, tensiones y necesidades desde dos dimensiones de análisis. Una es la dimensión instituyente de la oralidad, vista como portadora de nuevos planteamientos teóricos y contextos de aplicación, los cuales están vinculados a diferentes aspectos sociales como, por ejemplo, los avances científicos, comunicativos y tecnológicos, los mercados y la democracia. Como segunda dimensión se plantea la dimensión instituida como portadora de situaciones que permanecen y se perpetúan a través de un sistema que contiene creencias, significados y reglas de acción, en otras palabras, las concepciones derivadas de la historia y la evolución de las sociedades.

Esta autora se incluye en esta perspectiva porque resalta las funciones de la oralidad, representativas en las diferentes concepciones que tienen los docentes sobre este tema. También reúne diferentes prácticas que fundamentan y le dan sentido a las investigaciones o planteamientos hechos por los autores.

## Perspectiva sociocultural

Abascal (2002) plantea que se debe tener en cuenta el término de *oralidad* en distintos registros porque se puede expresar en diferentes escenarios y maneras heterogéneas, así como brinda una definición de oralidad en la que determina un fluir de la configuración del orden social y cultural, ya que la voz une a las personas por medio de palabras pronunciadas, las cuales resuenan en los oídos, así como, a su vez, construyen la realidad mental y, por ende, la realidad social.

Otro aporte valioso fue recopilado en su obra con posturas de autores británicos, quienes contribuyeron a la elaboración del modelo planteado por Abascal (2002), denominado “Medium Oral”. Este no solo indica el modo de transporte del lenguaje, sino también la marca del hablante que lo produce, lo que permite la pertenencia que este tiene a un grupo. También considera muchos elementos del “Medium” dentro del esquema de análisis que realiza, entre los cuales se puede encontrar la información de carácter social, económica, cultural, ética, ideológica, política, lingüística y fisiológica, entre otras.

Finalmente, se logra demostrar que desde esta base teórica se encuentran bastantes hallazgos que fundamentan las investigaciones sobre oralidad y su incidencia en los contextos educativos. Estos hechos demuestran la posibilidad de actualizar las prácticas docentes en el área de español y minimizar las dificultades del lenguaje. Las tres perspectivas resaltan la oralidad como otra competencia fundamental en la enseñanza del español, ya que arroja tres miradas para abordarla en clase. Algunas enfatizan miradas en las que se le da mayor importancia al orden de la palabra, otros demuestran la funcionalidad del contexto y de la práctica que debe lograr según las necesidades de los hablantes. Es necesario que los docentes e investigadores fundamenten sus intervenciones académicas con estas perspectivas, ya que por medio de esto se proporciona claridad a las posturas epistemológicas, además de obtener razones de estudios comprobados para cimentar las actividades asertivas de intervención.

Gracias a las recurrencias encontradas se puede establecer la importancia que se le asigna en la actualidad a la enseñanza de la oralidad, además de presentar autores con mayor o menor referenciación en los documentos estudiados. Estos datos estipulan puntos de partida para ampliar investigaciones en esta competencia, cuyos enfoques permiten brindarle importancia a la enseñanza de la oralidad en el individuo.

## **Conclusiones**

La ponencia demuestra que es posible crear una base documental sobre oralidad a partir de la revisión sistemática de las fuentes primarias de proyectos a nivel distrital en esta modalidad, la cual no se muestra en su amplitud, pues la revisión se basa en los trabajos que se desarrollaron en Bogotá en colegios distritales específicamente.

La base documental les permite a los investigadores hallar de manera accesible teóricos que profundizan orientaciones epistemológicas y didácticas que promueven la reflexión en su quehacer docente, así como retroalimentar otras investigaciones que surjan de los hallazgos presentados.

Los criterios pedagógicos que se logran extraer de la revisión documental establecen los conceptos de oralidad y su uso en diversas situaciones, ya sea de manera oral o escrita, pues es importante que los estudiantes hagan un uso adecuado de su competencia discursiva en múltiples espacios y no solo en el escolar, sino también en su cotidianidad.

De igual manera, los criterios que se establecen desde una perspectiva pragmática trazan una guía para crear conciencia del uso que le dan los estudiantes a los

mensajes que transmiten en sus diferentes contextos, pues es de gran importancia que el aprendiz tenga conciencia del contexto en el que se emite el mensaje, pues de ellos depende, en gran medida, que el mensaje o la idea que se desea transmitir llegue con éxito y genere grandes niveles de reflexión.

Por último, las palabras que se generan a partir de las habilidades orales construyen una red social al ser comunicadas, lo que permite forjar una identidad cultural. La conciencia del uso de estas palabras posibilita al estudiante tener una determinación en cuanto a diferentes rasgos relacionados con su personalidad, su forma de pensar, de hablar, de transmitir ideas, hasta de vestir, pues es en este tipo de muestras en las que se reflejan sus características personales, de modo que se distinguen ante los demás jóvenes y las personas que conforman la comunidad educativa.

En este sentido, la transformación en las concepciones de oralidad en su devenir histórico presenta un cambio en su ejercicio, en el cual, inicialmente, se tomaba un enfoque estructural de la oralidad que daba mayor importancia a perspectivas pedagógicas. En la actualidad se ha logrado evidenciar en los proyectos de los últimos cinco años una mayor recurrencia teórica hacia las perspectivas pragmáticas y socioculturales.

## Referencias

- Abascal, D. (2002). *Teoría de la oralidad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=2069>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1997). *Las cosas del decir*. <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Codina, L. (1995, abril). Metodología de creación de bases de datos documentales (parte I). *El profesional de la información*. [http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1995/abril/metodologa\\_de\\_creacin\\_de\\_bases\\_de\\_datos\\_documentales\\_parte\\_i.html](http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/1995/abril/metodologa_de_creacin_de_bases_de_datos_documentales_parte_i.html)
- Gutiérrez, Y. (2013). *La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas*. Pedagógico.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/ONG%2C%20Walter.%20Oralidad%20y%20Escritura.pdf>
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. <https://www.iberlibro.com/lengua-oral-escuela-10-experiencias-did%C3%A1cticas/1689738774/bd>
- Vilà, M. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=7539>





**Segunda parte**  
**Pedagogía de la literatura**





# **El lector: parte central de la educación literaria**

Leydi Alejandra Ramos Arenas\*

## **Introducción**

El nacimiento de nuevas formas de pensar la escuela muestra cómo, de alguna manera, ser docente en la actualidad requiere una nueva visión, activa y de innovación didáctica. Formar estudiantes que desarrollen habilidades tales como la lectura, la escritura y la oralidad nunca fue más imperioso que ahora. Sin embargo, la política pública limita un poco el desarrollo de estas habilidades al no tener concordancia con las posibles necesidades del estudiantado; el docente se ve aparentemente obligado a cumplir con elementos que tienen que ver con la norma y sin querer deja de lado las necesidades y los intereses que tiene su institución, sus estudiantes y hasta él mismo.

De esta forma, pensar, por ejemplo, en una pedagogía de la literatura desligándola de la instrumentalización de la clase tradicional de español, al concebir los elementos que la constituyen como engranajes que se apoyan y se sostienen unos a otros. Esto permitirá desarrollar en los estudiantes nuevas formas de entender su entorno y su realidad al crear al mismo tiempo nuevas formas de concebir la escuela. Entender que

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: alejaramitos@gmail.com

la literatura tiene y debe ser tratada de manera particular y no general proporcionaría elementos cruciales para evolucionar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, esta ponencia tiene como principal interés mostrar una reflexión acerca de las partes constitutivas de la pedagogía en literatura, centrando su atención en la figura del lector. Dado que este no solo es parte constitutiva, sino primordial, del propósito de fomentar una clase de literatura. Esta figura se ve reflejada en los antecedentes desde tres perspectivas: la pedagógica, la experiencia estética y el lector literario, las cuales se configuran desde autores recurrentes como, por ejemplo, Eco (1991), Colomer (1996), Larrosa (1996) y Mendoza Fillola (1999), entre otros.

## **Metodología**

Los antecedentes analizados corresponden a 35 investigaciones, entre las que se tuvieron en cuenta tesis doctorales y de maestría, junto con artículos de investigación cuyo tema preponderante fuera la lectura literaria y la pedagogía de la literatura. Estos documentos se tomaron de universidades nacionales afines al campo de la investigación en literatura y pedagogía de la lengua, así como de universidades internacionales con la misma intención, las cuales corresponden a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional, la Universidad San Buenaventura, la Javeriana y la Santo Tomás. En cuanto a las universidades internacionales se encuentran la Universidad de Barcelona y la Autónoma de México. Todas estas investigaciones fueron de carácter cualitativo y puestas en práctica con estudiantes de bachillerato. Cabe anotar que las investigaciones se ubican en el periodo 2014-2018.

A partir de las investigaciones revisadas se puede afirmar que los temas más importantes radican en el reconocimiento de los elementos que hacen posible una clase de literatura. Se entiende que la lectura literaria no tiene el mismo tratamiento que una lectura tradicional en clase de español. Por tanto, los elementos que la constituyen se interrelacionan y se comunican de tal manera que la lectura literaria no puede entenderse solo bajo los términos de la competencia lectora tradicional (literal, inferencia y crítica).

De acuerdo con lo anterior, podemos entender que la lectura literaria no tiene un tratamiento especial en la mayoría de los colegios. Muy por el contrario, se utiliza como una forma de identificar conceptos o ejemplificar situaciones del lenguaje, sin comprender que esta va más allá de la competencia lectora. Lleva consigo un ejercicio interno de reflexión que puede llevar a exteriorizarse y, a su vez, llevarlo a un entorno social.

Las investigaciones muestran que este ejercicio de lectura literaria es bidireccional y depende de una relación entre una obra literaria y un lector. A partir de esto se habla —en la gran mayoría— de la mediación que debe darse a fin de que en este caso el lector pueda acceder o acercarse a la obra literaria. Se entiende, entonces, que el mediador —en este caso el docente— debe ser quien propicie esta relación, y pareciera entonces que el lector debe ajustarse, pero no se busca el lector propio de la lectura literaria. Este lector tiene unas características específicas y responde a una serie de situaciones que deben proveerse para fomentar la relación lector-obra.

Asimismo, la educación literaria se ve enmarcada en una serie de tendencias en cuanto a la metodología, es decir, se encuentran unos lugares comunes a los que llega la intención por lo literario; un ejemplo de esto es el uso de talleres o secuencias didácticas en las que se desarrollan trabajos tanto individuales como grupales y que se direccionan, en su gran mayoría, a los clubes de lectura, espacios que son libres y permiten el desarrollo de una educación literaria.

## Resultados

Como se había mencionado, se busca realizar una reflexión en torno al elemento constitutivo del lector dentro de la pedagogía de la literatura. A fin de desarrollar este concepto se tendrán en cuenta tres perspectivas que son recurrentes en el análisis de antecedentes y se describen a continuación.

## Recepción estética

Una de las concepciones que interviene en el desarrollo de la formación en pedagogía de la literatura es el cambio de paradigma hacia la recepción estética. Esta formula el postulado en el que la literatura no simplemente muestra elementos de una época, sino que también pone en juego a la lectura literaria como un componente capaz de sensibilizar a un “otro”. Este otro es quien tiene un diálogo con la obra y, por tanto, genera su propio discurso por medio de aquello que interpreta. Esta interpretación permite aprehender la obra literaria.

Este concepto ha sido desarrollado por varios teóricos de la literatura, quienes proporcionan su interpretación sobre cómo generar esta perspectiva en el estudiante. Así, los antecedentes muestran una tendencia al uso de unos autores en específico, entre ellos Jauss (1991) con su propuesta de entender la recepción literaria desde tres niveles “*aisthesis*, *poiesis* y *catharsis*” que pueden desarrollarse en clase siempre y cuando se entienda que, a pesar de ser niveles fundamentados propiamente en el lector, deben ser propiciados por el ambiente, la mediación docente y la capacidad de llamar la atención sobre los textos literarios.

Los niveles se producen paso a paso con la utilización de lecturas juveniles o elementos multimediales; el propósito es que el lector pueda llegar al nivel de la catarsis que le permite desarrollar medios de comunicación con la obra literaria.

Por otra parte, uno de los autores que más se cita es Larrosa (1996), desde su perspectiva fenomenológica, quien busca mostrar que el lector es un lugar en el que “acontece” la lectura literaria. El lector literario debe afectarse en el momento en el que lee, pues en él ocurre la experiencia, para lo cual debe haber un diálogo con la obra. El lector entonces debe dar cuenta, a partir de su discurso y de su sentir, de que realmente se vio afectado, pues si solo da cuenta de lo que lee la experiencia no fue la adecuada: “La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, p. 88).

En consecuencia, la experiencia, al ser un cambio de paradigma en el que se forma un lector que propicie en sí mismo un discurso o acontecer, genera la visión de un lector literario que no debe ser inmóvil y, muy por el contrario, debe ser activo y ser parte de aquello que lee.

## Pedagogía de la literatura

Los antecedentes revelaron una fuerte tendencia a dos autores en específico, Antonio Mendoza Fillola y Teresa Colomer. Estos dos autores muestran perspectivas pedagógicas que contribuyen al fomento del lector literario.

Según Mendoza Fillola (2008), el lector debe estar mediado por un docente, quien debe proveer al estudiante de espacios y elementos que contribuyan a su creación o evolución. En los antecedentes se muestra que, a partir de la perspectiva de este autor, es necesario no solo generar un ambiente adecuado, sino que también debe fomentarse la revisión del canon literario para que este pueda ser de interés de los estudiantes que son nuestros lectores en potencia.

Otro elemento primordial para la formación del lector desde la pedagogía, en la perspectiva de Mendoza Fillola, y que, además, se nombra constantemente en los antecedentes y constituye un ambiente que promueve el nacimiento del lector literario es la biblioteca.

Otra autora que es recurrente en la pedagogía de la literatura es Teresa Colomer. Esta autora concibe el lector literario ideal como el destinatario del texto literario, es decir, la persona que tiene la capacidad de entrar en diálogo con el texto, bien sea infantil o bien juvenil:

El destinatario de la literatura infantil y juvenil de calidad puede definirse, en primer lugar, como un lector niño, niña o adolescente que aprende socialmente

y a quien se dirigen textos que intentan favorecer su educación social a través de una propuesta de valores, de modelos de relación social y de interpretación ordenada del mundo. (Colomer, 1996, p. 17)

Vemos, entonces, que en un principio existe una fuerte orientación en la que el lector debe darse a la lectura literaria, así como prepararse para ella, sostenerse en torno a lo que dice. La obra literaria toma fuerza en la medida en la que se lee, pero es apropiado que el lector tenga la cualidad de enfrentarse al texto literario.

Esa confrontación es la que le permitirá crecer como lector y lo diferenciará del lector común, pues mientras se busca una lectura crítica hacia la sociedad, en la lectura literaria el lector debe enfrentarse a una crítica consigo mismo y con el texto, y así, cuando al fin pueda desarrollar su opinión, emerja la crítica social.

## Lector literario

Finalmente, los autores que desarrollan el concepto de *lector literario* son Larrosa (1996), quien sostiene que una de las características más fuertes que debe tener el lector es la ausencia de sí. Es decir, esa capacidad de desprenderse de aquello que pueda distraerlo. Una vez realizado este desprendimiento, se puede entrar en diálogo con la obra literaria. El lector debe tener entonces la capacidad y la cualidad de mantenerse a solas con la obra, pues entiende que no sería lector si no participa con esta, si no realiza el acto de leer; simplemente no se convertiría en lector.

Sí existe una relación con el texto es evidente que para este autor también debe haber un diálogo. Sin embargo, principalmente, entre la obra y el lector, la lectura es un acto de soledad en el que no solo se deja algo propio, sino que se abstrae del texto. Así, el lector literario radica en la experiencia que trae tras de sí; es decir, el lector literario debe tener una experiencia literaria a la cual recurre gracias a la memoria y con la que es capaz de ponerse en conflicto con el texto literario. Esta memoria es la que le permite ampliar o relegar algunas concepciones que tiene de la lectura literaria.

Por otra parte, desde una perspectiva semiótica aparece Eco (1991), quien formula la participación en la obra abierta, esto es, el lector recibe una obra que, en definitiva, requiere múltiples interpretaciones. No obstante, no deben estar desligadas del sentido principal del texto. Así, el lector también se divide desde dos factores: el lector ideal y el lector real.

Estos dos se interrelacionan a pesar de que el autor no los ha pensado de la misma manera. Es decir, el autor cuando escribe su obra piensa en un lector que asume de alguna manera sus mismos conocimientos. Sin embargo, existe un lector



que no es considerado por el autor de la obra, puesto que este aparece en lugares poco imaginable para el escritor.

Este lector real que lee una obra aparentemente cerrada, tiene un montón de espacios que debe rellenar. El lector tiene un trabajo fuerte pues debe generar una interpretación, de allí su trabajo a la hora de desarrollar una experiencia estética. La función del lector es interpretar y dar sentido a aquello que lee, en otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice: incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente (Eco, 1991).

El lector literario, entonces, debe fortalecer sus habilidades para que pueda comprender y dar vida al texto que, de alguna manera, se encuentra inmóvil. Esa es su función, pero solo es entendible en la medida en la que el lector se comprometa con la obra que tiene en sus manos y vea en ella más que papel. Es un trabajo cooperativo en el que el lector abstrae la mayor cantidad de información del texto, pero además en él existe la felicidad.

## Conclusiones

El lector, entonces, debe entenderse como un sujeto activo dentro de la lectura literaria que hace parte de un proceso que no es ni anacrónico ni aislado. Por el contrario, al ser activo es necesario que el lector permanezca inmerso en todo el trabajo de lectura para que pueda desarrollar la capacidad de interpretación al tiempo que vive y se deja afectar por lo que lee.

Esta situación en la que se le da acción al estudiante para que se convierta en un lector literario es compleja y nada fácil. Requiere un contexto, de mediador y la selección de una serie de libros que interesen, pero al mismo tiempo que reten a quien lee. Esto con la firme intención de que el lector resurja y evolucione en la medida en la que lee.

## Referencias

- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Instituto Ciencias de la Educación.
- Eco, U. (1991). *Lector in fabula. Cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Jauss, H. R. (1991). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.

- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. En J. Larrosa, *Lectura y educación* (pp. 494-508). Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Educaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.



# **Mirada preliminar del papel del mediador de lectura en el ámbito escolar a partir del análisis de una narrativa autobiográfica**

José Alexander García\*

En el marco de mi investigación como maestrante del proyecto curricular de Maestría de Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, interesado en la mediación de la lectura literaria en el contexto escolar, no solo en el desarrollo de dinámicas de mediación en el aula, sino también en otros espacios en los que el docente desempeña un rol activo en la formación de lectores, presento los avances preliminares del análisis narrativo autobiográfico de mi experiencia como docente de lengua y promotor de lectura. Es así como, a partir de la necesidad de plantear o identificar las cualidades del perfil docente de lengua que se requiere para facilitar una experiencia de lectura literaria en estos ámbitos, se socializan las conclusiones que al respecto se han obtenido.

---

\* Correo de contacto: josealexandergarcia.p@gmail.com

## **Tendencias de mediación lectora literaria en el ámbito escolar: el docente de lengua y el promotor de lectura**

Es importante aclarar que el docente de lengua castellana se enfrenta, básicamente, a dos escenarios laborales en el ámbito escolar: el aula y la biblioteca escolar. El primero, en el campo de la enseñanza de la lengua, en colegios privados y oficiales en los que su labor es determinada por lineamientos ministeriales y criterios institucionales en los que el currículo ofrece el acercamiento a la lectura de clásicos literarios y un plan lector sugerido por editoriales. Con esto, los estudiantes tendrían oportunidad de conocer importantes exponentes de la diversidad literaria universal y en sus páginas la posibilidad de identificarse con la literatura que aborde sus propias experiencias y su cotidianidad.

Sin embargo, aún prevalecen prácticas que no promueven un espacio de experiencia personal y afectiva con la literatura. Por ejemplo, el uso de fragmentos dirigido a identificar, clasificar categorías y subrayar estructuras de la oración, lo cual reduce la literatura como lienzo para caracterizar tales elementos. Otra situación es la referida al seguimiento a través de dispositivos de control que acentúan el conocimiento *per se* del mediador como guía para la comprensión de la obra literaria. Según Rancière, como se cita en Baquero (2015), es una relación que demuestra la obsesión docente por “lanzar el velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar” (p. 35). Es decir, un modelo de mediación regido por la evaluación de la comprensión del texto literario a la luz de la opinión docente que restringe la de sus estudiantes y la posibilidad de compartir la experiencia misma.

Otro escenario habitual del docente de lengua es la biblioteca escolar. Allí, cuando la biblioteca escolar está disponible a la comunidad estudiantil, se desempeña como bibliotecario o promotor de lectura, de manera que se relaciona más familiarmente con los estudiantes y les brinda así un mayor acceso a los libros, al apoyar y asesorar su libre decisión, trasladar material bibliográfico a los salones y organizar diferentes estrategias para acercar de manera afectiva a la lectura a niños y jóvenes.

No obstante, la labor del mediador de lectura en la biblioteca también termina en algunos casos por reducirse al desarrollo de actividades de animación a la lectura, bajo el pretexto del acercamiento emotivo de los estudiantes. Tales acciones, enfocadas en la organización de talleres de expresión artística a través del dibujo, el moldeamiento en plastilina y pintura, entre otros, desvían la atención de la lectura misma por concentrarse en el esparcimiento alrededor del acto lector. No incita a conversar alrededor del texto, a proponer nuevas lecturas, a explorar nuevos libros ni a conocer nuevos autores.

Incluso, el docente bibliotecario ha llegado al punto de leer a viva voz e iniciar sesiones de preguntas hacia un punto de vista específico o iniciar una explicación magistral del texto narrativo en torno a moralismos, valores y situaciones ideales de comportamiento sin promover el diálogo entre pares a partir de su lectura personal. Así, la expresión sensorial y de opinión de los estudiantes respecto a las situaciones de la narración no explora la particularidad de sus personajes y no vincula las problemáticas presentadas de la historia con la realidad y experiencia personal. Es decir, la literatura no se integra a las experiencias de la vida misma, a sus problemas y a los retos que en ella circulan; por tanto, no trasciende en los sujetos.

En este contexto, en ambos roles puede notarse cierto distanciamiento del propósito fundamental de mediación de lectura, puesto que en el aula los estudiantes siguen dando cuenta de su lectura a través de tareas y evaluaciones y, en el caso de la biblioteca escolar, al asistir a una especie de activismo que no genera en ellos hábitos de lectura. Por otra parte, en ambos escenarios el mediador trabaja de manera independiente y no se promueve una articulación tanto del currículo de lengua como del proyecto pedagógico de la biblioteca escolar. Es por esto pertinente trazar una ruta de trabajo analítico a partir de la cual se pueda dar cuenta de una metodología con la que el docente de lengua esté en capacidad de desarrollar una labor de mediación tanto en el aula como en la biblioteca escolar y, con ello, estimar un punto de encuentro para ambos contextos.

## **Planteamiento inicial de la investigación**

Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿cuál es la función del mediador?, ¿cuáles son las competencias del mediador de lectura en los escenarios escolares?, ¿qué habilidades debe desarrollar?, ¿qué modelos de mediación de lectura literaria existen en las distintas instituciones?, ¿cómo se integra el mediador a los proyectos educativos, en particular, al área de la enseñanza de la lengua materna?, ¿cómo se integra el mediador de lectura literaria al proyecto educativo institucional de las instituciones educativas?

Responder estas inquietudes de gran calado requiere un método investigativo que esté a la altura de los objetivos propuestos. Por esta razón, la presente investigación, a partir de la narrativa autobiográfica, tiene como derrotero dar cuenta de fundamentos de la mediación de la lectura literaria que transversalizan la labor del promotor de lectura y del docente de lengua en el ámbito escolar.

Se orienta entonces esta propuesta de investigación hacia la observación de la mediación de lectura literaria a través de la reconstrucción de mi experiencia como docente, que es, en sí misma, objeto de investigación de esta tesis. Esto con el fin de



identificar aspectos comunes en el planteamiento de estrategias metodológicas de mediación literaria en el aula y la biblioteca escolar que permitan perfilar el rol del mediador de lectura literaria. Así las cosas, de acuerdo con el problema planteado y la narrativa autobiográfica se tendrá como referente de la presente investigación las categorías que se enlistan a continuación:

- *Habilidades del mediador de lectura literaria.* Referidas a capacidades, conocimientos, preparación, experiencia del mediador para llevar a cabo su tarea, sus objetivos, así como con miras a manejar, establecer y administrar las relaciones de poder.
- *Estrategias del mediador de lectura literaria.* Relacionadas con el diseño con el que cuenta el mediador para plantear propuestas didácticas, crear herramientas, plantear metodologías, desarrollar dinámicas dirigidas a interactuar y compartir la lectura, promover la escritura y la lectura, evaluar el proceso y ampliar el espectro lector.
- *Experiencia de la lectura literaria.* Relacionada con la experiencia de lectura del texto literario desde un marco socioafectivo y sociocultural, su función y los modos de lectura (íntima, pública), en contraste con propósitos de los lectores para la construcción o profundización de esquemas de pensamiento.

## Planteamiento teórico

### Habilidades del mediador de lectura literaria

Para iniciar, es importante recordar la caracterización que propone Michelle Petit del mediador de lectura. Según su valiosa apreciación, “es a menudo un maestro, un bibliotecario, un documentalista, o a veces un librero, un perfecto, un trabajador social o un animador social voluntario, un militante sindical o político, hasta un amigo o alguien con quien se topa uno” (Petit, 2013, p. 155). En sí, es alguien que intencionalmente habla de libros, recomienda, comparte una experiencia de lectura y brinda la oportunidad a otros de encontrar en una cita, un párrafo subrayado o una página señalada nuevas concepciones de mundo, distintas formas de ver la vida y situaciones que conmocionan los sentimientos y avivan sensaciones antes inexploradas. En esencia, es un dador de lectura que revela, aconseja, propone, recomienda y estimula.

Es por esto que el mediador de lectura, bien sea como docente de lengua o bien como promotor bibliotecario, debe ser un lector asiduo. Alguien que ha vivido una experiencia personal con las obras, participa de actividades de promoción a la lectura

en escenarios tales como librerías, bibliotecas, clubes de lectura, seminarios, etc., es un conocedor de la variedad literaria y de la emoción que ella despierta. Es un individuo lo suficientemente sensible para ser tocado por la cultura escrita y lo suficientemente capaz de compartirla.

## Estrategias del mediador de lectura literaria

Las estrategias de mediación de lectura están relacionadas con la capacidad que tiene el docente de plantear secuencias didácticas, crear herramientas, diseñar actividades y talleres que provean experiencias con las que los estudiantes puedan interactuar, compartir la lectura, desarrollar ejercicios de escritura creativa y ampliar su espectro lector. A continuación, se presenta un acercamiento a estos requerimientos que integran la propuesta investigativa en su aspecto metodológico tanto en el aula de lengua como en la biblioteca escolar.

Para iniciar el mediador de la literatura debe crear condiciones que favorezcan el posicionamiento de la cultura lectora de acuerdo con las necesidades específicas del contexto escolar. En el caso del promotor de lectura, establecer “una serie de actividades que configuran un proyecto institucional que se evalúa permanentemente” (Yepes, 2013), con objetivos articulados al PEI, a los que pueda hacerse seguimiento a sus resultados teniendo como referente del impacto en la comunidad escolar, sin ser por ello una fábrica de proyectos a mostrar.

Por tanto, el docente debe enfocarse en desarrollar estrategias didácticas que, por medio de la literatura, provoquen leer y, a su vez, contribuyan a la construcción de identidad de los jóvenes lectores (Castrillón, 2008). Así lo refiere esta investigadora cuando menciona que el objetivo principal de la promoción de lectura es proporcionar a los estudiantes elementos para la construcción de su subjetividad a través de la interrogación a sí mismos. Es decir, una orientación que les permita familiarizarse con la literatura desde lo personal y experiencial, así como encauce al descubrimiento de nuevas visiones de mundo y la comprensión de la condición humana y sus conflictos.

Lo anterior invita al desarrollo de dos estrategias fundamentales. La primera es indagar cuáles son las representaciones que tienen los estudiantes del mundo. Analizar previamente los deseos y las angustias de los adolescentes como antesala de sus actividades, pues con esta información puede abordar la lectura desde “un camino emancipador más humano” (Calonje, 2017, p. 69) y espontáneo a través del cual fluyen ideas, surgen preguntas y se encuentra un espacio para motivar la lectura en los estudiantes. Esto le permitirá dar un siguiente paso, despertar la

curiosidad por los diferentes registros literarios que conecten su realidad con lo nuevo que ofrece la narrativa.

Como segunda estrategia se encuentra que el docente mediador de la literatura asuma un nuevo rol, de modo que responda a la pregunta que se plantea Calonje (2017): ¿qué puede hacerse para generar un espacio de confianza que incentive la lectura en los estudiantes? La autora manifiesta que el docente puede abandonar la investidura tradicional del que sabe de antemano las respuestas a preguntas retóricas de la lectura y dará su aprobación o rechazo a las ideas que surgen de la lectura de cada estudiante. Esto es, abrir espacios para hablar de la obra literaria y compartir impresiones de lectura en lugar de plantear cuestionamientos tradicionales.

Al respecto, Castrillón (2008) propone que en los encuentros literarios en el aula el mediador debe participar en condición de lector. Debe ser parte, mas no juez, de espacios de debate con sus estudiantes en los que se formulen interrogantes, se destaquen curiosidades del texto y exista la posibilidad de expresar apasionamiento por ciertos temas. Debe revelar sus propias dudas al demostrar a sus estudiantes que él es como cualquier lector pues “no se las sabe todas, que puede cambiar de parecer, que se deja transformar” (Castrillón, 2008, p. 70). El propósito es, pues, posicionar al docente como guía u orientador que se interesa porque sus estudiantes descubran el gusto por la lectura con su ejemplo como lector, siempre y cuando su imperativo sea orientar los procesos de lectura al tiempo que genere un acercamiento placentero.

## Experiencia de la lectura literaria

La categoría de experiencia de la lectura literaria se fundamenta en planteamientos de importantes exponentes de la disciplina que hablan de cómo el lector descubre en los libros la vida misma, cómo lo atrapan, le dan a conocer otras formas de ser, lo animan a explorar lugares y situaciones nuevas, incitan su imaginación y desentrañan diferentes sensaciones que ningún otro instrumento de la comunicación logra de manera tan íntima. Todo esto al configurar una mirada de la experiencia de lectura que permita reflexionar sobre la práctica docente de lengua en su rol como mediador de lectura literaria.

Iniciamos con Louise Rosenblatt, quien señala cómo la obra literaria es un producto social que se debe al acontecer humano y permite al lector ver reflejadas en sus páginas sus experiencias más personales, ya que hablan de las “experiencias que todos tenemos en común” (Rosenblatt, 2002, p. 54). Así, la obra literaria revive situaciones de la cotidianidad mientras crea una relación afectiva y sostenida que perdura, incluso, al finalizar su lectura, dado que crea un vínculo que se fortalece por la proximidad a experiencias previas. Configura, entonces, una relación de

complicidad en torno a situaciones específicas y rasgos psicológicos de los personajes que se asimilan a la vida del lector.

Esto indica que el mediador de lectura puede proponer escenarios en los que el estudiante, durante su contacto con el texto, dirija su mirada hacia sí mismo y redescubra así al comprender e, incluso, profundizar en peculiaridades de su condición humana. Viviendo “a través de lo que está siendo creado durante la lectura” (Rosenblatt, 2002, p. 60), para encontrar respuestas a inquietudes personales, de modo que compense vacíos existenciales, aprenda cómo se resuelven conflictos frecuentes en su cotidianidad, libere culpas y hasta fantasee. De esta manera, el docente promueve la lectura literaria como experiencia personal en la que el lector se halla a sí mismo a través de la palabra al romper barreras de tiempo y espacio.

En consecuencia, durante la lectura literaria, los personajes de las obras se convierten en protagonistas de diferentes situaciones de la vida que sus lectores viven a diario, que nunca han experimentado o no supieron resolver en su momento. Proponen otras maneras de vivir e ir más allá de lo que se puede en la realidad y, en la voz de sus diferentes personalidades, muestran otra percepción de lo que nos rodea, permiten darle sentido a la existencia misma y hasta revelar aquello oculto en cada uno de nosotros (Petit, 2013, p. 39). En efecto, este tipo de lectura reveladora permite al lector construir su personalidad y, asimismo, su mundo.

Así las cosas, la lectura literaria es una experiencia transformadora de sí mismo, como menciona Alberto Manguel. El lector pasa de ser un lector observador a un personaje participe de la narración como compañero de viaje (Manguel, 2015) que explora el mundo sin límites a través de la historia y experimenta las innumerables vicisitudes del ser humano. En esto radica el atractivo de la literatura para quien en ella escudriña la esencia humana y la convierte en un medio privilegiado para elaborar su mundo interior (Petit, 2013), pues fluyen las experiencias personales del lector y las posturas del autor en torno a sueños, anhelos, miedos y decepciones compartidas que se revitalizan o se modifican por el arte de la lectura.

En consecuencia, puede definirse la experiencia de la lectura literaria como una conexión sensorial y emotiva con el texto que escruta los aspectos afectivos que entrañan la vida del lector y ayuda a comprender la vida misma. Como menciona Jorge Larrosa, es una experiencia que inquiere el despertar de la fibra sensible del ser, al hacer de la lectura literaria una búsqueda personal en la que prosperan las sensaciones, se pone en juego la subjetividad y emergen los sentimientos. En otras palabras, un instante en el que el “sujeto es capaz de dejar que algo le pase en sus palabras, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera” (Larrosa, 1998, p. 90), de modo que es traspasado por la obra literaria.



## Planteamiento metodológico de la investigación

El papel de la escritura autorreflexiva como fuente de investigación es relevante para el presente ejercicio puesto que permitió abordar el papel del mediador de lectura literaria a partir del registro del relato personal como una de las formas de indagación de la investigación narrativa (Hernández y Rifà, 2011). Esta recogió mi experiencia como docente al describir las acciones mediadoras en distintos contextos académicos mediante una perspectiva crítica y reflexiva que recuperó aspectos personales, vivenciales, éticos, emocionales y políticos como expresión singular de la práctica docente en el aula y la biblioteca escolar.

Es así como el papel como profesor de lengua y promotor de lectura es el eje temático de esta investigación y, por tanto, el punto de partida del análisis investigativo. Así lo señalan Hernández y Rifà (2011), quienes, citando a Denzin (1997), plantean la pertinencia de las narrativas del *yo* dentro del proceso investigativo, pues recogen la experiencia personal como centro de análisis de la narrativa autobiográfica. En sus propias palabras, citando también a Bolívar (1996), mencionan que “la expresión singular de las personas en su dimensión temporal constituye el núcleo de tematización de las narraciones” (p. 28). En esta medida, mi relato personal es materia de análisis para emprender o identificar el papel del mediador de lectura literaria en el ámbito escolar.

A fin de llevar a cabo la sistematización del relato autobiográfico es importante, por tanto, reivindicar la importancia del mecanismo autoevaluador para el conocimiento de sí mismo a partir de la escritura reflexiva. En el caso de esta propuesta, de la introspección en torno a mi papel como mediador de lectura literaria en cuatro escenarios escolares, ayudó a definir una posición respecto a los postulados de la mediación literaria. En la sistematización de experiencias, las categorías de análisis proveyeron datos que fueron analizados con base en criterios de la competencia didáctica de la mediación de la lectura literaria. Asimismo, se tuvieron en cuenta las preguntas orientadoras propuestas en el planteamiento de la investigación.

## Conclusiones

Luego del análisis de experiencias realizado en la investigación mencionada, se proponen unas conclusiones preliminares que a todas luces pueden orientar el interés de docentes que indagan respecto al factor fundamental, en el propósito de que sus estudiantes lean y se conecten experiencialmente con la literatura. Se relacionan algunas que a la fecha de escritura de este texto responden a las inquietudes planteadas.

- La lectura literaria es el resultado de un intercambio de sensaciones que propone al campo didáctico la apertura a nuevas perspectivas de enseñanza. Objetivo



que puede cumplirse si, en primer lugar, el mediador de lectura literaria en el contexto escolar es un profesional que cumple con los mínimos requisitos del saber ser y saber ser. Es decir, debe ostentar las competencias de un asiduo lector y un experimentado pedagogo, de manera que pueda transmitir a sus estudiantes la emocionalidad de la lectura literaria.

- El docente mediador de literatura debe estar en capacidad de desarrollar distintas estrategias de mediación, diferenciando las ocasiones en las que la animación o el fomento a la lectura lo requieran. Es así como se propone evaluar constantemente su labor y el contexto educativo en el que se desempeña para determinar la orientación de su labor como mediador de la literatura. Además, sin importar el rol que desempeñe, debe forjar lectores críticos tanto desde el ámbito de la enseñanza de la lengua como de la biblioteca escolar.
- La experiencia como sujeto lector es un factor determinante. Influye positivamente en la medida que transmita la emocionalidad que la literatura provee al lector que la escucha atentamente. Su ejemplo como lector forja el interés literario de sus estudiantes, eso sí, al margen de las teorías narratológicas y tendencias moralistas. Se debe entonces a su profesión como docente, al actualizarse y mantenerse al tanto de las nuevas disposiciones literarias.
- En cuanto a su adaptación en el entorno escolar, el docente mediador de la lectura literaria debe tener claro que el contexto en el que desempeñará su labor estará sitiado por las diferentes formas de ver el mundo. Sus estudiantes tendrán visiones de vida bastante alejadas de la suya y las mismas instituciones le harán diferentes exigencias a las que tendrá que adecuarse, sin perder el rumbo.
- La experiencia de lectura literaria abarca la necesidad humana de responderse cuestionamientos, de saberse uno entre millones que pueden tener algo en común. Es una oportunidad que tenemos los mediadores de lectura de permitir a los estudiantes explorar nuevas visiones de mundo. La clave está entonces en dar a conocer la lectura literaria como un lugar de encuentro sensorial, alejado del registro informativo y del control epistemológico para enfocarse en el encuentro y el disfrute personal que luego pueda compartirse a partir de la experiencia de cambio surgida en el interior del lector.

## Referencias

- Baquero, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha. En *Memorias del encuentro internacional "Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas"* (pp. 29-48). <http://die.udistrital.edu.co/sites/default/>

files/doctorado\_ud/publicaciones/didactica\_literatura\_interdisciplina\_y\_sospecha.pdf

- Calonje, P. (2017). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Folios*, 27, 77-90. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/01234870.27folios77.90>
- Castrillón, S. (2008). Escuela y lectura: la necesidad de una mirada externa. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 61-74. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/140>
- Hernández, F. y Rifa, M. (2011). *La investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Larrosa, J. (1998). *Sobre la experiencia*. Fondo de Cultura Económica. [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)
- Mangel, A. (2015). *El viajero, la torre y la larva. El lector como metáfora*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Yepes, L. (2013). *La promoción de la lectura: conceptos y prácticas sociales*. [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES\\_OLB\\_Jovenes\\_lectores\\_Guia\\_metodologica\\_2013.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf)



# **Factores que posibilitan la educación literaria**

Ángela Fabiola Becerra Camargo\*

## **Introducción**

La enseñanza de la literatura es un proceso complejo que tiene muchas aristas. Uno de los aspectos más delicados al respecto son las prácticas pedagógicas convencionales, las cuales, en ocasiones, pueden carecer de sentido, dado que algunas se encaminan a la instrumentalización de la literatura para la enseñanza de diversos aspectos del idioma, lo que da como resultado una relación distante entre los estudiantes y la literatura.

La preocupación por intentar cambiar esa relación me lleva a plantear un proyecto de investigación denominado “Travesías literarias: un viaje propuesto para la formación de lectores con estudiantes del ciclo IV”. En el marco de este proyecto se realizó un rastreo de información en diferentes fuentes. Desde los documentos de política pública, pasando por los hallazgos encontrados por otros investigadores en sus tesis de maestría y doctorado, hasta artículos investigativos, en contraste con las posturas teóricas de autores como Colomer (1991) y Larrosa (1996), quienes plantean el encuentro con la literatura desde la experiencia estética; Rosenblatt con

---

\* Correo de contacto: angelabecerra87.ab@gmail.com

la teoría transaccional (2002), y Petit (2008) quien comprende que la relación del lector con la literatura puede darse tanto en la esfera íntima como en la social.

Después de este rastreo se puede concluir que para cerrar la brecha entre los jóvenes adolescentes lectores y la literatura es necesario transformar las prácticas pedagógicas convencionales a fin de crear experiencias diferentes que se acercan a lo que Colomer denomina “la educación literaria” (1991), lo cual implicaría cambios en el aula que dependen, en gran medida, del rol fundamental del docente como mediador.

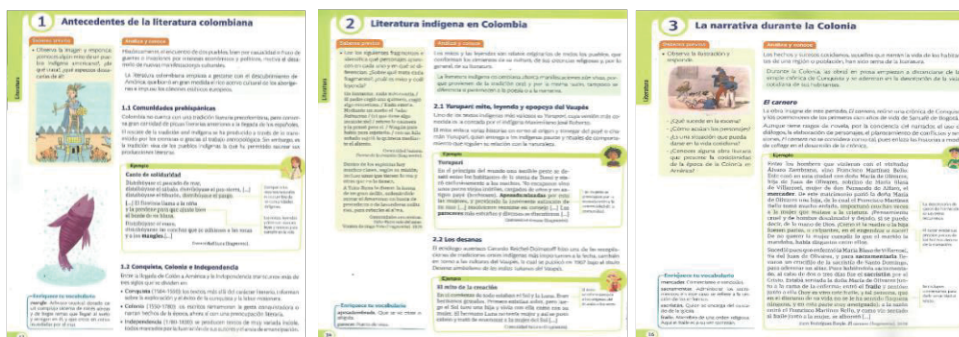
## **Relación entre prácticas pedagógicas convencionales de la literatura y los documentos de políticas públicas**

Si bien los documentos de políticas públicas brindan algunos parámetros que pueden guiar la enseñanza de la literatura en las aulas, en ocasiones estos no se entienden como sugerencias para el trabajo en el aula, sino que se reducen a un manual de instrucciones que se sigue al pie de la letra. Un ejemplo patente de este hecho es la contradicción encontrada entre los documentos de política pública y la realidad en un colegio público de Bogotá, ubicado en la localidad de Usme, el cual abarca una población en estratos uno y dos.

En los *Lineamientos curriculares de la lengua castellana* (1998) dados por el Ministerio de Educación Nacional, Fabio Jurado plantea que para la enseñanza de la literatura existen varias posturas teóricas, todas ellas muy valiosas, tales como el historicismo, el formalismo, el aspecto social, así como se puede involucrar la experiencia estética, por la cual el lector crea una relación con el texto a partir de la lectura de obras completas. Sin embargo, también afirma que depende de la formación y la autonomía de cada docente la decisión de cómo orientar su práctica bajo alguna de estas teorías o, lo ideal, logrando un balance entre todas ellas.

Esta valiosa sugerencia de Jurado empodera a los docentes en su labor. No obstante, la gran contradicción se encuentra en el momento en el que a las instituciones educativas llega el libro de texto para los cursos de secundaria *Vamos a aprender lenguaje* (2017), suministrado por el Ministerio de Educación, y se genera la exigencia de empezar a trabajar con él en las aulas. En este libro de texto se presenta la literatura como un contenido y tema más a tratar, además de que se encuentra de forma historiográfica, ya que se organizan las unidades de forma cronológica, de manera que pasa de la crónica de indias a la literatura prehispánica o a la de la Colonia y, finalmente, no se presentan textos completos sino fragmentos de algunas obras, tal como se refleja en las imágenes de la figura 1.

**Figura 1.** Ejemplo de libro de texto para la enseñanza de la literatura



Fuente: MEN (2017, pp. 13-16).

Ahora bien, la exigencia del uso de este material puede llegar a afectar tanto la autonomía del docente como de la institución misma que se ajusta el plan de estudios para dar respuesta a las unidades propuestas en el libro de texto, de modo que deja de lado el balance que Fabio Jurado sugería. Una evidencia de esto es la similitud entre la organización temática de las unidades del libro y el plan de estudios de la institución, presentes en los cuadros que se exponen en la figura 2.

**Figura 2.** Comparativo plan de estudios y tabla de contenido

Grado 8°					
	Primer Periodo	Segundo Periodo	Tercer Periodo		
CONTENIDOS	1. Animación a la lectura. Colombia étnica. Literatura indígena: contenido histórico, teoría literaria, imaginarios acerca de la poesía, textos orales, mitos, leyendas.	1.El romanticismo: contenido característico y antecedentes. 2. Narrativa del romanticismo. 3. El costumbrismo. 4. Texto argumentativo: El artículo científico.	2. Modernismo. 3. Reseña literaria. 3. La vanguardia colombiana. 4. Clases de párrafos. 5. Literatura contemporánea. Realismo. 6. Narrativa de la violencia. El boom latinoamericano. García Márquez. 7. El ensayo. 8. El cuento. 9. El cuento.	1. Animación a la lectura. Colombia étnica. Literatura indígena: contenido histórico, teoría literaria, imaginarios acerca de la poesía, textos orales, mitos, leyendas.	
	2. La crónica de indias.	5. La comunicación corporal. 6. Mecanismos de cohesión. 7. Texto expositivo. El informe.	10. El cuento. 11. El cuento. 12. El cuento. 13. El cuento. 14. El cuento. 15. El cuento. 16. El cuento. 17. El cuento. 18. El cuento. 19. El cuento. 20. El cuento. 21. El cuento. 22. El cuento. 23. El cuento. 24. El cuento. 25. El cuento. 26. El cuento. 27. El cuento. 28. El cuento. 29. El cuento. 30. El cuento. 31. El cuento. 32. El cuento. 33. El cuento. 34. El cuento. 35. El cuento. 36. El cuento. 37. El cuento. 38. El cuento. 39. El cuento. 40. El cuento. 41. El cuento. 42. El cuento. 43. El cuento. 44. El cuento. 45. El cuento. 46. El cuento. 47. El cuento. 48. El cuento. 49. El cuento. 50. El cuento. 51. El cuento. 52. El cuento. 53. El cuento. 54. El cuento. 55. El cuento. 56. El cuento. 57. El cuento. 58. El cuento. 59. El cuento. 60. El cuento. 61. El cuento. 62. El cuento. 63. El cuento. 64. El cuento. 65. El cuento. 66. El cuento. 67. El cuento. 68. El cuento. 69. El cuento. 70. El cuento. 71. El cuento. 72. El cuento. 73. El cuento. 74. El cuento. 75. El cuento. 76. El cuento. 77. El cuento. 78. El cuento. 79. El cuento. 80. El cuento. 81. El cuento. 82. El cuento. 83. El cuento. 84. El cuento. 85. El cuento. 86. El cuento. 87. El cuento. 88. El cuento. 89. El cuento. 90. El cuento. 91. El cuento. 92. El cuento. 93. El cuento. 94. El cuento. 95. El cuento. 96. El cuento. 97. El cuento. 98. El cuento. 99. El cuento. 100. El cuento.		
	3. Teatro y emancipación.	8. Redes sociales y otros medios de comunicación.	1. Animación a la lectura. Colombia étnica. Literatura indígena: contenido histórico, teoría literaria, imaginarios acerca de la poesía, textos orales, mitos, leyendas.		
	4. Funciones del lenguaje.	9. Los usos de los dos puntos.	2. Modernismo. 3. Reseña literaria. 3. La vanguardia colombiana. 4. Clases de párrafos. 5. Literatura contemporánea. Realismo. 6. Narrativa de la violencia. El boom latinoamericano. García Márquez. 7. El ensayo. 8. El cuento. 9. El cuento.		
	5. Funciones comunicativas de la oración.				
	6. La conquista y la colonia. Narrativa.				
	7. Orografía y vida dialectal.				
	8. Los medios digitales y las comunidades virtuales.				
	9. Coherencia Textual.				

Fuente: matriz tomada del plan de estudios del campo comunicativo de la institución para grado octavo (p. 72) e imagen de tomada de la tabla de contenido del libro de texto *Vamos a aprender lenguaje 8* (MEN, 2017, p. 4).

Con estas realidades presentes en el aula, la literatura entendida como un tema más del plan de estudio, vista de forma historiográfica, fragmentada, probablemente sin crear una relación cercana con los estudiantes, sus gustos e intereses, en ocasiones impuesta por agentes externos, genera lecturas carentes de sentido. De esta manera, se entiende en gran medida por qué los estudiantes tienen una relación distante con



la literatura, así como las palabras preocupantes de Federicis (1985): “El modelo tradicional de enseñanza de la literatura en la escuela se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible” (como se cita en Colomer, 1991, p. 21).

## **No todo está perdido. Una mirada desde la teoría**

Si bien el panorama no parece muy alentador, aún hay mucho por hacer y una posible forma para lograr las transformaciones necesarias en la enseñanza de la literatura es cambiar las concepciones con respecto al por qué y para qué la lectura.

Es Teresa Colomer en “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991) quien señala la premura de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales alrededor de la literatura y específicamente de la lectura literaria, así como plantea que es necesario dejar de usar la literatura “para” enseñar aspectos lingüísticos, gramaticales, formales (ortografía, vocabulario), usos del idioma o ejemplificar contenidos. Es decir, pasar de la enseñanza de la literatura a la educación literaria implicaría la lectura literaria por placer, con el fin de enriquecer los esquemas conceptuales y lograr una apropiación de los textos literarios, sin pasar por alto el objetivo más valioso: crear una conexión entre el lector y la obra, porque en ella puede encontrarse.

La lectura es, entonces, un ejercicio que va mucho más allá de la decodificación. La escuela no debe limitar los ejercicios de lectura a la búsqueda, la selección y la extracción de información conocida como lectura *eferente*, a fin de favorecer aspectos afectivos en los que el lector construya una experiencia única en el contacto con la obra (Rosenblatt, 2002). Cuando el sujeto lee tiene la libertad de pensarse y pensar el mundo en el que vive, es con los libros que un estudiante puede acceder a su historia, a su legado cultural; es de esa forma como puede construir su identidad, descubrir quién es y, sobre todo, abrir la puerta para descubrir quién puede llegar a ser (Petit, 1999).

En el momento de cambiar las concepciones sobre la lectura literaria se avanza hacia el objetivo de la educación literaria que es crear una relación diferente entre el lector y el texto, de modo que se da entrada a la lectura como experiencia. Experiencia entendida desde las concepciones de Larrosa (1996) como un acontecimiento, algo que ocurre ajeno a mí, pero “que tiene efectos en uno, que le forma a uno, o le transforma o le de-forma” (p. 453), porque el contacto con la obra no solo implica el contenido de esta, sino el contacto con la vida, las experiencias, las historias, las emociones, los anhelos y la personalidad de cada lector. Dicho contacto es lo que, en palabras de Rosenblatt, es “la transacción entre el lector y el autor del

texto” (p. 62), ya que la literatura, a diferencia de otras tipologías textuales, permite no solo *conocer sobre* sino lo más importante *vivir a través de* (Rosenblatt, 2002).

## **De la teoría a la práctica. Desde la mirada del investigador**

Después de revisar estos aportes teóricos se genera la siguiente inquietud: ¿cómo pasar estos enfoques teóricos a la práctica en las aulas? Aunque si bien es algo complejo, no es un imposible: se pueden dar pequeños cambios que, sumados, se acercan a la educación literaria. Algunos trabajos y artículos de investigación nos dan pistas para esto.

Así, se han rastreado diferentes investigaciones en las que los autores coinciden con Jurado y Larrosa en el potencial de la lectura literaria desde la experiencia estética. Por ejemplo, en investigaciones como las de Lamprea (2017) se hace evidente la importancia de crear una relación estrecha con la literatura desde la experiencia estética a partir del gusto y las preferencias, mas no desde la imposición.

Esta lectura impuesta, por lo general, va asociada con algunos factores externos que instrumentalizan la literatura. Este es el caso encontrado por Pulido (2016) en su investigación, en el que la lectura literaria se hace por obligación con el fin de responder a las pruebas estandarizadas, lo que en palabras de Gorlewski y Gallagher (2010) sería “*readicide*: es decir, el asesinato sistemático del amor por la lectura, por las frecuentes y exageradas prácticas sin sentido y excesivamente tediosas, encontradas en las aulas” (p. 123). Este hecho también es frecuente en otros contextos. Así, por ejemplo, ante estas prácticas, Ciecierski y Bintz proponen que es necesario considerar la lectura de textos narrativos no impuestos, sino negociados con los estudiantes, aprovechando el interés que muestran por conocer la vida de alguien más y así lograr formar lectores, no solo para la escuela sino lectores de por vida (2015).

En este sentido, el artículo investigativo de Manuel (2015) coincide con las consideraciones de Lamprea en las que los gustos de los estudiantes son vitales para los procesos de lectura literaria, y con Ciecierski y Bintz (2015) en que los estudiantes se inclinan por las historias con las que tiene algo en común, es decir, que compartan el punto de vista del protagonista, sus triunfos, sus derrotas y los retos que debe sobrepasar. Por esto mismo sus preferencias van hacia los géneros narrativos, más concretamente los textos de ciencia ficción, aventura, misterio y fantasía. Adicionalmente, la autora hace énfasis en la importancia de la negociación en el momento de escoger los libros a trabajar y lograr un balance entre las preferencias y las opiniones de los futuros lectores con estos textos, ya que este aspecto determina la motivación y los procesos lectores de cada estudiante. En esa misma línea,

Morgan y Wagner (2013) demuestran que, cuando los estudiantes tienen la posibilidad de escoger los textos que quieren leer, se empoderan al punto tal de ejercer mayor control sobre sus ejercicios de lectura, buscan textos que les impliquen un reto y su nivel de compromiso es más alto.

Finalmente, otro aspecto clave, mencionado por investigadores como Chacón (2016) y Rodríguez (2017), en el propósito de lograr una conexión real entre los lectores y el texto que permita una experiencia de lectura como la propuesta por Larrosa, es la construcción de sentido, entendida como la relación que construye el lector con la obra literaria y cómo se logra identificar con ella. Ese proceso de identificación consiste en que el lector encuentra algo especial en el texto que lo toca, le habla y, por tanto, esta ya no es algo ajeno sino propio (Colomer, 2005), de modo que empezará a ganar sentido para él y logra así verdaderos procesos de significación con la transacción, es decir, la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Rosenblatt, 2002).

Estos procesos de significación que se dan entre las obras y los lectores adolescentes son ejemplificados por Petit (2014) al reconocer los difíciles momentos que deben afrontar los adolescentes cuando están en el proceso de construcción de su identidad y cómo la lectura literaria, aunque no es un remedio para todo, sí puede ayudar mucho a los jóvenes en esta etapa para que se descubran y puedan crear una representación de sí mismos a partir de lo que leen.

Sin embargo, todas estas conexiones entre los estudiantes y la literatura serán posibles solo si se cuenta con el docente como mediador. En ese aspecto Altamirano (2016) sugiere que la literatura se contagia a través de la modelación por parte del docente. Es por eso por lo que otros autores, como, por ejemplo, Stapich (2010), Guerrero y Martínez (2016) y Aristizábal y Quintana (2018), coinciden en que la función del mediador es vital como detonante en la construcción de relaciones nuevas y significativas de los estudiantes con los textos.

## Conclusiones

Hasta este punto se puede considerar que para superar las dificultades actuales que presenta la enseñanza de la literatura se requiere cambios en los ámbitos pedagógicos y didácticos que permitan avanzar hacia la educación literaria propuesta por Colomer (1991), y así crear relaciones más significativas entre los jóvenes lectores y el texto.

Estas transformaciones en el aula han de darse, primero, desde el interior del docente, cuyas concepciones de la enseñanza de la literatura deben ir más allá de la

literatura como un instrumento dirigido a enseñar aspectos formales de la lengua o un tema para enseñar, y convertirlo en un objeto de estudio valioso que puede impactar favorablemente en la vida de cada lector. Por tanto, es tiempo de propiciar espacios de lectura literaria desde la experiencia estética en los que se creen vínculos nuevos, sólidos y duraderos entre los estudiantes lectores y las obras. De esta manera, el encuentro con la literatura será toda una *experiencia* que transforme al sujeto, le permita construir el sentido del mundo y descubrir en la lectura la puerta que les va a posibilitar ser protagonistas y autores de su propia vida.

Asimismo, cuando el docente reflexiona sobre sus concepciones de la literatura y las cuestiona, empieza a generar cambios en sus prácticas pedagógicas encaminados hacia la educación literaria. En consecuencia, se pueden guiar procesos de lectura literaria desde la experiencia estética, lo que implica pasar de la imposición a momentos de negociación entre los gustos y las preferencias de los estudiantes, los contenidos propuestos en el plan de estudio, los documentos de políticas públicas y los objetivos que intenta alcanzar el docente. Todo esto hace innegable que este es un camino arduo por recorrer; sin embargo, todo será más sencillo si el docente está dispuesto a renovar su función y a recuperar su rol como mediador para contagiar a los jóvenes lectores el amor que alguna vez todos sentimos por la literatura, y así ganar lectores no solo para la escuela, sino lectores para la vida.

## Referencias

- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28, 155-171 <http://www.scielo.org.co/pdf/laplb/n28/n28a11.pdf>
- Aristizábal, A. y Quintana, M. (2018). *Lectural: una experiencia estética entre líneas* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chacón, A. (2016). *Lectores de cómics: constructores de sentido* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ciecierski, L. y Bintz, W. (2015). Using authentic literature to develop challenging and integrated curriculum. *Middle School Journal*, 46(5), 17-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1059797.pdf>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 18-31. [http://soda.ustadistancia.edu.co/onlinea/MARIACRISTINASOLER\\_TEMASDELALITERATURA\\_1/De\\_la\\_ensenanza.pdf](http://soda.ustadistancia.edu.co/onlinea/MARIACRISTINASOLER_TEMASDELALITERATURA_1/De_la_ensenanza.pdf)



- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Gorlewski, J. y Gallagher, K. (2010). Research for the classroom; readicide: how schools are killing reading and what you can do about it. *The English Journal*, 100(1), 123-125. <http://www.jstor.org.bdigital.udistrital.edu.co:8080/stable/20787706>
- Guerrero, A. y Martínez, C. (2016). *Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de las competencias de los estudiantes de ciclo 3* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lamprea, J. (2017). *Campo temático de la lectura y su relación con la estética de la recepción, las experiencias de lectura en los textos literarios en el aula* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Manuel, J. (2015). Current and historical perspectives on Australian teachers practices and preferences. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 115-128. <https://www.alea.edu.au/documents/item/1175>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Vamos a aprender lenguaje* 8. Ediciones SM.
- Morgan, D. y Wagner, C. (2013). "What's the Catch?": Providing reading choice in a high school classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 659-667. <http://www.jstor.org.bdigital.udistrital.edu.co:8080/stable/41827920>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los jóvenes a que lean literatura? *Revista Enunciación*, 19(1), 157-167.
- Pulido, A. (2016). *Literatura y formación de lectores. Una experiencia en la media vocacional* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, H.A. (2017). *Prácticas literarias juveniles, jóvenes, formación y literatura*. [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(2), 42-48. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31\\_02\\_Stapich.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Stapich.pdf)





# **El taller literario como dispositivo didáctico innovador en el desarrollo de la lectura literaria en educación secundaria**

Víctor Tunjacipa Pulido\*

## **Resumen**

El proyecto de investigación “Diseño de una estrategia de enseñanza literaria en el Colegio Jorge Eliécer Gaitán” resalta como problemática principal la necesidad de formular estrategias que motiven a los estudiantes a la lectura autónoma y placentera de textos literarios. Para resolver esta cuestión, una etapa importante del proyecto lo constituye la revisión documental de antecedentes investigativos. Asimismo, un escenario de presentación propicio de los resultados parciales es su socialización a través de una ponencia.

Es así como la presente ponencia presenta un análisis de los aspectos teóricos y metodológicos más recurrentes en relación con propuestas didácticas de enseñanza de la literatura, presentes en los diversos trabajos de investigación que fueron

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: lraudds@gmail.com

sometidos al estudio de antecedentes. A partir de la revisión documental se analizaron dichos trabajos, compuestos por tesis de maestría y artículos de investigación.

Parte de este barrido de referentes investigativos evidenció la referencia continua a autores como Colomer (1991) y Rosenblatt (2003), quienes reflexionan sobre el papel del docente y las diversas representaciones que existen en torno a la enseñanza de lo literario. Por su parte, Larrosa (2008) y Rodríguez (2012) se abordan como voces autorizadas sobre las propuestas metodológicas para llevar lo literario a las aulas.

La ponencia, entonces, girará en torno a tres aspectos centrales: la descripción de las concepciones de educación literaria halladas en los trabajos de investigación; la reflexión sobre las estrategias que materializan esas miradas de la educación literaria; y la descripción del hallazgo del taller literario como propuesta de enseñanza novedosa.

## Introducción

La lectura de contexto en el Colegio Jorge Eliécer Gaitán (lograda a través del uso de categorías sugeridas, como, por ejemplo, las concepciones de enseñanza, las dificultades y los gustos lectores de los estudiantes, así como el análisis de los planteamientos de los documentos de política pública) permitió determinar la problemática de investigación, basada en la ausencia de propuestas didácticas claras que fomenten la lectura literaria en estudiantes de grado séptimo. Desde un punto de vista pedagógico, las voces de los docentes, de los estudiantes y los documentos institucionales evidencian la persistencia de prácticas que reconocen en el hecho literario tan solo un contenido más de la planeación curricular; a su vez, manifiestan que las necesidades de enseñanza de la literatura de los docentes giran en torno a la aplicación estricta de los documentos de política pública (p. ej., los DBA), los cuales privilegian el desarrollo de habilidades básicas en el texto literario sobre aspectos como el goce estético. Estas voces también ven en la literatura una herramienta más de aprendizaje de la lengua.

Desde un punto de vista metodológico y de los diseños didácticos abordados en las aulas, podemos afirmar que, aunque los docentes expresan la intención de problematizar sus prácticas, de modo que las vuelven amenas y con mayor sentido para los estudiantes, no tienen claridad sobre las propuestas de enseñanza de literatura más pertinentes que les permitan cumplir con este objetivo. Valga decir que, en la institución educativa, las tendencias más abordadas han sido las relacionadas con la enseñanza por géneros y periodos literarios.

En este contexto surge el taller literario como modo de dar respuesta a esta problemática, a partir del hecho de que potencia el desarrollo de competencias literarias (Colomer, 1991); a la vez, desarrolla en sus participantes aspectos socioculturales, el trabajo cooperativo y la autonomía, así como es un escenario propicio para apreciar la lectura de literatura como experiencia estética. También en su puesta en marcha rompe con maneras historiográficas de ver la enseñanza literaria y se ajusta a un lector actual, caracterizado por leer una gran variedad de textos y participar en su comprensión.

## Desarrollo

La presente ponencia expone algunos hallazgos procedentes de un ejercicio de revisión documental sobre una serie de trabajos de investigación que reflexionan sobre la enseñanza de la literatura en educación secundaria. El ejercicio de revisión es la prolongación de un trabajo propio de investigación, enfocado en la necesidad de tener claridad sobre las estrategias pedagógicas que favorezcan la lectura literaria.

El barrido de corpus de trabajos de investigación se dio en torno a dos categorías principales: educación literaria y lectura literaria. Su diálogo permitió la emergencia de una tercera categoría denominada “diseños didácticos”. Es en esta categoría emergente en la que se logran establecer dos grandes tendencias en relación con la enseñanza de la literatura: la alusión constante a las concepciones pedagógicas que tienen los docentes en torno a la literatura y el planteamiento de estrategias metodológicas, en su gran mayoría novedosas.

La primera tendencia da cuenta de lo que implicó para los distintos trabajos de investigación el concepto de *enseñanza de la literatura*; también incluye aquellas voces teóricas que propusieron la necesidad de hablar la enseñanza o la educación literarias. La segunda tendencia agrupa los diseños didácticos predominantes en las investigaciones; sobre este aspecto, como vacío investigativo se notó la falta de profundización teórica en lo relacionado con el taller literario, a pesar de su continuo abordaje como diseño alternativo.

El taller literario, por su parte, retoma elementos provenientes del taller pedagógico en la gestación de bastantes investigaciones. Esta adaptación a la idea de taller pedagógico le aportó características clave que la posicionaron como una alternativa didáctica para llevar la literatura a las clases de español en distintos escenarios escolares; sin embargo, como diseño didáctico autónomo no se ha abordado con suficiencia desde el plano teórico y metodológico, por lo cual una revisión a profundidad puede proporcionar más orientaciones a los docentes para llevar el taller

a situaciones como, por ejemplo, la experiencia estética, el goce, la recepción de las obras y el diálogo con estas por parte de los estudiantes.

## **Concepciones pedagógicas o teóricas**

Con el propósito de brindar un panorama amplio sobre las formas de enseñar literatura, algunos trabajos, como el de Martínez y Murillo (2013), indican cuatro concepciones dominantes: los estudios literarios, enseñar literatura como complemento de la clase de lengua castellana, enseñar literatura a partir de los géneros y abordarla desde lo estético. Cada una de estas posturas plantea caminos didácticos distintos para abordar el fenómeno literario en el aula, de modo que se transita entre los análisis formales de las obras literarias y lo semiótico, entre los ejercicios de construcción de sentido y la generación del goce estético.

Este recorrido, así como el de Moreno y Carvajal (2011), quienes enuncian que a nivel histórico los docentes han tenido ideas distintas de lo que significa enseñar literatura, permite entender que la didáctica de la literatura, sobre todo a nivel nacional, se ha dado a partir de concepciones de los docentes. Un ejemplo de esto es el análisis de Altamirano (2012), para quien la forma en la que los docentes enseñan literatura ha estado mediada por los cambios que ha sufrido la teoría literaria, concepto que se ha quedado corto ante la necesidad más reciente de motivar en los estudiantes el conocimiento en profundidad de la literatura.

De estos estudios podemos afirmar que, a pesar del amplio espectro de perspectivas y recursos didácticos que cada concepción ofrece, ha primado la enseñanza literaria por géneros y el uso de la literatura como herramienta de mejoramiento de la lengua. Esto ha generado una cierta distancia entre el lector y la obra literaria: alejados por las biografías de los autores, las explicaciones de los periodos históricos, las fechas y los títulos, en las aulas se les niega a los lectores diversas posibilidades de conocimiento de la realidad, afectivas y de generación de experiencias estéticas que solo la literatura puede brindar.

Este panorama también hace pensar que gran parte de nuestros espacios escolares se han visto mediados por propuestas didácticas de corte tradicional, en las que el rol del docente de literatura está desdibujado y poco delimitado, ante las exigencias curriculares, las necesidades de desarrollar estándares y contenidos, de dar respuesta a pruebas externas de lenguaje. Todo esto va restándole espacio e importancia a la literatura en sus clases. A propósito, y a pesar de su interés por ofrecer recorridos históricos sobre lo que ha representado enseñar literatura, gran parte de los trabajos no solo evidencia las concepciones en el aula, sino que también propone maneras de transformar el papel del docente de literatura y hablar de su gran valor en la escuela actual.

En este sentido, otros trabajos plantean un rol alternativo del docente que para algunos investigadores, como, por ejemplo, Ramírez (2007), Aristizábal y Quintero (2018) y Ortiz (2018), es el de mediadores didácticos; Bolívar (2015) habla del papel docente en la promoción de lectura literaria y otros, como Petit (2014), dejan ver que la tarea del docente consiste en facilitar la lectura literaria como transformación, o Rojas (2018) quien se refiere a la animación a la lectura.

Entonces, con el propósito de movilizar las concepciones de enseñanza literaria, gran parte de los trabajos enfocan sus esfuerzos en la puesta en marcha de tres postulados teóricos: la teoría de la recepción, la lectura como experiencia y el papel formador de la enseñanza de lo literario. Cada uno de ellos se puede asociar con una reflexión sobre el papel del docente de literatura.

## La teoría de la recepción

Inicialmente, trabajos como el de Altamirano (2012), a través de su teoría del contagio, expresan la posibilidad de acercar a los estudiantes al gusto por la lectura desde el enfoque de la teoría de la recepción, uno de los más actuales en la reflexión sobre la didáctica literaria. Por su parte, Suárez (2014) delimita en mayor medida el concepto:

La estética de la recepción considera al texto como un objeto abierto y plurisignificativo y al lector como el constructor de sus sentidos e indeterminaciones. El lugar predominante otorgado al lector supera las formas tradicionales de contemplación pasiva y genera que la teoría estética cumpla un papel renovador en el pensamiento crítico contemporáneo, no sólo para la transformación de la teoría literaria, sino para la potencialización de fenómenos pedagógicos, que en torno al texto literario, se orienten a promover la actualización y el fortalecimiento del discurso estético literario en los estudiantes, en un proceso de apertura perceptual hacia y desde el texto. (p. 216)

Esta reflexión permite trasladar varias ideas de la recepción al escenario escolar: la obra literaria no tiene un solo sentido, por lo cual uno de los deberes del docente es el de apreciar las distintas interpretaciones que los estudiantes le dan a las obras, motivadas, en alguna medida, por su conocimiento personal de la realidad, sus vivencias personales o el acercamiento a distintos niveles con el lenguaje de la literatura. Esto genera un compromiso mayor en la elección de las obras, los géneros, los tiempos de lectura y los espacios para compartir lo leído en las clases. La enseñanza historiográfica debe cambiarse por ejercicios de discusión de las obras, de lectura intertextual, de vínculos entre las obras y otras formas del lenguaje (como



los medios de comunicación) y de exposición de los estudiantes de aquello que han logrado comprender de sus lecturas literarias.

También se reconoce que, al hablar de literatura, el estudiante puede llegar a dominar conceptos relacionados con la estética o la esencia de la obra de arte. Aunque no sea experto, él puede participar de las dinámicas artísticas que su sociedad le ofrece, entre las cuales la literatura es una de ellas. No le son ajenas esas dinámicas porque a diario las ve, a través de un libro, un filme, una pintura, un cómic, un mensaje de publicidad o la música.

Además, al interpretar las ideas de autores de esta teoría, la recepción no ignora el papel de lo histórico en la conformación de lo literario, sino que lo integra de manera distinta a la formalista, de modo que pone la historia al servicio de la comprensión de las obras, de las situaciones que la gestaron o de la forma en la que la sociedad comprendía la realidad entonces. Debido a esto, en los trabajos de investigación analizados, perspectivas como la recepción ponen como un punto de discusión pedagógica la necesidad de darle más participación al lector en la comprensión del texto literario y proponen el cambio en los modos tradicionales de concebir la enseñanza de literatura, los cuales apartaban al lector de la experiencia estética y lo aproximaban a la lectura eferente de los textos literarios.

## La experiencia estética

A su vez, diversas investigaciones proponen ver la lectura literaria como una experiencia estética:

Ortiz (2018) vincula los procesos de formación en docentes con el acercamiento práctico a las realidades de los estudiantes y la generación de la experiencia estética:

Apropiarse del mundo que el texto desdobra delante de sí, de aquello que devela, de aquello que la lectura hace emerger como posibilidad referencial de la metáfora, implica también adentrarse en la referencialidad a la que el texto alude, y esta es, precisamente, la tarea de la lectura como experiencia, la cual se hace posible en la medida que el maestro propicia el acercamiento. (p. 62)

Para esta investigación, la idea de experiencia está articulada con la necesidad en él de vincular la lectura literaria con las visiones de mundo que esta expresa, de entender que lo literario no es un fenómeno que desprenda con facilidad de las principales preocupaciones de las personas.

Aquí la experiencia se relaciona con el conjunto de vivencias y conocimientos que la lectura posibilita al lector, que para cada uno de ellos puede tener variadas

representaciones. La labor docente ya no se limita a la explicación estructural de contenidos, sino a la generación de espacios que faciliten en los lectores el surgimiento de la experiencia estética.

Del mismo modo, Aristizábal y Quintana (2018), parafraseando a Larrosa (1996), sostiene:

La experiencia no solamente alude a un cúmulo de saberes, en este caso, a la lectura de una cantidad considerable y diversa de textos como se pretende en el ámbito académico, sino también y esencialmente a la manera como esos saberes —lecturas— han transformado (o deformado) al sujeto. (p. 38)

Esta idea de experiencia da a entender que, en el plano de la enseñanza, las obras literarias son significativas para los estudiantes en la medida que cambian su manera de ver el mundo que habitan, sus emociones, les permiten ver su existencia desde un espectro más complejo, en el cual se pueden ver reflejados.

Esta idea también motiva la reflexión sobre la manera en la que se ha venido trabajando la literatura en las instituciones: aún se ignora en el entorno escolar que los relatos ofrecen posibilidades de conocimiento de la realidad y de confrontación del lector con sus propias vivencias, generan emociones y cambios a quien se atreve a recorrer sus líneas.

Finalmente, Huay (2014) retoma las ideas de Larrosa, basadas en que la experiencia es posible en el texto, a la vez que ocurren procesos de formación y de lectura crítica.

## La enseñanza de literatura como formación

En menor proporción, otros estudios resaltan el papel formador de la enseñanza de literatura: Petit (2014), retomando a Larrosa, es claro con las posibilidades que la literatura les brinda a los lectores de transformarse, en medio de las circunstancias; Ballester e Ibarra (2016) se cuestionan sobre la función de lo literario en los contextos de los lectores actuales y cómo permite entender que puede ser de gran ayuda en complejos escenarios sociales y culturales. A su vez, los nuevos contextos requieren la consolidación de nuevas competencias que acompañan a la literaria y que pueden constituirse como complementos a ella (mediática, digital).

Desde la visión de estos autores, la formación debe ser entendida de manera amplia: cognitiva, como la puerta a lecturas cada vez más complejas; afectiva, como la comprensión de comportamientos humanos y su juicio; el desarrollo de la personalidad; la generación de elementos para afrontar la realidad y comprenderla, también

para disfrutarla y apreciarla. Descartada debe quedar la idea de la literatura como un discurso moralizante y de educación en valores o de mero divertimento lúdico, anexo a las clases de lenguaje. También aquella que la ve como instrumento para mejorar la expresión verbal de los estudiantes.

También Ortiz (2018) amplía la idea de formación hacia lo literario:

[...] la reflexión destaca la necesidad de que el maestro en formación busque generar experiencias de lectura en sus estudiantes en las cuales la subjetividad de su mundo sociocultural y personal, halle en la narración literaria un espacio que enuncia y abarca aquellos aspectos de la cotidianidad que constituyen sus experiencias reales y posibles, encuentro que conduce al desarrollo de su *formación literaria*. (p. 56)

Es claro entonces que la función formativa de la literatura abarca más que una conformación ética de los sujetos, ya que hace revisión de las dimensiones personal y sociocultural del lector. De nuevo el papel del docente cobra una gran importancia, ya que es un facilitador de experiencias y un mediador entre el lector y la obra literaria.

## Estrategias metodológicas: importancia del taller literario

Además de la reflexión recurrente sobre el papel del docente en relación con la enseñanza de la literatura, los trabajos de investigación revisados propusieron diseños didácticos innovadores, entre los que se destacan: la promoción y animación a la lectura, el desarrollo de programaciones o planeaciones de la clase de literatura, la puesta en marcha de secuencias didácticas y el taller literario. Al respecto, algunos hallazgos en los antecedentes investigativos son los siguientes.

Medina y Guerra (2017) desarrollan como mecanismo de transformación de las concepciones de los maestros el taller pedagógico. Afirman que, mediante el taller, “por medio de una serie de actividades constructivas, se puede favorecer el aprendizaje, propiciando la participación y compartiendo lo que se ha aprendido, tanto los estudiantes como el maestro y ocasionando la convergencia de la teoría y la práctica” (p. 73). El taller, visto desde su matiz pedagógico, permite que los estudiantes tengan más incidencia en sus procesos de aprendizaje, dado que potencia la discusión sobre el conocimiento con sus pares y flexibiliza sus roles y el de los maestros.

En ese mismo camino didáctico, Triana (2018) compromete su diseño de taller literario a mejorar la clase de lengua castellana, hasta el punto de incluirla a nivel institucional. Aunque su diseño recoge pautas cercanas a la perspectiva de taller pedagógico planteado por Rodríguez (2012), su aporte es esclarecedor porque

intenta lograr modificaciones en el currículo convencional (en tanto que discute con la estructura tradicional de la clase de lenguaje), aportar aspectos dialógicos y de participación de la voz del estudiante en la lectura de las obras literarias, articular las vivencias de las sociedades con la lectura de literatura y acercar el taller a la cotidianidad escolar de los estudiantes.

Su perspectiva de taller, además de lo mencionado, tiene en cuenta el diseño de unas etapas, la inclusión de textos literarios, las herramientas o materiales, los ambientes y el diálogo entre los estudiantes, entre otros elementos (Triana, 2018). De aquí se desprende que el taller puede ser un diseño didáctico autónomo que se puede articular tanto a la organización curricular escolar como a las necesidades de innovación pedagógica de los docentes de literatura.

Por su parte, Bolívar (2015) habla de la promoción y animación a la lectura como maneras de iniciación a la literaria, en cuatro momentos de una secuencia didáctica: antes de la lectura (conformado por actividades de sensibilización literaria), durante la lectura (lectura silenciosa y guiada por el docente), después de la lectura (lectura autónoma y comentario de lo leído), espacios de socialización de lo literario (como la generación de un festival institucional de lectura literaria). Sus propuestas van de la mano con la preocupación por motivar en los estudiantes procesos iniciales de lectura literaria y resignificar el papel del profesor de literatura. La enseñanza de la lectura, vista desde esta perspectiva, genera en los estudiantes una forma distinta de ver la literatura, atravesada por varios momentos y estrategias de lectura, desarrolladas por parte del docente y por sí mismo de manera progresiva, para pasar de la motivación a la comprensión personal de lo literario.

En el plano más concreto del taller literario, Ortíz (2018) propone una serie de cuatro talleres literarios que facilitan el diálogo entre las distintas formas de lectura de los estudiantes, a la vez que promueven en el docente el compromiso de la selección de textos. Esto, para que la lectura de literatura se convierta en una experiencia estética en el contexto escolar. Adicional a esto, la autora vincula la lectura literaria con la estética de la recepción:

Exige, pues, este tipo de planteamiento teórico una propuesta que aboque al complejo campo analógico del sentido y, como tal, que provoque sensaciones, emociones, sentimientos y afectos, que despierte los sentidos y la imaginación, en atención a las dimensiones sensible, imaginaria y estética de la forma artístico-literaria el *texto*. (p. 218)

Comprende la autora que a fin de lograr que perspectivas de enseñanza de la literatura como la recepción logren cabida en el aula, debe generarse unas condiciones



basadas en el reconocimiento de la obra literaria más allá de lo quiere decir en su contenido: se debe llevar la literatura a través de las emociones, lo sensorial, la imaginación y las experiencias de los lectores.

Para finalizar este apartado, se resalta que la mayoría de los autores usan el concepto de *taller literario* asociado a la idea que tiene Rodríguez (2012) de taller pedagógico. Aunque a partir de este referente logran una adaptación de sus propuestas didácticas, es claro que se presenta un problema: no se aborda de manera autónoma el concepto de taller literario, el cual puede integrar propuestas teóricas ya existentes, aunque poco difundidas.

La revisión documental de los distintos trabajos permitió determinar así un vacío investigativo, referido a la importancia de mencionar con mayor detalle teórico el taller literario como alternativa didáctica a nivel curricular y de enseñanza. Por el momento, es importante concluir este breve recorrido de reflexión sobre las propuestas para la enseñanza de la literatura señalando las principales causas por las cuales un diseño didáctico compuesto por el taller puede favorecer procesos de lectura literaria en contextos escolares. Para esto se retomarán y ajustarán al escenario literario algunas características del taller, abordadas con mayor profundidad por Rodríguez (2012).

- *Desarrolla habilidades de socialización en el aula.* Llevado a la literatura, el aspecto dialógico del taller permite a los estudiantes compartir sus experiencias de lectura; la dinámica de la lectura en el aula se transforma y promueve la participación de los estudiantes en la generación de sentido en los textos literarios.
- *Transforma las concepciones docentes.* En el plano literario, el taller moviliza las concepciones de los docentes y les hace comprender que su deber no está en la enseñanza historiográfica de la literatura, sino en generar mediaciones para lograr una lectura literaria en el marco de la recepción y la experiencia estética.
- *Permite la articulación de la teoría con la práctica.* El taller adaptado a la literatura está basado en el hacer, la creación o la puesta en escena de lo literario. Por eso, permite que los estudiantes logren una comprensión de los elementos de lo literario, su lenguaje y su producción a través de actividades situadas en la práctica.
- *Permite el desarrollo de la autonomía.* Llevado a lo literario, esta característica del taller evidencia el paso didáctico de la orientación del docente, como mediador, hasta la autonomía propia del lector. El estudiante adquiere competencia literaria y se atreve a realizar sus propios procesos de lectura literaria, escogencia, comentario y socialización de las obras.



## Referencias

- Altamirano, F. (2012). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *La Palabra*, 21, 21-32.
- Aristizábal, A. y Quintana, M. (2018). *Lectura literaria: una experiencia estética entre líneas* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/2UcqtgH>
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>
- Bolívar, C. (2015). *Estrategias de iniciación, acercamiento y enamoramiento hacia el texto literario en el ámbito escolar* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://bit.ly/3gWt9IY>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Huay, M. (2014). Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. *Zona Próxima*, 20, 22-34.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de l'Educació*, 19, 87-112.
- Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Gráfica*, 10(1), 175-194.
- Medina, C. y Guerra, D. (2017). *Con-textos literarios y enseñanza de la experiencia intersubjetiva de la lectura* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/2AEqxPo>
- Moreno, M. y Carvajal, E. (2011). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes*, 33, 99-110.
- Ortiz, R. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-pluri/versidad*, 18(1), 56-66.
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Revista Enunciación*, 19(1), 161-171.
- Ramírez, C. (2007). Propuesta didáctica: herramienta metodológica y didáctica para analizar textos literarios con séptimos años. *Revista Educación*, 31(2), 127-181.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *En Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 12-43). Universidad Francisco José de Caldas.

- Rojas, D. (2018). La animación a la lectura como estrategia pedagógica para la formación de la competencia literaria en la escuela secundaria. *La Palabra*, 33, 129-145.
- Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Revista Enunciación*, 19(2), 215-227.
- Triana, Y. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. *Revista Enunciación*, 23(2), 225-236.



# **Problemática metodológica en la creación literaria: entre la ausencia y la necesidad de inserción en el aula**

Mario Peraza\*

## **Introducción**

La escritura creativa o creación literaria en Colombia, desde diferentes documentos de política pública, como, por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998), los *Lineamientos curriculares de educación artística* (1997), los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN, 2003) y los *Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje V.2* (MEN, 2016), muestran ciertas concepciones epistemológicas y didácticas sobre su abordaje en la escuela que son aún insuficientes en los contextos educativos locales. En las líneas respectivas de estos tratados preponderantes en la educación y la pedagogía se propende a la lectura y escritura como vínculo directo con el lenguaje a modo de instrumentalización y no se explicita sobre cómo favorecer la creatividad de los estudiantes de instituciones educativas.

---

\* Correo de contacto: [mario33@ciudadedubosa.com](mailto:mario33@ciudadedubosa.com)

En el marco de esta búsqueda y al recurrir a la lectura etnográfica del contexto, la IED Ciudadela Educativa de Bosa, ubicada en la localidad séptima de Bosa, presenta diversas problemáticas en las que se enmarca el tema de la ausencia de la motivación hacia la creación literaria de los estudiantes de diferentes grados y niveles. Esta falencia se debe al desconocimiento de los docentes con respecto a las herramientas o los aspectos propios de la creatividad en literatura. Además, en la institución, desde el PEI “Desarrollo de las habilidades comunicativas fundamentadas en la ética del cuidado como un camino para la excelencia” y el modelo pedagógico de EPC (enseñanza para la comprensión), existen vacíos en el tema de la creación literaria en los estudiantes al dirigir sus esfuerzos casi de manera exclusiva hacia la comprensión lectora.

Algunos docentes exponen en sus metodologías muestras de un manejo didáctico de sus clases en las que se puede observar una notable sustitución de la eficacia de la creatividad literaria en el aula de lengua castellana. Todo esto sucede por el copiado mecánico, la transcripción, la elaboración de planas, la respuesta a preguntas esquemáticas o la limitación al resumen como única forma de reporte y acercamiento a la obra literaria.

En la misma línea, el corpus recogido desde los antecedentes de investigación se enmarca en tres grandes grupos de interés: a) la creación y los géneros literarios con autores como Hernández (2012), Colom (2015) y Saavedra (2011); b) la creatividad con Cavallini (2012); y c) el desarrollo del taller literario como estrategia pedagógica con Alfonso (2001), Rodríguez (2012) y Labarthe y Herrera (2016).

## **Metodología**

La metodología es de carácter cualitativo y en este fragmento se describe el resultado del proceso de revisión de antecedentes investigativos, referidos a las siguientes categorías: creación literaria, competencia literaria, educación y crónica literarias, cuya relación es el eje de la presente investigación. Este reconocimiento resulta preciso para saber qué y cómo se está investigando sobre la creación literaria en la escuela, además de poder identificar qué temas no se han desarrollado en el ámbito de la creación literaria en la escuela.

## **La creación y los géneros literarios**

En este primer grupo se identifican tendencias relativas a la creación literaria y los géneros que subyacen en su ejecución. Las tendencias se centran en varios aspectos de la creación literaria tales como la metodología, el uso de géneros narrativos para su establecimiento en el aula y el uso de las nuevas tecnologías, entre otras. En esta

categoría se puede destacar la variedad de metodologías asociadas al tema de la escritura creativa de carácter narrativo, en especial a los géneros de cuento y relato, así como la implementación de espacios diferentes en los que se crea literatura en la escuela y fuera de ella, y también la implementación de las nuevas tecnologías para crear literatura.

Los autores que propenden al tema de creación y géneros literarios tienen diversas percepciones sobre lo que significa en la escuela crear y a cuál género apostarle. Saavedra (2011) propone una reflexión sobre el lugar de la creación literaria en la escuela y a qué géneros se les puede dirigir (se aborda más el narrativo). En ese sentido, hablar de la creación literaria en el aula es aún un tabú o algo poco conocido.

Evidentemente, esta concepción normativa de la lengua restringe las posibilidades del lenguaje encarnadas en la creación literaria, pues toma la literatura como otro ejemplo de escritura correcta que ha de erigirse en modelo para los estudiantes y a partir de la cual se llevan a cabo indagaciones contextuales. (Saavedra, 2011, p. 402)

Por otra parte, Hernández (2012) aborda el arte de la creación desde los intereses de los estudiantes y sus respectivas necesidades subyacentes al escribir sin mencionar un género específico. Todo esto desde la postura de la escritura y su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando la importancia y la eficacia de la creación escrita como catarsis o exteriorización de los sentimientos y las sensaciones más profundas del ser humano que interactúa con su yo interior sin mostrar la importancia exclusiva por algún género en particular. El autor considera que “la escritura, efectivamente, es un soporte físico y visual de pensamientos, de sensaciones y de sentimientos. Gracias a la escritura podemos exteriorizar y contemplar, hasta cierto punto objetivo, el fondo más profundo de nuestras vivencias interiores” (2012, p. 27).

Por último, Colom (2015) dialoga sobre las concepciones epistemológicas de la creación y su relación con el lenguaje, la manera de utilizar la escritura y sus características, así como la necesidad de potenciar la escritura creativa o la creación literaria:

El texto literario tiene un agente, el autor-creador, productor de un texto. El texto literario es concebido como efecto de un acto creativo. [...] Entendemos aquí, nuevamente, que el acto creativo no es un mero proceso de identificación del agente que lo genera, sino más bien una alteración del uso habitual del lenguaje. (Colom, 2015, p. 71)



En el contexto académico formal y no formal, en cuanto a géneros, el narrativo predomina preferentemente, en especial el subgénero del cuento, desde diversas perspectivas y espacios en los que se ha podido evidenciar tanto en las aulas como fuera de ellas. Por tanto, las anteriores investigaciones, aunque no muestren un interés específico hacia un género literario en el propósito de crear literatura, se puede evidenciar la ambigüedad en concepciones sobre la escritura creativa o creación literaria en el ámbito académico, esto es, un panorama por resolver.

## **La creatividad**

La creatividad como fenómeno ha sufrido varias transformaciones en las concepciones metodológicas del aula como tal. Muchas veces fomentarla tiende a ser contradictorio, bien sea porque el docente mismo no sabe cómo hacerlo, o bien porque, quizás, existen vacíos que no permiten potenciar esos procesos de nuestros estudiantes en el aula. Muchos autores desde la perspectiva psicológica han estudiado la creatividad como proceso cognitivo, en cambio la relación de esta con la escritura no se ha podido complementar efectivamente desde la teoría.

Cavallini (2012) dialoga un poco sobre la creatividad vista más desde la relación con la lectura y en mínima medida al tema de la escritura. Aquí se plantea esa necesidad de poner en contexto el tema creativo en el aula desde la literatura como exploración o inmersión en mundos posibles. Se explora desde varios ejercicios de escritura relacionados con experiencias pedagógicas del contexto y teniendo en cuenta como base los conceptos más cercanos de creatividad. En Cavallini se cita a Alder (2003) para quien la creatividad auténtica tiene un valor incalculable para los individuos y la sociedad. Se ha afirmado que la creatividad humana será el recurso más importante y escaso en las primeras décadas del tercer milenio. La sociedad, dicen algunos, se dividirá en dos categorías: personas creativas y el resto. Sea lo que sea la creatividad y sea cual sea su impacto en los años venideros de cambio endémico, vale la pena reflexionar sobre ella.

## **El desarrollo del taller como estrategia**

El tercer grupo de antecedentes plantea su énfasis en torno a la metodología que se adopta en las investigaciones de Rodríguez (2012), quien considera que el taller facilita la apropiación de conocimientos, las habilidades o las destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes. Tal es la concepción predominante respecto a su naturaleza, ligada, esencialmente, al ámbito del aprendizaje y centrada en la autonomía y la responsabilidad de los sujetos.

Igualmente, existen rasgos distintivos y característicos en las investigaciones revisadas relacionados con el taller como estrategia para el favorecimiento de la escritura literaria. Estos aspectos pueden servir de base para nutrir parte de los referentes metodológicos de la investigación y se dirigen hacia un fortalecimiento de las capacidades creativa-literarias de los estudiantes de acuerdo con su contexto, sus necesidades, intereses y gustos. Otra de las concepciones, quizá más recurrentes y de mayor significación, es la identificación del taller pedagógico como estrategia, aunque en el rastreo se puede observar que existe algo de ambigüedad en las percepciones.

Alfonso (2001), por su parte, considera la importancia del taller de escritura creativa como una alternativa al favorecimiento de la educación literaria. En su recorrido muestra la importancia de la educación literaria y su relación con la escritura creativa desde la apuesta de taller:

El alumno de un taller de escritura creativa debe ser consciente de que las capacidades involucradas en el proceso de la composición escrita son las mismas para cualquier tipo de escritura y que se actualizan en desarrollos específicos según el contexto y la intención comunicativa en que se desenvuelve la actividad de composición y las características personales de los productores. (p. 60)

El autor busca la autonomía del estudiante desde la implementación del taller de escritura creativa y su propia experiencia personal, una apuesta interesante que se hace necesario explorar en la práctica pedagógica de la literatura y la creación.

Por último, Labarthe y Herrera (2016) señalan la efectividad del taller de escritura literaria como potenciador de la capacidad creativa de los estudiantes. De la misma forma, el taller se evidencia como momento propicio y pertinente para generar creatividad literaria y artística en los estudiantes desde diversos enfoques o características. La principal se relaciona con la importancia del taller en la escritura literaria, entre otros:

Pasar del aula al taller creativo requiere de un cambio en el rol del docente, del uso de estrategias distintas, del empoderamiento del profesor, de la apertura de la obra literaria, del paso del lector al receptor, estimulándolo a producir textos con originalidad, con expresividad, bien elaborados, escritos con pensamiento flexible. (p. 31)

Adicionalmente, se pone en contexto el rol del docente y la transformación efectiva de la enseñanza de la literatura desde la implementación de taller de escritura literaria y la flexibilidad que esto conlleva. Así, el taller, como estrategia pedagógica,

se convierte en un espacio común en el que se propone compartir las producciones escritas con toda la comunidad.

## Conclusiones

- Es importante desarrollar la creatividad desde la escritura literaria de los estudiantes del ciclo cuatro, porque se genera en ellos la inquietud sobre cómo interpretar la realidad de su contexto. Por tanto, incluir esto en las diferentes clases de literatura permitirá un desarrollo eficaz y efectivo de la creatividad desde la muestra de sus experiencias, su entorno y contexto, para así favorecer la educación literaria en el aula sin instrumentalizarla y buscar que los productos de esta tengan repercusión y se muestren ante la comunidad educativa.
- Finalmente, el taller como estrategia es de vital importancia porque permite la construcción colectiva de textos literarios desde la interacción con el propio entorno y la cotidianidad.

## Referencias

- Alfonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Cavallini, L. (2012). Creatividad en la enseñanza de la literatura. Algunas propuestas estratégicas. *Revista Humanidades*, 2, 1-8.
- Colom, A. (2015). *La vida en palabras. Escritura y subjetividad* [tesis de doctorado]. Universidad Pompeu Fabra.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. <https://bit.ly/37gqBkz>
- Hernández, J. (2012). *El arte de la escritura literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccr6f8>
- Labarthe, J. y Herrera, L. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de Trabajo*, 31.
- Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Instituto Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/ley-general-de-educaci-n-ley-115-de-1994>
- Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Lineamientos curriculares. Educación artística*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje. V.2*. [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 12-43). Universidad Francisco José de Caldas.
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 39(2), 395-417.



# **Leo con Leo y sus amigos: una experiencia sobre diseño de ambientes de aprendizaje**

Anyela Katherine Aguirre Cáceres\*

## **Introducción**

Esta ponencia tiene como fin presentar una propuesta de ambiente de aprendizaje (AA) para estudiantes de grado 102 del Colegio José Martí (IED), en el marco del cumplimiento de los propósitos de aprendizaje del Seminario Electivo “Lenguaje y Diversidad” de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En este propósito, se presenta el diseño de un taller para enriquecer la propuesta del trabajo de grado (en curso): “La experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero”.

Así, pues, con miras a dicho trabajo, se tomó como punto de partida el objetivo propuesto para este, “promover la experiencia estética a través de talleres de lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero”, lo que lleva al diseño y la implementación de talleres literarios que propendan a la consecución

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica primaria Colegio José Martí (IED). Correo de contacto: anyelaaguirre@gmail.com



de este fin, con base en los postulados del grupo ACACIA en cuanto a accesibilidad y afectividad.

Por tanto, para el desarrollo de este trabajo se tendrá en cuenta la siguiente ruta. Primero, se realiza una contextualización a nivel meso y micro del lugar y la población en la que se llevará a cabo el ambiente de aprendizaje accesible y con afectividad (AAAA); posteriormente, se enuncian algunas de las situaciones problema evidenciadas en el aula de trabajo y, con base en ello, se establecen los propósitos y las estrategias didácticas a desarrollar para, asimismo, identificar los aspectos de accesibilidad y afectividad que se deben mejorar; por último, se presenta el diseño del taller, que corresponde al primero de los que se van a implementar en el desarrollo del proyecto investigativo.

## **Ambientes de aprendizaje**

Para la elaboración de esta propuesta didáctica se toma como base fundamental los postulados del grupo ACACIA, el cual definen el ambiente de aprendizaje (AA) como,

un espacio estructurado donde se realiza la relación enseñanza/aprendizaje, y que está diseñado en vista de promover dicha relación. Un ambiente de aprendizaje está entonces constituido tanto de elementos físicos, como teóricos que deben, en principio, buscar a adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (Bravo y León, 2018, p. 21)

Desde esta perspectiva, el AA debe ser un espacio social en el que exista participación de todos sus integrantes de tal manera que puedan construirse saberes tanto individuales como colectivos. Del mismo modo, en el diseño de AA debe reconocerse la diversidad de sus participantes para, a partir de ella, determinar las condiciones de accesibilidad y acogimiento con miras a su pertinente adecuación.

## **Caracterización del ambiente de aprendizaje**

El primer paso para hacer un diseño didáctico dirigido a un AAAA es realizar una revisión exhaustiva del contexto a nivel meso y micro.

### **Contexto meso**

El Colegio José Martí IED es una institución educativa de carácter formal, oficial y mixto, adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá. Está ubicada en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. La conforman cinco sedes en las que se cuenta con niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media.

La institución acoge la política de inclusión postulada en el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Por tal motivo, para las cinco sedes se cuenta con tres profesionales de apoyo (docentes de educación especial) distribuidas de la siguiente manera: una docente para la sede A, una para las sedes B y D y otra para las sedes C y E. Ellas realizan un trabajo complementario al que desarrollan los docentes de aula con los niños diagnosticados con alguna discapacidad o trastorno de aprendizaje. Además, se encargan de realizar los ajustes curriculares de acuerdo con la necesidad de cada estudiante con discapacidad. La Sede C, en la que se ubica este trabajo, se encuentra situada en el barrio Granjas de San Pablo. Esta sede cuenta con diversos espacios para el desarrollo de las actividades académicas.

## Contexto micro

En el grado 102 de la Sede C, jornada tarde, se encuentra un total de 21 estudiantes, de los cuales once son niñas y diez niños. Dentro del grupo las edades oscilan entre los seis y los nueve años. La mayoría de los estudiantes del grupo iniciaron juntos su proceso en la institución desde el 2017 en grado jardín, lo que ha sido favorable en sus dinámicas de interacción.

En el trabajo que se ha realizado con el grado 102 se han encontrado varios aspectos sobre diversidad que se enlistan a continuación.

- *Racial.* Presencia de tres estudiantes afrodescendientes y una estudiante con ascendencia indígena. Todos tienen rasgos y tonalidades de piel diferentes.
- *Nacionalidad.* Un total de diecinueve estudiantes son de Colombia y dos son provenientes de Venezuela.
- *Itmos de aprendizaje.* En el trabajo realizado con estos niños se ha identificado que ellos aprenden de maneras diferentes y en tiempos distintos.
- *Modos de ser y de actuar.* En el aula cada niño tiene una manera de ser diferente a la de sus compañeros debido a su personalidad e identidad construidos hasta ahora.
- *Sensorial.* Está la presencia de una estudiante que presenta hipoacusia, por lo cual tiene un implante coclear para favorecer su escucha. Dado que la mayoría de los niños llevan su proceso en la institución desde el 2017 en grado jardín, esto ha favorecido que los modos de relación entre la niña y sus compañeros sea favorable para ella en el aprendizaje de palabras, familiaridad con los compañeros y respeto a lo diverso.

## Aspectos por mejorar en el AA

Con miras al proyecto de investigación (en curso) para la maestría “La experiencia estética en la lectura compartida de textos literarios con estudiantes de grado primero”, es necesario mejorar la práctica pedagógica y metodológica en el abordaje de los textos literarios al diseñar talleres de lectura que posibiliten un ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes se sientan a gusto durante los espacios de lectura y así contribuir a la vivencia de la experiencia estética.

Este aspecto es de vital importancia si se tiene en cuenta que en el análisis etnográfico realizado para el proyecto en curso se evidenció que las prácticas de los docentes tendían hacia la instrumentalización de los textos literarios para la enseñanza de aspectos gramaticales y no hacia la formación en una educación literaria que les permitiera a los estudiantes leer, comprender, interpretar y disfrutar de las obras literarias. Esto propenderá a que los estudiantes se sientan motivados para la realización de los talleres literarios y así vivenciar gratamente la experiencia de la lectura.

## Aspectos de accesibilidad

- *La organización espacial del curso.* Para estos talleres se tendrá en cuenta un cambio en la distribución espacial, es decir, organizar los escritorios en U, por ejemplo, para que en la lectura los estudiantes y la maestra se encuentren dispuestos corporalmente para interactuar entre ellos y con el texto literario.
- El material de lectura será un *Big Book*, el cual se propone con el fin de que todos los estudiantes tengan acceso visual al texto y así todos puedan leer la imagen, especialmente en el caso de la estudiante con hipoacusia, ya que se espera que pueda comprender las historias a través de las imágenes.

## Diseño didáctico: taller

Para el trabajo del taller se toma como punto de referencia los aportes de Rodríguez (2010) con su propuesta de que en todo diseño de taller deben abordarse dos dimensiones: la lingüístico-discursiva y la pedagógico-didáctica. Por tanto, con relación a la primera se aborda la lectura, específicamente la lectura del texto literario. Así, para contribuir a la vivencia de la experiencia estética en la lectura compartida del texto literario es pertinente tomar en consideración la teoría transaccional propuesta por Rosenblatt (1996), en la que se proponen dos posturas con el fin de asumir la lectura de un texto: la eferente, que alude “al tipo de lectura en la cual la atención se centra predominantemente en lo que se extrae y retiene luego

del acto de lectura” (1996, p. 17), y la estética, que se sitúa más desde lo sensorial, afectivo y emocional, en la que se gesta un proceso de interpretación. Vale decir que se hace mayor insistencia en el favorecimiento de una postura estética para la creación de significados entre lector, texto y contexto. Con respecto a la segunda dimensión es pertinente adscribir esta propuesta en la perspectiva interaccionista, dado que este taller consiste en el abordaje de la lectura del texto literario desde la lectura compartida.

### Primera fase: diseño (planeación)

En este propósito se consideran los siguientes puntos:

- Título: “Leo con Leo y sus amigos”, textos literarios.
- Número de sesiones: dos sesiones de dos horas cada una.
- Problema a abordar: la falta de gusto por parte de los estudiantes para la realización de los ejercicios de lectura compartida de textos literarios.
- Objetivo de aprendizaje: motivar a los estudiantes para que gusten de las actividades de lectura compartida de textos literarios y participen activamente en ellas.

Para el diseño de este taller se piensa desarrollar la lectura compartida de textos literarios. Según la propuesta de la docente, serán los niños quienes escojan qué texto será leído. Este trabajo de lectura tiene su fundamento en los postulados de Braslavsky (2005), quien plantea la importancia de establecer momentos de lectura: el antes, es decir, las predicciones y los comentarios a partir de los organizadores verbales y visuales; el durante, para la realización de inferencias; y el después, con ejercicios de escritura compartida, en el caso de estudiantes de los primeros niveles.

Ahora bien, pensando en cuestiones de accesibilidad para que todos puedan participar, el texto a leer es un *Big Book* (“libro grande”), elaborado artesanalmente con la adaptación de uno de los cuentos de Roald Dahl; la docente será quien realice la lectura, puesto que la mayoría de estudiantes aún no han adquirido el código y los otros no leen de manera fluida.

### Segunda fase: negociación

En esta se consideran las cuestiones que se enlistan a continuación:

- ¿Quiénes son los amigos de Leo? Leo es un hipopótamo que no le gusta leer, pero como se habla de Leo y sus amigos, serán los niños los encargados de definir quiénes son esos amigos, cómo se llamarán y qué características tendrán.

- ¿Qué texto vamos a leer? La docente propondrá los títulos de los cuentos, pero serán los niños quienes elijan cuál es el que se va a leer.
- Según los postulados de Braslavsky (2005), una de las actividades después de la lectura es la escritura compartida, por tanto, se dará la opción a los estudiantes de que escojan el tipo de producción escrita.

### Tercera fase: definición de las actividades

Primera sesión (una hora): ¿quién es Leo?, y ¿quiénes serán sus amigos?

En esta primera sesión se desarrollan las siguientes actividades:

- *Actividad de apertura.* Se presentará a los estudiantes una caja sorpresa y se les cuestionará sobre lo que puede contener; para esto se les asignan turnos de intervención. Mientras los niños participan, la docente registra en el tablero lo que ellos creen que puede haber en la caja. Después del suspenso, la maestra sacará al muñeco de la caja y les dirá que él es Leo.

Posterior a esto, la docente les da a conocer la siguiente canción, inventada por ella, la cual algunas características de Leo; cantarán juntos tantas veces como gusten los niños para que se la aprendan: “Leo es un hipopótamo que no quiere leer,/ vamos todos a ayudarlo a que pueda comprender,/ que los libros son la entrada para la imaginación,/ para crear mundos posibles la lectura es lo mejor”.

- *Actividad de desarrollo.* La docente manifestará que Leo tiene unos compañeros de escuela en la selva, y que entre todos escogerán quiénes serán esos amigos. Para esto se propone un trabajo por grupos en el que cada equipo de trabajo pensará en un animal que viva en la selva y pueda ser amigo de Leo. Realizarán el dibujo en una cartulina y lo decorarán con material dispuesto por la docente.
- *Actividad de cierre.* Socialización del trabajo realizado por cada grupo en el que darán a conocer a sus compañeros cuál fue el animal escogido y su modo de ser.

Como preparación para la siguiente sesión, la docente pondrá en el tablero los títulos de algunos cuentos clásicos referenciados en el texto de Roald Dalh *Cuentos en verso para niños perversos*, a fin de que elijan sobre cuál desean trabajar. Después de escoger, queda como actividad para la casa recordar con sus padres de qué trata o leer ese cuento en su versión tradicional.

- *Evaluación.* Al ser esta actividad preliminar para la lectura (no solo la de este taller, sino todas las lecturas que se realicen en el marco del trabajo “Leo con



Leo”), se evaluarán aspectos de trabajo en equipo y disposición para la actividad, entre otras.

## Segunda sesión (dos horas): lectura compartida

En esta sesión se llevan a cabo las siguientes actividades:

- *Actividad de apertura.* Con base en la actividad extraescolar dejada en la sesión anterior, se realiza de manera oral la reconstrucción del cuento tradicional. Aquí es importante dar la palabra en orden y el respeto de los turnos conversacionales para hacer los aportes.
- *Actividad de desarrollo.* Sentados en el suelo formando un círculo la docente les anunciará que les va a leer la historia del mismo título de la que ellos habían hablado, pero que se desarrollaba de manera diferente. Por tanto, de acuerdo con Braslavsky (2005), se desarrollará la lectura teniendo en cuenta el antes, el durante y el después de la lectura. Para el antes se tendrán en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué será lo diferente de la historia?, ¿tendrá personajes diferentes?, ¿cambiará el final?, ¿qué nos dice la imagen de la carátula del *Big Book*? Durante la lectura se harán pausas para preguntar por aspectos literales del texto: ¿qué hacen los personajes?, ¿qué es lo que está cambiando?, ¿qué podrá suceder ahora? En el después de la lectura se formulan preguntas orientadas a sus gustos, es decir, ¿qué versión le agradó más?, ¿qué opina sobre los cambios en la forma de ser de los personajes?, ¿qué estuvo bien y qué no?, ¿le cambiarían algo al texto?
- *Actividad de cierre.* Se organiza a los niños en grupos y se les entrega un material recortable con diferentes imágenes de escenas de la historia para que las recorten y las organicen según la secuencia narrativa. La docente revisa si está ordenada adecuadamente y les da una nueva hoja y pegante para que fijen dichas imágenes. Después de esto, la docente y los niños pondrán en común el orden de la secuencia recordando lo que cada imagen mostraba de la historia.

Por último, teniendo en cuenta que a los niños de este grupo les gusta la elaboración de manualidades, la docente les propondrá que realicen un trabajo artístico al gusto de ellos en el que representen un personaje o el momento de la historia que más les haya gustado. Para esto, en varias mesas libres se pondrá diferentes materiales (papeles, palos de paleta, pegante, plastilina, lentejuelas, etc.) a fin de que los niños elaboren su creación. Finalmente, estos trabajos se pegarán en la pared de “mis trabajos” que los niños tienen en el salón donde se dejan expuestas las manualidades que ellos realizan.

## A modo de conclusión

Uno de los aportes más significativos que deja la elaboración de este trabajo es la imperiosa necesidad de realizar una revisión detallada del contexto poblacional que integra el aula de clase, teniendo en cuenta que, muchas veces, los docentes están arraigados en concepciones de la diversidad solo cuando existe alguna discapacidad, o se habla de aula regular o “normal”, sin ser conscientes de la trascendencia de estas concepciones.

Desde la perspectiva abordada en este trabajo el contexto es de gran importancia en las planeaciones, ya que debe tenerse en cuenta las necesidades y los intereses de todos los estudiantes. Esto lleva a pensar que es deber del docente no solo planear una clase, sino diseñar un AAAA en el que todos los niños se sientan a gusto con lo que propone el docente, y que realmente el aula de clase es un espacio para aprender, compartir y disfrutar.

Ahora bien, pensar en la promoción de la experiencia estética en el aula y con ello contribuir de una formación adecuada y pertinente en el lenguaje desde el abordaje de la lectura del texto literario, implica iniciar transformaciones en las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la literatura. Estos cambios deben evidenciarse en el quehacer pedagógico al dejar de lado prácticas que instrumentalizan la obra literaria y no promueven el disfrute al leer el texto. En esta misma línea, es pertinente formar a los lectores para que asuman una postura estética (no solo eferente) en el momento de la lectura del texto literario, lo cual promueva en los niños la generación de expectativas antes de iniciar el proceso de lectura y, de la misma forma, se planteen unos propósitos de lectura para que puedan establecer ese significado que les proporciona el texto.

Por último, es pertinente recalcar que en el proceso de formación de lectores cumple un papel importante la otredad, es decir, la interacción con el otro para la construcción de saberes. En esta medida, la lectura compartida es una estrategia que podría promover espacios orientados a compartir las interpretaciones y las evocaciones que despierta la lectura del texto literario. Por tanto, es importante que las prácticas educativas se desarrollen bajo miradas interaccionistas en las que se promueva el trabajo y la construcción de significados con el otro.

## Referencias

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. Fondo de Cultura Económica.

- Bravo, F. y León, O. (2018). *Metodología de diseño de ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de afectividad*. [https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Metodolog%C3%ADa\\_para\\_la\\_Creaci%C3%B3n\\_de\\_Ambientes\\_de\\_aprendizaje\\_accesibles\\_y\\_con\\_Afectividad.pdf](https://acacia.red/udfjc/wp-content/uploads/sites/5/2018/07/Metodolog%C3%ADa_para_la_Creaci%C3%B3n_de_Ambientes_de_aprendizaje_accesibles_y_con_Afectividad.pdf)
- Rodríguez, M. E. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>



# Biopoder e insensibilización en *El eternauta*

Karen Cristina Lozano Álvarez\*

Brayan Andrey Sáenz Fonseca\*\*

Daniel Felipe Chavarro Vela\*\*\*

Yulli Alejandra Mancipe Rincón\*\*\*\*

## Introducción

La novela gráfica *El eternauta*, de Germán Oesterheld, narra las vivencias de Juan Salvo y sus amigos durante una invasión alienígena. Su epicentro es Buenos Aires, Argentina, a pesar de que se perciba y afecte todo el planeta Tierra. En esta obra,

---

\* Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: karencla1890@gmail.com

\*\* Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: saenzbrayan98@gmail.com

\*\*\* Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: veladaniel11@gmail.com

\*\*\*\* Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Estudiante investigador, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: yullixx1998@gmail.com

los líderes tanto del bando de los invasores como el de los invadidos se enfrentan por el control del mundo usando armas y todo tipo de artefactos (tanques, bazucas, metralletas, copos tóxicos, alucinógenos, teletransmisores, etc.) que les faciliten el éxito de lo que se proponen (conquistar/resistir). En este sentido, la guerra se presenta como un evento atroz que se origina por distintos motivos y deja a su paso terribles consecuencias. No obstante, son este tipo de eventos los que permiten estudiar la condición humana desde los individuos que determinan qué postura tomar y cómo actuar frente al adversario.

## La aplicación del biopoder

El término *biopoder* fue un concepto acuñado por Michael Foucault (2000), quien menciona que el poder es una relación de fuerzas que se lleva a cabo a través de prácticas e interacciones según relaciones de obediencia y mando, las cuales en las sociedades modernas se ejercen a partir de las disciplinas del cuerpo y el control de la población (Toscano, 2008). Lo primero hace referencia a que el cuerpo puede ser manipulado, se le puede educar, controlar y hacer obediente, mejor dicho, se le puede disciplinar. Lo segundo consiste en aplicar mecanismos de control con la ayuda de instituciones (escuela, iglesia, ejército, etc.) que influyan en la conducta de los individuos a fin de homogeneizar a la sociedad en su totalidad. En este sentido, se puede decir que para que los individuos obedezcan, actúen y piensen de cierta manera en la guerra, de acuerdo con una conducta establecida, se han de insensibilizar y se hace uso del biopoder y, con ello, de ciertas técnicas para afianzar el disciplinamiento del cuerpo y el control de los individuos (biopolítica).

La insensibilización se evidencia a lo largo de la novela en dos circunstancias particulares que hacen variar la conducta de los invadidos. La primera situación se trata de la amenaza que sienten los seres humanos por el “otro” que logró sobrevivir a la nevada tóxica (generada por los invasores), la cual mató a la gran mayoría de seres vivientes; esto significa que quienes aún viven están afuera pensando en cómo subsistir en esa sociedad apocalíptica, lo que obliga a Juan Salvo, su familia (Elena y Martita) y sus amigos (Favalli y Lucas) a instaurar la “ley de la jungla”, en la que la cuestión es matar o morir. Lo anterior implica la pérdida de todo tipo de solidaridad y la aparición de una desconfianza frente a los demás porque lo único que persiste es el deseo de sobrevivir, a tal punto que cuando Juan, Favalli y Lucas salen por recursos están siempre atentos ante cualquier perturbación, listos para disparar. Favalli, recién sucedida la tragedia, menciona:



¿Qué sabemos hasta dónde pueden llegar las ambiciones, los apetitos de otros, en una situación como esta, donde no habrá policía ni autoridad que sirva de freno? Muy pronto se entablará la competencia por la comida, por los remedios, por todo... Muy pronto esto será como la jungla... Todos contra todos. (Oesterheld, 2010, p. 17)

**Figura 1.** Ejemplo de insensibilización.



**Fuente:** Oesterheld (2010, p. 17).

Ahora bien, esta ley parece cesar cuando Juan, Favalli y Pablo (un muchacho a quien su tío había encerrado en el sótano y fue rescatado por Juan para tenerlo como aliado) se encuentran con más sobrevivientes, quienes piden que se les unan para acabar con el invasor, el responsable de la nevada tóxica y de la caída de una especie de naves, lo cual permite ver una construcción de identidad con el “otro” que antes era una amenaza. Así, Juan y sus dos amigos deciden irse a la guerra y su esposa e hija quedarse y aguardar el momento de su regreso. Una vez adentro de la resistencia, se asigna un rol a cada integrante para que cumplan una función. Favalli, por su parte, asume el rol de capitán al volverse la mano derecha y el estratega del Mayor, mientras que a Juan se le asigna el papel de teniente y a Pablo el de cabo junto con otros, entre los que se encuentran el fundidor Franco y el historiador Mosca. Lo anterior explícita la jerarquización en que se va a mover tanto el bando de “la resistencia/invasidos” como el bando de “los invasores” a lo largo de la novela.

En este sentido, cada personaje, de acuerdo con su rol, empieza a ejecutar una serie de funciones a partir de un biopoder que es ejercido por aquel de rango más alto en los dos bandos. Por un lado, en el bando de “los buenos” es el Mayor el que le ordena al teniente Juan y a los cabos siempre ir adelante, a modo de precaución, para que en caso de un ataque ellos fueran los que se sacrificarán y le dieran información a los observadores, quienes iban detrás de ellos para tomar ciertas medidas ante el

ataque. Esto evidencia cómo el Mayor, al tener el poder, elegía quién moría y quién vivía a partir de sus órdenes, las cuales nadie podía objetar. Juan Salvo menciona:

Ahora sí comprendí la razón del súbito ascenso de todos los efectivos de que disponía el Mayor, mis milicianos y yo éramos los menos imprescindibles. Nos enviaban delante de todo, a modo de experimento: los observadores que irían tras el segundo tanque informarían cómo y con qué armas el invasor nos aniquilaba. (Oesterheld, 2010, p. 74)

**Figura 2.** Ejemplo de biopoder 1.



**Fuente:** Oesterheld (2010, p. 74).

Esa misma función la ejecutan los denominados “Cascarudos”, “Hombres-robot” y “Gurbos”; la diferencia es que ellos estaban sometidos a unos aparatos de control mental nombrados por la resistencia como “teletransmisores”, los cuales controlaban todo el actuar de los invasores a distancia, de modo que ellos obedecían la orden de aniquilar a los seres humanos, aunque no fuera de su agrado. Es este punto, la segunda situación que expone la insensibilización de los invadidos se da cuando Juan y su tropa se enfrentan a los “Hombres-robot” del bando de los invasores, vestidos con las ropas de unos estudiantes que se hallaban muertos para camuflarse, olvidando que esos hombres robotizados eran seres humanos como ellos, víctimas de un aparato de control mental, por lo que los redujeron a máquinas que tenían que destruir como a cualquier otro invasor, de modo que perdieron toda pizca de benevolencia por el deseo de entregarse a una borrachera colectiva, tal como lo menciona Zuleta (1985). Esto se observa en el primer encuentro de los invadidos con los “Hombres-robot”.

**Figura 3.** Ejemplo de biopoder 2.



**Fuente:** Oesterheld (2010, p. 74).

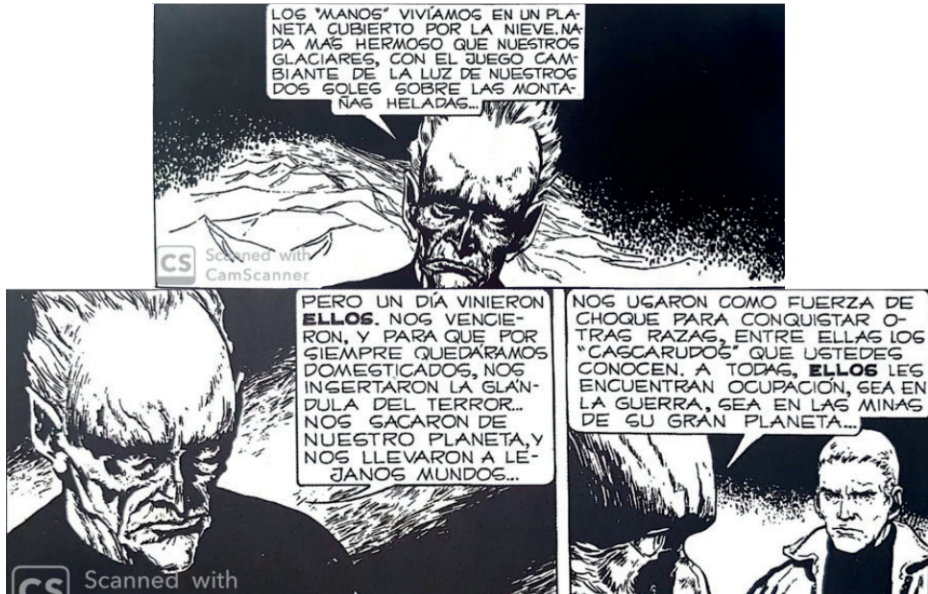
¡Si andamos ligero, no nos cocinarán! Apúrate, Franco, cambia tu uniforme por la ropa de alguno de esos muchachos... Y ponle a él, el uniforme... Era duro tirar contra los hombres-robots, pero no había alternativa. Teníamos que retrasar el ataque. (Oesterheld, 2010, p. 135)

Tal orden era dada a través de un teclado gigante manipulado por los “Manos”, quienes, al igual que los invasores que cumplían el rol de cabos, fueron sacados de sus planetas y obligados a ser domesticados para cumplir las órdenes de los “Ellos”, entre otras, dirigir el actuar de sus cabos y obligar a los seres humanos a que demostrarán cualidades excepcionales, a pensar como ellos por medio de un aparato en un proceso largo denominado por estos como “manificación”. Los “Manos”, a diferencia de los otros, ocupaban un rango más alto y eran disciplinados mediante una glándula denominada “glándula del terror” que segregaba veneno y los mataba en unos pocos segundos cuando sentían miedo. Lo anterior es confesado por un “Mano” a punto de morir ante Juan y Franco, cuando estos lo raptan:

Los “Manos” vivíamos en un planeta cubierto por la nieve. Nada más hermoso que nuestros glaciares, con el juego cambiante de la luz de nuestros dos soles sobre las montañas heladas... pero un día vinieron “Ellos”. Nos vencieron, y para que por siempre quedáramos domesticados nos insertaron la glándula del terror... nos sacaron de nuestro planeta, y nos llevaron a lejanos mundos... nos usaron como fuerza de choque para conquistar otras razas, entre ellas los “Cascarudos” que ustedes conocen. A todas, “Ellos” les encuentran ocupación, sea en la guerra, sea en las minas de su gran planeta. (Oesterheld, 2010, p. 162)



Figura 4. Ejemplo de biopoder 3.

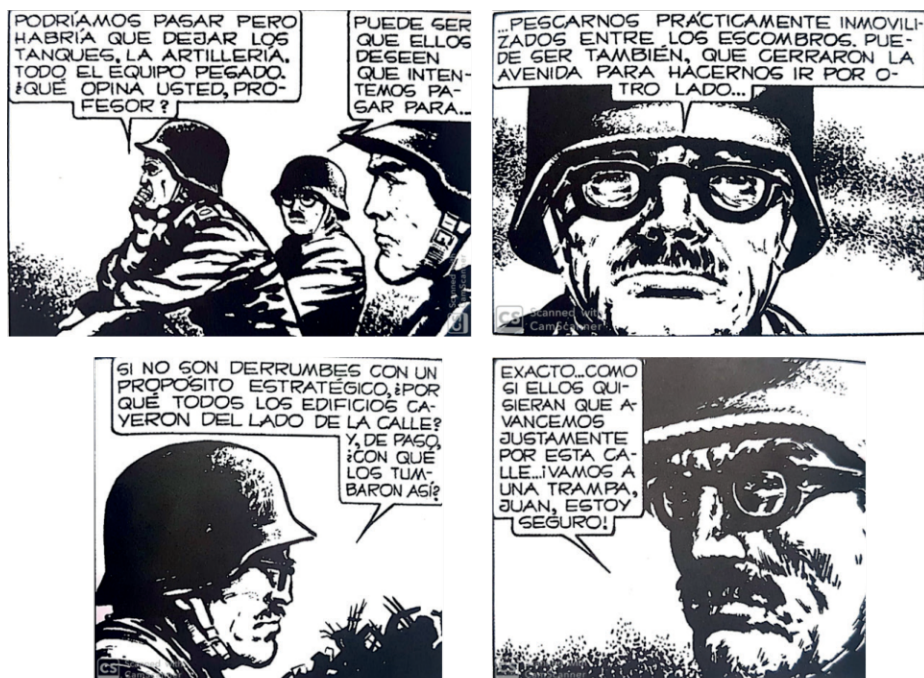


Fuente: Oesterheld (2010, p. 162)

Ese mismo rango de los “Manos” era ocupado por Favalli, quien a pesar de que no tenía una glándula que lo obligara a obedecer, debía seguir la orden del Mayor, quien tenía a cargo todos los sobrevivientes civiles y encontró en Favalli valor por su conocimiento en vista de que era profesor de física. A su vez, Favalli transmitía la voz del Mayor al teniente Juan, quien tenía a cargo a los cabos y, aunque Favalli discrepara de su superior, rara vez era escuchado, pues su voz pesaba menos que la de este, ya que el Mayor era quien tenía el poder y todos se acogían a su control. Así, por ejemplo, cuando Favalli les advertía durante un largo trayecto que se dirigían a una trampa segura, pero el Mayor se empeñaba en la idea de que “los invasores” se estaban retirando y era pesimista en creer lo que Favalli decía:

Puede ser que “Ellos” deseen que intentemos pasar para pescarnos, prácticamente inmovilizados entre los escombros. Puede ser también, que cerraron la avenida para hacernos ir por otro lado [...] si no son derrumbes con un propósito estratégico, ¿por qué todos los edificios cayeron del lado de la calle? [...] Como si “Ellos” quisieran que avancemos justamente por esta calle... ¡Vamos a una trampa, estoy seguro! (Oesterheld, 2010, p. 108)

Figura 5. Ejemplo biopoder 4.



Fuente: Oesterheld (2010, p. 108).

En esta misma línea, se encuentra en el bando de “la resistencia” el Mayor, quien daba todas las órdenes a aquellos que tenía bajo su mando y rara vez se involucraba en el campo de pelea, de no ser rotundamente necesario. Incluso, la vez que más interfirió fue cuando creyó ingenuamente haber logrado que “los invasores” se retiraran para ganar el mérito de dar la estocada final. Paralelamente, en el bando de “los invasores” los “Ellos” ocupan un cargo similar; el contraste está en que estos nunca muestran la cara en el desarrollo de la novela gráfica y solo se llega a saber de ellos gracias al testimonio de los “Manos”, quienes los describen de la siguiente manera:

“Ellos” son el odio cósmico... “Ellos” quieren para sí el universo todo... “Ellos” nos obligan a destruir y a matar a nosotros... “Ellos” transformaron en máquinas a los “Cascarudos” que no hacían otra cosa que vivir de los juegos de las grandes flores que crecían en su planeta. “Ellos” capturaron a los “Gurbos”, las fieras más feroces del universo, para lanzarlos contra quienes les resisten demasiado. (Oesterheld, 2010, p. 162)



Figura 6. Ejemplo biopoder 5.



Fuente: Oesterheld (2010, p. 162).

Para concluir, se puede decir que la novela gráfica *El eternauta*, encasillada en el género de ciencia ficción, es una propuesta de un mundo distópico que se vale de un viaje en el tiempo para narrar los hechos de la invasión alienígena que acontece en 1963 en Buenos Aires, la cual trae consigo destrucción y una guerra por el control de la Tierra. Es también una muestra de la importancia de la territorialidad, ya que al verse amenazado el territorio se origina un sentimiento de resistencia y defensa de lo propio por parte del bando de los invadidos. Del mismo modo, se observa cómo quienes dirigen los bandos, en este caso el Mayor y los “Ellos”, hacen uso del biopoder durante el conflicto para ordenar, insensibilizar, controlar y decidir lo que es correcto en ciertos momentos para los individuos que tienen bajo su poder. Lo anterior deja ver que en la guerra presenciada en la novela se da una conquista y la colonización del territorio, del cuerpo y del mundo de la vida, tal como lo menciona Dussel (1992), de modo que se pasa por encima de la alteridad de los que fueron pacificados o domesticados por medio del miedo, de dispositivos, de la insensibilización y otras técnicas que permiten arrebatar el poder que tienen sobre sí los sujetos y facilitar el control de estos.

Cabe mencionar la importancia de este tipo de narración en la Argentina de 1959 donde incluso en esa época se reconoce una geopolítica, ya que en el inicio de la novela se cree que los copos eran producto de ensayos atómicos llevados a cabo por parte de Estados Unidos, reconociendo en los otros países la existencia posible de una amenaza. Sin embargo, el verdadero peligro era la problemática nacional que existía en el interior de Argentina durante la época, dado que este periodo fue trascendental para la consolidación de la identidad de este país al cobrar múltiples sacrificios debido a la sucesión de dictaduras que se dieron, en las que siempre hubo un bando que defendía el gobierno y sus políticas, y otro que apoyaba el derrocamiento y la destrucción de lo propuesto por la clase dirigente del momento. Se evidencia, entonces, cómo la novela permite leer la realidad de la época y cumple la función de denuncia social ante la guerra como conflicto que conlleva aspectos tales como la muerte, la deshumanización, la supervivencia, el miedo y el armamento, entre otros.

## Referencias

- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Oesterheld, H. (2010). *El eternauta*. Norma.
- Toscano, D. (2008). El bio-poder en Michel Foucault. *Universitas Philosophica*, 25(51), 39-57.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la guerra*. Procultura.





**Tercera parte**  
**Experiencias de colectivos de investigación**



# Leer desde el entorno, una tarea de todos

Mary Luz Lizarazo Amaya\*

Edilsa Trillos Navarro\*\*

Adriana Milena Garzón Casas\*\*\*

## Introducción

Con esta ponencia se pretende dar a conocer el proceso de conformación del grupo de investigación Entornos, cuyo interés se centra en el estudio de las condiciones pedagógicas y didácticas que hacen posible la construcción de ambientes propicios para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Con base en lo anterior se reconoce como contexto el Colegio Fernando Soto Aparicio IED, ubicado en la localidad de Kennedy, el cual evidencia una problemática relacionada con la falta de herramientas metodológicas y estrategias didácticas dirigidas a generar y dinamizar ambientes de lectura significativos para los estudiantes. Las docentes que

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo de contacto: mluzlizarazo@gmail.com

\*\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo de contacto: edilsatrillos@gmail.com

\*\*\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo de contacto: adrianagarzonc@gmail.com



constituyen el grupo comparten impresiones, percepciones y anhelos de cambio que se conjugan con el fin de proponer acciones colectivas que contribuyan a solucionar la problemática identificada.

Si bien el propósito de investigar acerca de los entornos adecuados para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la modalidad escrita ha de contribuir al desarrollo de competencias discursivas de los niños, cobra también un papel importante la reflexión que el docente realiza de su propia práctica. Por tanto, desde el grupo Entornos se pretende abrir espacios de diálogo con los docentes que permitan trazar una ruta de acciones colaborativas ante la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje con mayor sentido. En razón a lo anterior se plantean los siguientes objetivos.

## **Objetivo general**

Favorecer la configuración de ambientes de aprendizaje idóneos para la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad escrita de la lengua, en la relación lectura-escritura, por medio de talleres con docentes.

## **Objetivos específicos**

1. Caracterizar en las instituciones vinculadas las dificultades que se presentan en la construcción de ambientes de aprendizaje dirigidos a los procesos de formación de la modalidad escrita de la lengua, en la relación lectura-escritura.
2. Diseñar e implementar estrategias pedagógicas para favorecer la configuración de ambientes de aprendizaje de la lectura.
3. Sistematizar el impacto de las acciones dirigidas a cualificar la configuración de ambientes para la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad escrita, centrados en la lectura.
4. Generar producciones académicas proyectadas a participar en eventos relacionados con el tema en cuestión.

En este sentido, a fin de determinar la concepción de “entorno” se acoge el concepto de ambiente que ofrece el grupo de investigación ACACIA (2018), puesto que, al comprender los ambientes de aprendizaje, se ha de permitir la consolidación de entornos adecuados para la lectura:

El ambiente es: lugar, concepto vivo, resultado, e instrumento dinamizador, para que fenómenos del aprendizaje ocurran en una población específica. Es

decir, permite crear condiciones para la participación y permanente de los estudiantes desde un ejercicio interactivo para la co-construcción del conocimiento. (p. 6)

Se trata, entonces, de un conjunto de elementos que se deben tener en cuenta bajo la intención de movilizar las prácticas pedagógicas hacia un sentido social del aprendizaje.

La metodología del grupo Entornos se basa en el enfoque cualitativo, dado que se trata de una investigación de carácter pedagógico. Este enfoque se ajusta a las acciones investigativas del grupo, puesto que posibilita la observación de las prácticas pedagógicas y su incidencia en los procesos de aprendizaje, a la vez que aporta un punto de vista reflexivo y crítico. Se espera, así, optimizar las que permitan consolidar ambientes de lectura que favorezcan el desarrollo de la modalidad escrita de la lengua.

En este sentido, se piensa en la implementación de talleres con docentes, bajo la perspectiva dada por Rodríguez (2012), quien relaciona el taller, de manera general, “con toda actividad compartida de carácter práctico o teórico-práctico, caracterizada por ciertos niveles de participación” (p. 13). En esta medida se propone una acción compartida con los docentes enfocada en la reflexión y la fundamentación acerca de las condiciones necesarias para construir ambientes idóneos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

A partir del propósito del grupo Entornos, el trabajo propuesto se fundamenta en la construcción de un corpus teórico compuesto por la conceptualización que se describe a continuación.

## **Concepciones de la lengua y el lenguaje**

De acuerdo con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el conocimiento es un fenómeno profundamente social. La experiencia que se construye dentro del ámbito social le permite al individuo crear su propia forma de pensar e interpretar el mundo. En esta experiencia el lenguaje tiene un papel fundamental, ya que no solo es el medio de comunicación que se utiliza para establecer relaciones dentro de la sociedad, sino que, además, sirve como el instrumento más importante por medio del cual la experiencia social fomenta la construcción del pensamiento.

Esta teoría comprende que la comunicación y el lenguaje van más allá de la palabra, pues concibe el gesto, el contacto visual y otros signos no verbales o herramientas simbólicas creadas por los seres humanos como elementos fundamentales

en la comunicación social. Para Vygotsky el papel que juega el lenguaje en el aprendizaje se hace explícito en los procesos de lectura, escritura y la oralidad, debido a que este es el mecanismo por medio del cual ocurre la negociación del significado.

La interacción que surge en las comunidades como una necesidad comunicativa y social está mediada, principalmente, por el uso de la lengua. En este sentido, las actividades discursivas tales como hablar, escuchar, leer y escribir construyen su significado dentro de un contexto cultural. Según Halliday (1982), el uso de la lengua materna nos brinda el conocimiento de cómo usarla dependiendo la situación en la que nos encontramos y así identificar cuál es su uso apropiado. Además, este autor hace una invitación al profesorado frente al desarrollo de la lengua debido a su importante función social, por la cual los individuos aprenden a ser y a actuar dentro de una comunidad. La concepción de lengua y lenguaje se sitúa desde una perspectiva sociocultural, ya que el propósito es incentivar procesos de lectura en relación con la escritura que convoquen al estudiante a comprender la función y el aporte en sus dinámicas sociales y culturales.

## Enfoque de lectura

El grupo Entornos se basa en la importancia de las interacciones sociales para el aprendizaje de la lectura, por lo cual se reúnen los aportes de diferentes autores que otorgan una base teórica a las acciones tanto formativas como investigativas que propone el grupo. De esta manera, se parte de la interacción del lector con el texto y, en este sentido, Jolibert y Sraïki (2009) asocian la lectura con una construcción de significado con autores y destinatarios reales, lo que conlleva que cada niño aprenda a leer y a escribir con ayuda de un docente y por medio de las interacciones que establece con sus compañeros. Esto permite que la relación entre lector y productor basada en la experiencia y su relación con el entorno sea una relación única: “Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.)” (2009, p. 54).

Por su parte, el modelo transaccional de la lectura establece que “todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular” (Rosenblatt, 1996, p. 11). De ahí la importancia de involucrar las condiciones del contexto en el que se desarrollan las prácticas de lectura como aspecto fundamental en la construcción de ambientes de aprendizaje.

## El entorno de la lectura

El ambiente que se genera para disponer al estudiante hacia la lectura es de suma importancia, puesto que lo prepara en el acercamiento con el texto, a partir de sus conocimientos previos, para apropiarse de una nueva experiencia. El modelo transaccional de la lectura y la escritura de Rosenblatt (1996) pone a disposición del docente una perspectiva que le concede especial valor a las transacciones que se dan entre lector y texto, es decir, a la experiencia dialógica que se produce al interactuar con los textos, por tanto, “se considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro” (Rosenblatt, 1996, p. 3). Con base en lo anterior se han de planear las acciones del grupo Entornos, para lo cual se mantiene una actitud reflexiva que vincule la experiencia de vida a los procesos de formación dinamizados en la escuela.

## Ambiente de aprendizaje

El grupo Entornos propone dentro de sus acciones la transformación de “ambientes de aprendizaje” y para la conceptualización de este referente toma como base el documento del grupo investigativo ACACIA, en el cual se propone la construcción de estos ambientes a partir de las necesidades identificadas en los estudiantes, facilitando espacios físicos y virtuales que favorezcan el aprendizaje, lo cual exige implementar herramientas como las TIC. En este entorno se diseña una experiencia de intercambio de conocimiento que está mediado bajo un enfoque pedagógico específico como un área definida.

El ambiente de aprendizaje se caracteriza por diferenciar un lugar espacial y temporal. Este puede ser cambiante y dinámico, ya que se adecúa a las variables que surgen durante la ejecución de las actividades propuestas. Esta construcción didáctica, resultado de una planificación que pretende promover los aprendizajes en diversas poblaciones, debe considerar la dimensión afectiva, cognitiva, social y física de los alumnos, potenciar la reflexión sobre los contextos y ser un ambiente abierto al diálogo en el que se exprese la diversidad de pensamiento.

## Aprendizaje significativo

Para Entornos el aprendizaje significativo es aquel que brinda a los estudiantes la oportunidad de adquirir conocimientos que puedan utilizar en sus labores académicas para la construcción de nuevos conocimientos. Ausubel (2002) sostiene que “la esencia del proceso de aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica [...] se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante” (p. 122). De esta manera, los aprendizajes adquiridos por los estudiantes les deben brindar las herramientas

en la consecución de nuevos conocimientos tanto escolares como aquellos que se requieren en el diario vivir. Se aborda, entonces, el aprendizaje significativo, puesto que busca generar una comprensión global del entorno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que dirige la atención hacia quien aprende y los factores del contexto que intervienen en su desarrollo.

Solé (1992), por su parte, señala que el aprendizaje significativo implica la “disponibilidad para ir a fondo, para desentrañar la información para discernir lo esencial de lo accesorio para establecer el mayor número de relaciones” (p. 39); de ahí que sea indispensable conjugar en los entornos de lectura, el texto, el lector y el contexto con base en fundamentos teóricos susceptibles de ser confrontados en la práctica para llegar a encontrar el sentido de lo que se lee.

## El taller

Dado su potencial investigativo, el taller se asume por el grupo Entornos como una importante estrategia de recolección de experiencias, así como de interpretación y sistematización de información relevante para el alcance de los objetivos planteados. Se trata, entonces, de involucrar al docente en la experiencia misma de reflexionar, indagar y reconstruir los espacios que se ofrecen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Por ende, generar un enriquecimiento de carácter pedagógico-didáctico dirigido a la potencialización de las experiencias de lectura propuestas a los estudiantes.

En este sentido, se requiere la planeación de actividades controladas y dirigidas que contemplen un marco de libertad y creatividad que favorezca la comunicación auténtica entre participantes. El taller en el ámbito pedagógico representa “una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de 'algo' que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991, p. 10). Por esta razón se busca desde las intervenciones lograr el primero de los requisitos propuestos por Vázquez (2008), la *poiesis*, en tanto que al aprender haciendo surge desde los involucrados una creación, la producción de una “obra” que para el caso se trata de diseñar la puesta en escena de un entorno de lectura apto para el desarrollo de competencias lectoras aplicables a la vida.

Se acoge también el taller como “estrategia metodológica multifuncional” (Rodríguez, 2010, p. 17), en la medida en que posibilita la recolección y la conformación de un corpus de información para el análisis y la sistematización, a la vez que se desarrollan procesos de formación con docentes, en pro del estudio sobre la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la lectura y su estrecha relación con los procesos de escritura.



## Línea de investigación

El grupo Entornos se adhiere a la línea de investigación Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua, de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, programa que pertenece a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el cual, a su vez, respaldada el Grupo Lenguaje, Identidad y Cultura (GLIC). Para la maestría, esta línea “se centra en la investigación sobre las modalidades del lenguaje (oralidad y escritura) y sus actividades específicas: hablar, escuchar, leer y escribir en diversos ámbitos de la acción social, expresadas a partir de diversos tipos de discursos y textos” (s. f.). Por medio de esta línea de investigación se busca contribuir a la “solución de problemáticas relacionadas con el lenguaje y la pedagogía de la lengua materna”, a partir de proyectos de investigación dirigidos a la reflexión y transformación de las prácticas de los docentes.

El grupo Entornos, desde el énfasis Actividades discursivas de la lengua, busca reflexionar sobre la modalidad escrita, lectura-escritura, en los contextos escolares. Asimismo, se le otorga relevancia al carácter social y cultural de dichas actividades como parte del compromiso del docente investigador. Es posible así pensar en un aporte a la línea de investigación desde la proyección de acciones investigativas que amplíen el impacto en las transformaciones pedagógico-didácticas que requieren con urgencia los entornos de lectura en el contexto educativo.

## Conclusiones

La conformación de este grupo de investigación cobra valor en el rol que cumplen las comunidades de práctica como sistemas complejos y estructurados orientados a la construcción de aprendizaje desde la investigación educativa. Este proceso permite al docente hacer una reflexión constante frente a la necesidad de cualificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por medio de la investigación como eje que determina los niveles de transformación de la práctica docente. Lo anterior ha de llevar a la comprensión del “mundo social, cultural, natural y humano” indispensable durante la experiencia de construcción de conocimiento, donde cada participante aporta o se involucra a partir de sus cualidades y desde una identidad compartida.

Se considera que los grupos de investigación favorecen de manera significativa la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que se da la oportunidad de compartir y adquirir diferentes estrategias que enriquecen el trabajo en el aula tanto para los docentes como para los estudiantes. De esta manera, el aprendizaje se constituye en herramientas para continuar la construcción de conocimientos a través del tiempo y de la práctica social. En este orden de ideas resulta indispensable

desarrollar procesos de formación entre docentes que exijan una mirada crítica y reflexiva hacia las relaciones establecidas entre teoría y práctica para dinamizar las estrategias pedagógico-didácticas que potencialicen las experiencias de lectura.

Así las cosas, el grupo Entornos se plantea el desafío de vincular a otros docentes en el ejercicio formativo que promueve la investigación, por lo cual se trabaja en el diseño de talleres que posibiliten la creación colectiva de ambientes de aprendizaje desde un diálogo participativo que cuestione el impacto de las prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de lectores autónomos y reflexivos. Como resultado de los talleres se pretende llevar al ejercicio docente la configuración de ambientes de enseñanza y aprendizaje idóneos para la lectura, pensados desde y para una población específica. Finalmente, se proyecta la sistematización de la experiencia, con el ánimo de evaluar los resultados y la pertinencia de las acciones propuestas.

## Referencias

- ACACIA Cultiva: Equipo Metodología Ambientes de Aprendizaje. Accesibles y con Afectividad-AAAA. (2018). *Ambientes de aprendizaje*.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social; la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial SRL.
- Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna (s. f.). *Línea de investigación Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, M. E. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rosenblatt, L. M. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto* (pp. 1-62). Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Vázquez, F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Kimpres.
- Vygotsky, L. (1978). La prehistoria del lenguaje escrito. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



# La comunidad de práctica como espacio de reflexión y transformación pedagógica

Anyela Katherine Aguirre Cáceres\*

Leidy Caterin Roldán Ortiz\*\*

Elizabeth Sierra Arango\*\*\*

Jhon Pedro Villalba Rodríguez\*\*\*\*

## Introducción

Esta ponencia pretende reflexionar sobre la importancia que tiene para la investigación educativa la conformación de la Comunidad de Práctica (CoP) del grupo de Investigación Oral.Esc, el cual se establece dentro de las actividades de la Maestría

---

\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica primaria Colegio José Martí. Correo de contacto: anyelaaguirre@gmail.com

\*\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica y media Colegio Fernando González Ochoa. Correo de contacto: caterinroldan@gmail.com

\*\*\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica primaria Colegio Cedit Ciudad Bolívar. Correo de contacto: elizabethsierra306@gmail.com

\*\*\*\* Maestrante en Pedagogía de la Lengua Materna, docente de aula en educación básica y media Colegio Luis López de Mesa. Correo de contacto: jhonpedrov@gmail.com

en Pedagogía de la Lengua Materna. Por tal motivo, esta comunidad de práctica propicia un espacio para la discusión y la disertación acerca de los problemas del lenguaje de las modalidades oral y escrita de la lengua que permite contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las modalidades mencionadas. Finalmente, al constituirse el grupo Oral.Esc como una comunidad de práctica se beneficia a las instituciones educativas IED Luis López de Mesa IED José Martí, Cedit Ciudad Bolívar y Colegio Fernando González Ochoa.

Por tanto, el propósito del grupo Oral.Esc es contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de las modalidades oral y escrita de la lengua. Al igual que la confrontación de ideas, conocimientos y acciones pedagógicas que llevan a mejorar el quehacer docente en educación básica y media. Para esto, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- caracterizar las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde las relaciones entre la modalidad oral y la modalidad escrita de las instituciones educativas mencionadas;
- diseñar estrategias pedagógicas que permitan transformar las prácticas docentes en la enseñanza de la modalidad escrita y la modalidad oral.

De este modo, se plantea una ruta de trabajo que permite identificar la necesidad de establecer comunidades de práctica en los escenarios educativos con respecto a los problemas de lenguaje relacionados con las modalidades oral y escrita de la lengua en cuatro momentos. En el primero se tratan los postulados de la conformación de comunidades de prácticas y cómo Oral.Esc se constituye en una de ellas; en un segundo momento se da a conocer la importancia de mejorar las prácticas de enseñanza de la modalidad oral y escrita de la lengua; en un tercero se aborda el taller como estrategia de reflexión docente y, por último, se trabaja el saber pedagógico de los docentes en la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

## **¿En qué consiste una comunidad de práctica?**

De acuerdo con los planteamientos de la teoría social de aprendizaje propuesta por Wenger (2001), una comunidad de práctica es un grupo que se autogobierna y cuyos miembros comparten intereses comunes. Por tal razón, el grupo Oral.Esc se conforma como una comunidad de práctica cuyo interés común está orientado hacia la reflexión y la transformación de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la modalidad oral y escrita de la lengua que, a través de la puesta en común y el diálogo permanente sobre sus experiencias y saberes, buscan generar mayores aprendizajes,

no solo para los miembros de la comunidad misma, sino también a fin de llevarlo a las instituciones educativas a las que pertenecen.

Ahora bien, desde los postulados de Wenger (2001), una comunidad de práctica debe tener tres características fundamentales: un dominio o competencia, una comunidad y una práctica. Para efectos de esta propuesta ha de establecerse que la competencia de esta comunidad es la de ser docentes investigadores reflexivos de su quehacer pedagógico; por consiguiente, en el segundo aspecto, esta CoP está conformada por cuatro docentes con formación en lenguaje, maestrantes en Pedagogía de la Lengua Materna; por último, el tercer aspecto referido a la práctica se orienta hacia la búsqueda de la reflexión y transformación de la labor docente en la enseñanza y el aprendizaje de las modalidades oral y escrita de la lengua.

Por consiguiente, pertenecer a una comunidad de práctica, según Wenger (2001), requiere ciertos modos de afiliación de sus participantes: “El compromiso, la imaginación y la alineación son ingredientes importantes del aprendizaje: lo vinculan con la práctica, pero también hace que sea extenso, creativo y eficaz en el mundo más amplio” (p. 262). Estos aspectos para el grupo se conceptualizan en los siguientes puntos.

- *Compromiso*. Es el modo de afiliación que implica la negociación continua de significado, la formación de trayectorias y el despliegue de historias de práctica. En esta medida, Oral.Esc se establece como una comunidad en la que cada uno de sus miembros debe aportar desde sus capacidades y saberes, en la que el diálogo permanente es fundamental para el aprendizaje.
- *Imaginación*. No se refiere a esta como fantasía, sino en el sentido de trascendencia en el tiempo. Se plantea la imaginación como una cuestión individual y colectiva de cómo tanto el individuo como la comunidad pueden proyectarse para que sus acciones sean significativas. En este aspecto el grupo Oral.Esc realiza la siguiente apuesta en su visión:

En el año 2021, Oral.Esc será un grupo de excelencia vinculado a una red de investigación en Lenguaje, reconocido por el desarrollo de los proyectos investigativos de cada uno de los miembros del grupo en relación con la pedagogía de la lengua.

Desde el trabajo individual y colectivo se buscará impactar en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la participación en eventos académicos a nivel local o nacional, con la publicación de un artículo y la presentación de ponencias en el campo de la enseñanza de la lengua. (Aguirre *et al.*, 2019)



- *Alineación*. El trabajo dentro de una comunidad de práctica está condicionado por una serie de ajustes que tanto los individuos como el colectivo deben realizar. Por una parte, cada docente debe ser partícipe de los acuerdos y las normas que se concierten en la CoP y, por otra, el grupo deberá regularse ante una serie de condicionamientos dentro de su competencia, en este caso específico deberán ceñirse a cuestiones estipuladas en la educación como currículos y directrices gubernamentales e institucionales.

## **¿Por qué mejorar las prácticas de enseñanza de la modalidad oral y escrita de la lengua?**

Fortalecer la competencia comunicativa (leer, escribir, hablar y escuchar) en los estudiantes es uno de los aspectos a los que más se le da importancia en la educación básica y media. Una evidencia de esto es la apuesta de los *Estándares Curriculares de Competencias del Lenguaje* (2003), en los que “se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes” (p. 25). Sin embargo, a partir de la reflexión del grupo se identifica que una de las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en este campo es la manera como los docentes realizan la transposición didáctica, es decir, cómo llevan los conocimientos al aula.

Así, pues, en la modalidad escrita se evidencia que los procesos de lectura se toman como un elemento de calificación con respecto a la entonación, la puntuación y la fluidez, a través de la práctica lectora en voz alta. Lo anterior deja de lado los niveles del proceso lector (literal, inferencial y crítico) indispensables en la comprensión e interiorización de los conocimientos. Por otra parte, la escritura se presenta como producto para medir y evaluar los conocimientos del estudiante mediante secuencias discursivas, explicativas y argumentativas que den cuenta de la comprensión y la asimilación de los contenidos explicados por el docente.

Finalmente, la oralidad se encuentra relegada a las actividades de exposición, en las que se tiene en cuenta elementos de la proxemia y la quinesia, así como el tono de la voz. Sin embargo, no se cuenta con una adecuada preparación de la presentación de los contenidos, el manejo de la voz, el auditorio y la escucha atenta de los asistentes. Es por esto por lo que se planteó la importancia de generar una comunidad de práctica a partir de la cual se invite a otros maestros a reflexionar sobre su quehacer, para así transformar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos mencionados.

## Modalidad oral de la lengua

La modalidad oral de la lengua cumple una función indispensable en el desarrollo de las prácticas discursivas que fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Por esto se convierte en una de las preocupaciones del grupo Oral.Esc, ya que esta modalidad ha sido una problemática poco abordada por los planes de estudio institucionales. Adicionalmente, se observa la falta de bases didácticas sobre oralidad en los docentes, ya que en ocasiones el desconocimiento de esta no permite que se potencie de manera adecuada. Es por esto por lo que Vilà (2003) propone lo siguiente:

En la enseñanza de la lengua oral es imprescindible que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, espacio en el que tiene lugar la comunicación y tiempo del que se dispone para hablar) para poder planificar sus discursos de forma adecuada. (p. 47)

Así, al poner en práctica estos postulados es necesario por parte de los docentes apropiarse las competencias discursivas a fin de contar con una perspectiva más amplia acerca del valor y la función que tiene el trabajo en el aula con respecto a la modalidad oral en el desarrollo discursivo de sus estudiantes.

## Modalidad escrita de la lengua

Para esta comunidad de práctica la modalidad escrita de la lengua es parte fundamental de la reflexión, el análisis y la comunicación de experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela. En este sentido, Jolibert y Sraiki (2009) plantean que leer y escribir “es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, y en el cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes y, a la vez, de limitaciones” (p. 54); por tanto, al desarrollar talleres de lectura y escritura con los maestros en la escuela se logra dinamizar y potencializar estos procesos.

Ahora bien, el maestro debe tener claro que la modalidad escrita (lectura y escritura) es fundamental en su formación y práctica docente. Por tal razón es importante comprender que “el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se maneja una retórica preestablecida” (Cassany, 2006, p. 23), lo cual lleva a tener una postura como lectores y escritores dentro y fuera del aula, es decir, no solo se lee para preparar las actividades curriculares, sino que también se está en la constante búsqueda de textos que enriquezcan y fortalezcan la acción docente en el contexto académico y sociocultural.

## La importancia del taller para la transformación de las prácticas de enseñanza en modalidad oral y modalidad escrita

En el cumplimiento de los objetivos propuestos en la conformación del grupo Oral.Esc, el taller se considera una herramienta óptima para el trabajo con docentes de las instituciones educativas, puesto que se centra en el desarrollo de competencias y relaciona los conocimientos y las experiencias de la práctica de estos. Con esto se puede hablar de una transformación de las actividades curriculares en el aula, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las modalidades oral y escrita. Al respecto Ander-Egg (1991) aporta una caracterización del taller:

Como se trata de un proyecto que se desarrolla en común, supone el trabajo grupal. El taller es un grupo social organizado para el aprendizaje y como todo grupo alcanza una mayor productividad y gratificación grupal si usa técnicas adecuadas. Si no se consigue constituir el grupo de aprendizaje, la tarea educativa puede llegar a frustrarse o a sufrir deterioro. (p. 18)

Dado lo anterior, el taller brinda al grupo Oral.Esc la oportunidad de interactuar con otros docentes acerca de los problemas presentes en el aula con referencia a la enseñanza de la modalidad oral y escrita de la lengua. Además de obtener logros notorios en el desarrollo de dos dimensiones: la lingüístico-discursiva y la pedagógico-didáctica. En este sentido, el desarrollo de la primera dimensión está constituido por el repertorio que se ha construido de lo aprendido con la experiencia y la interacción con el entorno, mientras que la segunda, según Rodríguez (2010), asume la enseñanza como práctica social que requiere ayuda sistemática, planificada y continuada.

En resumen, la eficacia del taller radica en la participación y la negociación de quienes lo realizan en busca de un objetivo que es la reflexión y transformación de la práctica docente. Lo anterior posibilita una organización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se entrelazan los conceptos de la teoría y la práctica en el quehacer pedagógico. Todo esto mediado por un factor importante y necesario como es el de la interacción entre docentes.

## La importancia del saber pedagógico en el desarrollo de los talleres

Dentro de la conformación de comunidades de práctica es indispensable incluir el concepto de saber pedagógico, ya que es en este que se establece la reflexión y transformación del quehacer docente, en especial los pertenecientes a grupos de investigación dedicados al estudio de las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, como es el caso del grupo Oral.Esc. Así, pues, cabe resaltar la importancia de la reflexión y transformación tal como lo propone Restrepo (2004):

El saber pedagógico tiene mucho que ver, si bien no exclusivamente, con la práctica pedagógica. En este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado, la investigación-acción educativa, y más particularmente la investigación-acción pedagógica, se ofrece como escenario y método potenciador. (p. 50)

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, en la línea a seguir en el fortalecimiento del saber pedagógico a partir de los talleres con los maestros se abordan las fases que se describen a continuación.

- *Deconstrucción.* Esta es la fase más importante, ya que en esta se realiza el proceso de reflexión sobre la práctica, para así lograr llegar a un conocimiento profundo que permita un saber hacer y establezca relación directa con los procesos de enseñanza. De este modo, Oral.Esc realiza un proceso de deconstrucción al hallar problemáticas que aquejan a las instituciones educativas con relación a la enseñanza de la oralidad y la escritura por parte de la comunidad docente.
- *Reconstrucción.* Una vez realizada la crítica sobre la práctica se puede establecer una nueva ruta de trabajo por parte del docente, en la cual se relacione los elementos de la práctica inicial con los nuevos aprendizajes, de tal forma que contribuye al mejoramiento de las actividades propias del docente. Así, pues, si se logra realizar una reconstrucción, luego de la deconstrucción, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el saber pedagógico encontrarán un asidero dentro del ejercicio docente. Una vez realizada esta tarea, se puede dar paso a la última fase, la cual complementa lo esbozado.
- *Validación de la efectividad.* Luego de la reconstrucción de la práctica se debe llevar a cabo la labor de implementación. De este modo se validan los hallazgos obtenidos mediante la teoría y la puesta en práctica de las nuevas actividades que conlleven a la mejora del ejercicio docente (talleres). Sin validación o implementación no sería holístico el proceso de reflexión realizado previamente, puesto que es indispensable para llevar a cabo el cierre de un proceso de reflexión-acción sobre la práctica que el docente hace de manera individual y así aportar a su comunidad educativa.

Basados en los planteamientos de Restrepo (2004), el grupo Oral.Esc busca que a través de los talleres con los docentes de las instituciones educativas con las que se piensa trabajar se genere la reflexión y transformación de su práctica, con miras a para qué y cómo se enseña la modalidad oral y escrita de la lengua.



Además de la reflexión y la transformación de las prácticas docentes, los talleres propuestos por el grupo Oral.Esc pueden llevar a los docentes a comprender la necesidad de investigar, cuestionar e indagar sobre problemáticas del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la modalidad escrita y oral, de tal forma que la experiencia pedagógica recogida en los talleres y las discusiones con los maestros sea “sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada” (Restrepo, 2004, p. 54).

## **A modo de conclusión**

A partir del proceso de conformación del grupo Oral.Esc y la indagación sobre los planteamientos expuestos previamente, puede decirse que esta comunidad de práctica se fundamenta en la necesidad de trabajar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las modalidades oral y escrita de la lengua, con lo cual se genera la reflexión y el análisis de la práctica docente desde la experiencia de cada uno de los integrantes del grupo. En este sentido se logra identificar y construir experiencias significativas frente a las problemáticas identificadas en cada institución educativa.

Ahora bien, los aprendizajes que se generan en la educación básica y media, en cuanto al conocimiento de la lengua y su uso, son la base para la formación integral de los estudiantes, por lo cual es bastante importante que estos espacios de diálogo e intercambio de experiencias, de colaboración y creación conjunta de prácticas más eficaces entre maestros se materialicen. Por tanto, la configuración del grupo Oral.Esc como comunidad de práctica aporta elementos fundamentales a la construcción del conocimiento, además de que posibilita realizar una reflexión acción desde la aplicación de su quehacer pedagógico diario, con lo cual el aprendizaje se configura a través de la participación social.

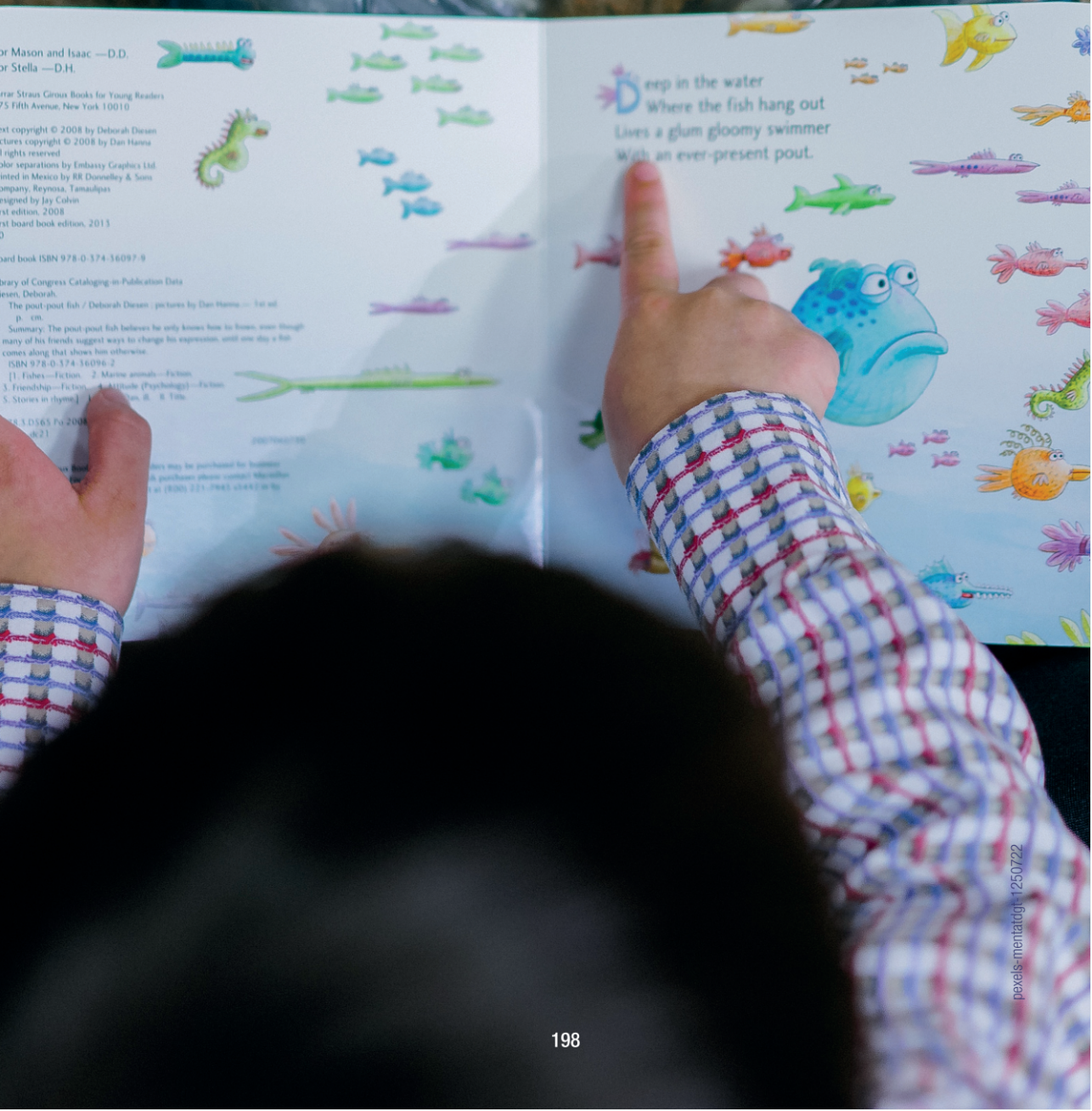
Por tal motivo se hace indispensable pertenecer a comunidades de práctica que permitan crecer intelectualmente, al realizar un proceso de crítica y autocrítica, tal como ocurre dentro del grupo de investigación Oral.Esc, en el que se generan discusiones relacionadas con la línea de pedagogía de las actividades discursivas de la lengua y se construye un constante conocimiento, a fin de llegar a la transformación de la práctica diaria.

Por último, vale la pena decir que la escuela necesita del saber pedagógico creativo e innovador de cada docente para que los estudiantes encuentren significativo y necesario el aprendizaje de las modalidades oral y escrita de la lengua. Es por esto por lo que se postula como una premisa de este grupo el trabajo con maestros no solo desde la preocupación de las falencias del docente, sino de las fortalezas en los procesos didácticos.



## Referencias

- Aguirre, A., Roldán, L., Sierra, E. y Villalba, J. (2019). *Grupo de Investigación Oral. Esc* (manuscrito inédito).
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Rodríguez, M. E. (2010). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vilà, M. (2003). Enseñar a hablar y escuchar. *Cuadernos de Pedagogía*, monográfico, 46-50.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.



by Deborah Diesen and Dan Hanna —D.D.  
Illustrations by Dan Hanna —D.H.

Published by Scholastic Teaching Resources  
75 Fifth Avenue, New York, New York 10010

Copyright © 2008 by Deborah Diesen  
Illustrations copyright © 2008 by Dan Hanna  
All rights reserved.  
Published in Mexico by Editorial Grafica S.A.  
Printed in Mexico by RR Donnelley & Son  
Company, Reynosa, Tamaulipas  
Designed by Jay Colvin  
First edition, 2008  
First board book edition, 2013

Hardcover book ISBN 978-0-374-36097-9

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data  
Dessen, Deborah.

The pout-pout fish / Deborah Diesen ; pictures by Dan Hanna. — 1st ed.  
p. cm.

Summary: The pout-pout fish believes he only knows how to frown, even though  
many of his friends suggest ways to change his expression, until one day a fish  
comes along that shows him otherwise.

ISBN 978-0-374-36096-2

1. Fishes—Fiction. 2. Marine animals—Fiction.  
3. Friendship—Fiction. 4. Attitude (Psychology)—Fiction.  
5. Stories in rhyme. I. Diesen, D. II. Title.

PS355.D565 P62008  
.B37

Teachers may be purchased for business  
with purchase of 10 or more copies. Microfilm  
and audiobook editions also available. Call (800) 221-7945 or visit us at  
www.scholastic.com.

Deep in the water  
Where the fish hang out  
Lives a glum gloomy swimmer  
With an ever-present pout.

## **Cuarta parte**

### **Póster**



# **El proceso lector: perspectivas teóricas y tendencias metodológicas. Reflexiones en el contexto bogotano (2015-2019)**

Luisa Fernanda Combariza Salamanca\*

## **Introducción**

La lectura ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones en el campo de la pedagogía de la lengua. Estos trabajos sin duda generan aportes significativos en las perspectivas teóricas y, en consecuencia, suscitan reflexiones de orden pedagógico acerca de su rol y la enseñanza en la escuela. A pesar de esto, la lectura es aún un problema de investigación vigente, pues todavía prevalece la necesidad de movilizar los avances en fundamentación teórica al aula de clase. Lo anterior puede ser evidenciado en la fase de lectura de contexto adelantada en el proyecto de investigación titulado “El proceso lector mediado por el juego como dispositivo didáctico”. En este se pudo observar prevalencia en la enseñanza de la lectura de los procesos de descodificación, fluidez lectora y aproximaciones a comprensión lectora de textos que hacen parte de las prácticas letradas dominantes, según Cassany

---

\* Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: [lcombarizas@educacionbogota.edu.co](mailto:lcombarizas@educacionbogota.edu.co)



(2008), desatendiendo así las necesidades lectoras de los estudiantes en relación con sus prácticas letradas reales.

Dicho lo anterior, el paso a seguir en la investigación consistió en revisar el estado del arte o los antecedentes investigativos sobre el proceso lector, a partir del Protocolo de Revisión Sistémica de Literatura propuesto por Okoli y Schabram (2010). En ese sentido, el propósito del presente documento es exponer algunos avances, específicamente sobre las investigaciones que fueron realizadas en el contexto bogotano, doce en total, en el periodo 2015-2019. El avance se desarrollará en tres momentos. En primer lugar, se presentan las dos tendencias teóricas recurrentes: la perspectiva psicolingüística y la perspectiva sociocultural. En segundo lugar, las tendencias en diseños metodológicos. Por último, se anuncian las conclusiones que originó el rastreo de antecedentes y los hallazgos observados en torno al problema de investigación.

## **Tendencias teóricas recurrentes**

En este apartado se presentan las perspectivas teóricas que fueron recurrentes en el rastreo de antecedentes: psicolingüística y sociocultural. Para tal fin, se tratan los conceptos teóricos que fundamentaron las investigaciones en ambas perspectivas, los hallazgos evidenciados y, por último, sus aportes en el campo de investigación de la lengua.

### **Tendencia teórica psicolingüística**

En esta perspectiva se ubican las investigaciones realizadas por Ontibón (2018), Lizarazú (2018), Aristizábal y Quintana (2018), Piñeros y Sepúlveda (2017), Castro y Martínez (2017), Marín (2016) y Tovar (2017). Estas investigaciones presentan convergencias de fundamentación teórica desde los postulados de Solé (2002), quien considera que el proceso de comprender un texto implica la construcción de significado por parte del lector, para lo cual son necesarios dos elementos fundamentales: el primero, el texto debe estar bien construido, tener coherencia y una estructura clara. El segundo, un lector activo con la habilidad de activar sus conocimientos previos y establecer predicciones que irá verificando o no a lo largo de la lectura, lo cual permita construir nuevos conocimientos. Por su parte, las tesis que se enfocaron en la lectura literaria fundamentaron sus investigaciones en Petit (2014) y Colomer (2005), quienes plantean la experiencia literaria como un acto que no depende únicamente del texto y el autor, además de que reconocen el rol fundamental del lector y sus saberes previos o experiencia de vida en la construcción del significado y la representación literaria.

De esta manera, se logró hallar en los estudios analizados la tendencia en la perspectiva psicolingüística, así como el interés en común de caracterizar, comprender o



fortalecer el proceso de comprensión lectora. En general, los problemas analizados están referidos a la construcción de inferencias, a procesos cognitivos y metacognitivos de la lectura. Finalmente, el aporte de las investigaciones en esta línea ratifica la importancia de considerar el carácter dinámico de la lectura, los procesos cognitivos involucrados y el rol activo del lector en la construcción de su experiencia lectora.

## **Tendencia teórica sociocultural**

Los estudios instalados en la perspectiva sociocultural, cinco en total, desarrollados por Quintero (2015), Vanegas (2015), Alba (2017), López *et al.* (2017) y Arévalo *et al.* (2019), convergen en considerar la lectura como una actividad discursiva de carácter social y cultural. Es así como acuden a postulados de Ferreiro (2001), Lerner (2001) y Cassany (2006, 2008, 2009, 2012) para el desarrollo conceptual de sus investigaciones.

Conviene subrayar las consideraciones de dichos autores sobre la lectura. En primer lugar, Ferreiro (2001) propone comprender leer y escribir como verbos no definidos, pues cobran sentido únicamente en las construcciones que sobre ellos se conciben socialmente. En segundo lugar, y en esta misma línea, Cassany (2006) propone la actividad lectora en los siguientes términos: “Leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad” (pp. 23-24). Por último, Lerner (2001), desde el campo de la didáctica de la lectura, propone una cercanía entre los objetivos didácticos del docente y los intereses lectores de los estudiantes como una posibilidad para situar la lectura como práctica social.

En cuanto a los hallazgos es importante destacar cómo los estudios analizados convergen en exponer como problemática la distancia entre las prácticas letradas dominantes y las vernáculas (Cassany, 2008), pues la escuela se rehúsa a incluir y a reconocer en la enseñanza de la lectura aquellas prácticas lectoras que carecen de formalismos, pero que son de carácter transcendental y fundamental en el desarrollo de la vida social de los estudiantes. Por tanto, sus aportes permiten visualizar algunos caminos (estrategias y fundamentaciones teóricas en el ámbito educativo) y la pertinencia de continuar explorando posibles maneras de movilizar la perspectiva sociocultural en el aula de clase y, de esta manera, lograr constituir la lectura en la escuela como práctica social y con total sentido para los estudiantes.

## **Tendencias en diseños metodológicos**

En lo referente a los diseños metodológicos es posible exponer que las rutas elegidas por los investigadores para abordar el problema de la lectura y obtener los resultados

esperados fueron investigaciones que plantearon como objetivo comprender el proceso lector valiéndose del estudio de caso, análisis documental y teórico, así como investigaciones que implementaron estrategias de intervención en el aula, desde la perspectiva psicolingüística con predominancia en el diseño de la investigación-acción, a partir de la implementación de secuencias didácticas, del taller y los proyectos de aula.

## Conclusiones

En conclusión, el rastreo realizado en la categoría de lectura aportó, fundamentalmente, al reconocimiento de la vigencia y conveniencia de los estudios en la perspectiva sociocultural situados en las prácticas pedagógicas. De esta manera, permite resaltar el vacío investigativo en esta perspectiva y en la implementación de la investigación-acción como diseño de investigación pertinente en la intervención de los procesos lectores en el aula.

**Figura 1.** El proceso lector: perspectivas teóricas y tendencias metodológicas.



Fuente: elaboración propia.

## Referencias

- Alba, L. (2017). *El papel transversal de la lectura en el currículo* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/2Y0NXXk>
- Arévalo, D., Bello, N. A., Díaz, J. C. y Ricaurte, L. I. (2019). *Estrategias docentes para la lectura crítica del videoclip en ciclo V en tres Instituciones Educativas Distritales de Bogotá*. Ciencia Unisalle. <https://bit.ly/307wUW2>
- Aristizábal, Á. y Quintana, M. del P. (2018). *Lectura literaria: una experiencia estética entre líneas* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://bit.ly/2UcqtgH>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castro, J. y Martínez, M. (2017). *La lectura crítica en Ele: una mirada desde el docente y sus creencias* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/3dBg3Ph>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lizarazú, B. (2018). *La historieta un pretexto para leer con sentido en grado séptimo* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>
- López, M., Contreras, G., Peña, L. y Rey, J. (2017). *Prácticas de lectura en estudiantes de educación media: la lectura interdisciplinar e intertextual como aproximación a la cultura académica universitaria* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/304xioq>
- Marín, Y. C. (2016). *Extra, extra la noticia y la lectura, al encuentro en el aula* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/3dzM8Hb>
- Okoli, C. y Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts*, 10(2010), 51. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>

- Ontibón, E. (2018). *Lectura crítica de ensayos en educación media* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>
- Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 157-167.
- Piñeros, F. y Sepúlveda, Y. (2017). *El cómic: un pretexto para mejorar la lectura intertextual con estudiantes de grado séptimo* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/304xWSS>
- Quintero, Ó. (2015). *Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extra-edad en la Institución Distrital Villas del Progreso* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://doi.org/10.1145/3132847.3132886>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tovar, A. (2017). *Didáctica de la lectura, metacognición y estilo cognitivo* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bit.ly/3eTwwhY>
- Vanegas, N. (2015). *({Bi})literacidad en la red y educación 2.0: análisis de prácticas de lectoescritura en {L}1 y {L}2* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/563>



# **La escritura en preescolar desde el proyecto de aula**

Yoismarth Lizeth Avendaño Muñoz\*

## **Introducción**

El presente trabajo da cuenta de los resultados parciales obtenidos con un grupo de estudiantes de grado jardín de un colegio ubicado al sur de Bogotá, en relación con el proceso de escritura en el marco de un proyecto de aula. Este último es reconocido como estrategia de formación que favorece la construcción de conocimientos desde situaciones auténticas, en las que se genera una necesidad e interés por escribir.

Lo anterior surge en respuesta a la lectura etnográfica desarrollada en torno a las prácticas de enseñanza de escritura de la institución, puesto que se reconocen algunos hechos como, por ejemplo, la escritura centrada en el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices, la memorización del código alfabético, el rol del maestro como trasmisor de una técnica y el niño como receptor de esta, así como la carencia en la implementación de estrategias didácticas que promuevan la escritura con una intención comunicativa y social.

---

\* Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo de contacto: yoisavemu@gmail.com



Esta investigación se lleva a cabo desde la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y se inscribe en la línea Pedagogía de las actividades discursiva de la lengua, dado que pretende dar respuesta a una problemática presente en el contexto escolar frente a la modalidad escrita, con el fin de fortalecer y enriquecer las prácticas pedagógicas. Asimismo, se resalta la pertinencia de los proyectos de aula como estrategia de enseñanza, los procesos reflexivos que logra la maestra investigadora desde las intervenciones propuestas en el aula y el proceso de aprendizaje que los niños desarrollan.

## **La puesta en marcha**

El interés en abordar el tema de la escritura en preescolar surge de la necesidad de generar nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva sociocultural, lo cual implica reconocer esta modalidad del lenguaje como una práctica social e intencionada que aprende el sujeto por medio de las diferentes interacciones y las relaciones entabladas a nivel social y cultural. Según Vygotsky, el lenguaje escrito es un “sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1989, p. 160); en consecuencia, es un proceso complejo para él dado que debe adquirir el sistema de símbolos y signos, además de reconocer el significado y la función de los textos escritos en un contexto cultural. Por tanto, la escritura no solo es una habilidad motora o la reproducción y memorización de unos símbolos, sino que también implica la producción de textos en los que se debe tener en cuenta el contenido, la intención y la diversidad de géneros discursivos.

En concordancia con esta perspectiva, se considera pertinente la implementación del PA como una estrategia de formación que apunta al desarrollo integral del niño en la construcción y el desarrollo de su personalidad, saber y competencia (Jolibert y Sraiki, 2009). En este sentido, se construye a partir de las inquietudes y los intereses de los niños, lo cual posibilita promover procesos de enseñanza y aprendizaje desde situaciones auténticas que llevan a la producción escrita. Según Rincón, cuando se lleva a cabo un proyecto “surge la necesidad de acudir a la escritura para cumplir unos propósitos específicos. Es decir, las preguntas ¿para qué?, ¿por qué escribir?, cobran sentido. No se escribe por escribir. Se escribe para alguien y por algo” (2009, p. 66); de esta manera, la escritura cobra su sentido social, pues tiene un propósito real de comunicación.

En correspondencia con lo expuesto hasta el momento y con el objetivo de favorecer el proceso de adquisición de la escritura, se pone en marcha un PA con estudiantes de grado jardín, en el cual, inicialmente, se reconocen sus intereses y

se aborda una problemática surgida en el interior del aula, lo cual converge en una sola propuesta de trabajo. Posteriormente, desde el diálogo continuo con ellos se llega a una planificación de tareas, las cuales generan la necesidad de realizar producciones escritas con el fin de hacer solicitudes o informar. Para la elaboración de estos textos ha sido necesario llevar un proceso de producción en el que se piensa junto con los niños en la intención del mensaje, el contenido y la persona receptora, de manera tal que el mensaje tenga sentido.

Un aspecto fundamental son las dinámicas que se han consolidado desde la implementación del PA, tales como el trabajo en pequeños y grandes grupos, lo cual ha permitido a los niños interactuar con sus pares y su maestra en el propósito de trabajar por un objetivo en común, en este caso producir un texto (circular, carta, normas). Otra dinámica es la exploración de textos que circulan a nivel social, a fin de determinar cuál es el más pertinente según la situación y el interés comunicativo, pues esto da claridad a los niños frente a la estructura e intención del texto.

En consecuencia, se puede reconocer que el rol del niño ha cambiado en la medida que es partícipe, propositivo y llega a acuerdos con sus compañeros desde la interacción constante y el trabajo cooperativo con el fin de alcanzar los propósitos trazados. Otro aspecto que se puede reconocer es el proceso evolutivo de la escritura en los niños, dado que ellos han logrado hacer transiciones en la escritura (Braslavsky, 1997), al pasar de un grafismo sin sentido a la intención de escribir y a la producción de textos. Esto se hace evidente cuando ellos reconocen algunos signos, la direccionalidad de la escritura, identifican aspectos básicos de la estructura de algunos textos y tienen claro cuál es su intención.

Por su parte, la maestra se ha tomado el tiempo para escuchar a sus estudiantes, reconoce intereses, propuestas de trabajo e ideas, así como se ha convertido en mediadora, quien a través de preguntas y ejemplos reales de escritura ha logrado que los niños se acerquen a esta modalidad del lenguaje de manera espontánea con el fin de lograr los propósitos que se han trazado.

## **Logros y alcances**

Desde lo abordado hasta el momento se puede reconocer que el proyecto de aula es una estrategia de formación que permite generar procesos de aprendizaje situados, lo que lleva al estudiante a convertirse en sujeto partícipe, propositivo y autónomo. Además, en el interior de este surgen situaciones auténticas que generan en el grupo de estudiantes la necesidad de realizar producciones escritas con un propósito e intención clara, lo cual permite al niño acercarse a la lengua escrita de manera natural.

Asimismo, queda en evidencia el cambio de actitud de los niños frente a la escritura, debido a que ellos desde sus propias hipótesis de simbolización realizan producciones escritas y se reconocen como productores de textos. De igual forma, han tenido un proceso evolutivo en relación con sus producciones escritas desde la adquisición del código y, aún más importante, desde el reconocimiento de la escritura como actividad social, pues dan cuenta de ¿para qué?, ¿por qué escribir? y ¿para quién?, según el texto a construir.

Por último, las reflexiones de la maestra sobre el proceso que hasta el momento ha desarrollado le han permitido generar cambios en su actuar diario con sus estudiantes, dado que su papel de mediadora se ha hecho evidente al tener en cuenta los intereses que plantean los niños y al encausarlos de manera tal que se aborden en su totalidad, pero que también converjan con sus intereses pedagógicos.

**Figura 1.** La escritura en preescolar desde el proyecto de aula.



**Fuente:** elaboración propia.

## Referencias

- Braslavsky, B. (1997). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Aique.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Vygotsky, L. (1989). La prehistoria del lenguaje escrito. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 45-57). Grijalbo.



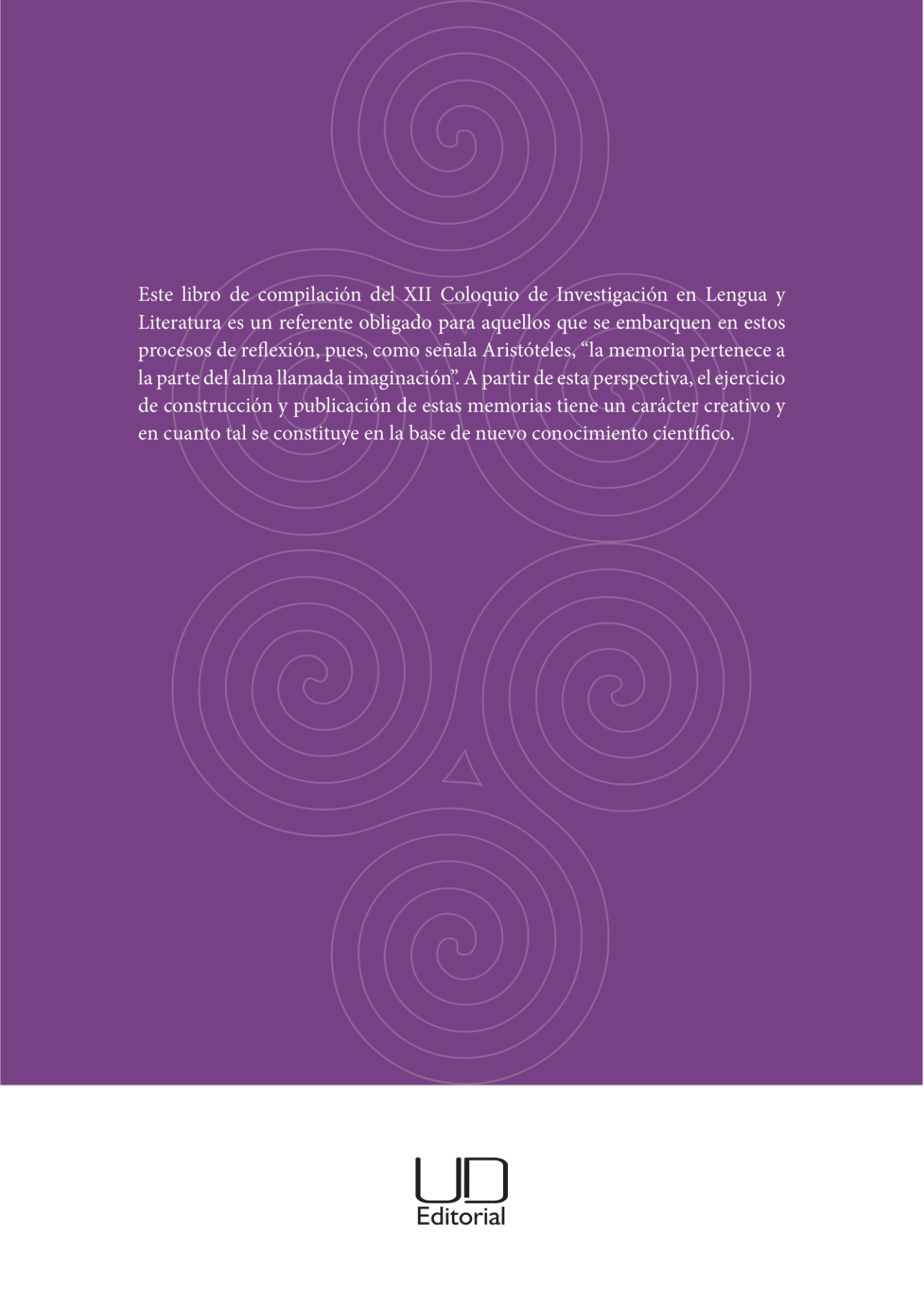
## **Compiladora**

Adriana Yamile Suárez Reina

Licenciada en Lingüística y Literatura con énfasis en Investigación Lingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital.



Este libro se terminó de  
editar en agosto de 2021  
en la Editorial UD  
Bogotá, Colombia



Este libro de compilación del XII Coloquio de Investigación en Lengua y Literatura es un referente obligado para aquellos que se embarquen en estos procesos de reflexión, pues, como señala Aristóteles, “la memoria pertenece a la parte del alma llamada imaginación”. A partir de esta perspectiva, el ejercicio de construcción y publicación de estas memorias tiene un carácter creativo y en cuanto tal se constituye en la base de nuevo conocimiento científico.