

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
LECTOESCRITURAL**

FABIO ENRIQUE RAMÍREZ MALDONADO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA – CUNDINAMARCA
2003**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
LECTOESCRITURAL**

FABIO ENRIQUE RAMÍREZ MALDONADO

**MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA Y
LITERATURA**

**BLANCA ELENA MARTÍNEZ LOPERA
ASESORA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA - CUNDINAMARCA
2003**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Chia, Cundinamarca Noviembre de 2003

A mis padres, hermanas y hermanos porque:

Una palabra agradable puede suavizar el camino,
una palabra a tiempo puede evitar un conflicto,
una palabra alegre puede iluminar la existencia,
una palabra dulce puede brindar ánimo,
una palabra amorosa puede curar y bendecir.

Anónimo.

AGRADECIMIENTOS

Expreso mis agradecimientos a:

La Doctora Blanca Elena Martínez Lopera, directora del Departamento de Lingüística y Literatura, por sus valiosas orientaciones durante todo el período de asesoría de este trabajo; además, por su constante motivación desde el momento de la entrevista para ingresar a la carrera, hasta las recomendaciones y conocimientos compartidos en las asignaturas de Didáctica Especial y Taller de Literatura I y II.

A la Profesora Rosa Delia Figueroa, por hacerme consciente de la necesidad de cambiar mis prácticas educativas y asumir un nuevo reto: *El de la calidad de la educación*.

A las compañeras docentes del nivel tercero de la Institución Educativa Distrital *Enrique Olaya Herrera*, jornada de la tarde: Estela Torres, Lida Vargas, Lilia Ortiz y Esmeralda Guayacán, por apropiarse de los diferentes juegos del lenguaje propuestos en este proyecto y por llevarlos a la práctica dentro de sus aulas escolares.

A mis padres, hermanas y hermanos por su apoyo moral e incondicional, siendo éste la clave para seguir adelante y no rendirme ante los diferentes obstáculos.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. RAFAEL URIBE URIBE, LOCALIDAD 18 DE BOGOTÁ, DISTRITO CAPITAL	14
1.1 BARRIO COUNTRY SUR	20
1.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ENRIQUE OLAYA HERRERA	23
2. COMPETENCIAS. UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DEL TÉRMINO	28
2.1 ALGUNAS DEFINICIONES DE COMPETENCIAS	29
2.2 PROPIEDADES BÁSICAS DE LAS COMPETENCIAS	31
2.3 NIVELES DE COMPETENCIA	33
3. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS	35
3.1 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA	41
3.2 COMPETENCIA LECTOESCRITURAL	47
3.3 COMPETENCIAS EN COMPRESIÓN DE LECTURA	48
3.4 COMPETENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA	50
3.5 DIDÁCTICA DE LA LECTOESCRITURA	56
3.6 EL PROCESO DE LECTURA	58

3.6.1 LAS EDADES LECTORAS	60
3.6.2 ETAPAS DE LA LECTURA	64
3.6.3 CLASES DE LECTURA	64
3.6.4 NIVELES DE LECTURA	65
3.6.5 MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	66
3.6.6 LA COMPRESIÓN LECTORA	68
3.7 EL PROCESO DE ESCRITURA	71
3.7.1 TIPOS DE TEXTOS	75
3.7.2 CUALIDADES DE LOS TEXTOS ESCRITOS	77
3.7.3 PROCESO DE COMPOSICIÓN DE UN TEXTO ESCRITO	78
3.7.4 MÉTODOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	79
4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	81
4.1 ESTRATEGIAS Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTOESCRITURAL	84
5. CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	99
ANEXOS	102

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. Características biofísicas de la Localidad 18 de Bogotá.	15
Tabla 2. Características socioeconómicas de la Localidad 18 de Bogotá.	15
Tabla 3. Unidades de planeación zonal (UPZ) de la Localidad 18 de Bogotá.	16
Tabla 4. Grupos poblacionales prioritarios con NBI.	16
Tabla 5. Indicadores básicos.	17
Tabla 6. Situación ambiental de la Localidad 18 de Bogotá.	18
Tabla 7. Tipos de textos.	76

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Bogotá, D. C. Localidades.	14
Figura 2. Barrio <i>Country Sur</i> dentro de la Localidad Rafael Uribe Uribe.	20
Figura 3. Plano del barrio <i>Country Sur</i> .	21
Figura 4. Casas del barrio <i>Country Sur</i> , construidas por el ICT.	22
Figura 5. Centro Educativo Distrital <i>Country Sur</i> .	24
Figura 6. Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera. Sección Secundaria.	24
Figura 7. Acciones para interpretar un acercamiento de evaluación por competencias.	38
Figura 8. Competencias asociadas al lenguaje, según texto de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.	44
Figura 9. Competencias asociadas al lenguaje según María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo.	45
Figura 10. La didáctica y su contorno.	57
Figura 11. Tipo de interacción lector – texto.	59
Figura 12. Iniciación a la lectura.	61

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Juego de la entrevista por la estudiante Ingrid Katherine Montañez Pinzón.	102
Anexo B. Juego de las recetas por el estudiante Sebastian Federico Aponte Bustamante.	103
Anexo C. Juego de los diálogos por el estudiante Javier Fernando Cruz Suárez.	104
Anexo D. Juego del narrador deportivo por el estudiante William Alexander Castaño Montenegro.	105
Anexo E. Juego de los relatos satíricos por William Alexander Castaño Montenegro.	106
Anexo F. Juego de las propagandas por el estudiante Brayan Alexander Rodríguez Atehortúa.	107
Anexo G. Juego de las fábulas por el estudiante José Luis Caicedo Pulido.	108
Anexo H. Juego de las historietas por la estudiante Elva Gineth Cuadros Hernández.	109
Anexo I. Juego de las instrucciones por el estudiante Cristian Camilo Peña Osorio.	110
Anexo J. Juego de los avisos curiosos por la estudiante Karen Julieth Sosa Hernández.	111
Anexo K. Estudiantes del grado 3° D, participando en el desarrollo de los diferentes juegos del lenguaje.	112
Anexo L. Estudiantes organizando el <i>Rincón de los escritores</i> .	113
Anexo M. Trabajos realizados por los estudiantes y publicados en <i>el Rincón de los escritores</i> .	113
Anexo N. Muestra de álbumes de juegos del lenguaje, empastados por los estudiantes.	114

INTRODUCCIÓN

La comunicación constituye un elemento vital en la sociedad. Toda persona posee la capacidad de comunicarse y para ello utiliza primordialmente como instrumento el *lenguaje*.

La comunicación humana por medio del lenguaje, tiene como propósito intercambiar significados y para lograrlo debe producir y comprender textos orales y escritos. El aprendizaje de la producción y comprensión textual, se inicia en el hogar, pero su perfeccionamiento se va logrando a través de toda la vida. Desafortunadamente, tanto la escuela primaria como la secundaria, prestan poca atención al desarrollo de las habilidades de leer y escribir correctamente, olvidando que el estudiante, como futuro profesional, estará enfrentado a la necesidad de producir y comprender distintos tipos de textos escritos, como resúmenes, informes, ensayos, cartas, actas, artículos científicos, etc.

El docente, es el mediador en el proceso lectoescritor y tiene una función fundamental, encaminada a descubrir y orientar los intereses cognitivos de sus estudiantes, a propiciar el más alto grado de creatividad y un conocimiento profundo sobre el desarrollo de la lengua oral y escrita, para deteterninar *cómo* y *cuándo* debe ayudar al niño con una intencionalidad pedagógica, que lo conduce al logro de aprendizajes significativos, porque él con su voz, su calidez, su narración, su actuación y su acercamiento afectivo, hace que ese niño sueñe con cada uno de los personajes, escenarios y emociones que le permitirán acercarse a su realidad. (IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001, 49).

En esa ardua labor, la escuela juega el papel de animadora permanente, ella tiene que actuar con fruición amorosa para que el niño y el joven lea y escriba; más que enseñar a hacerlo, es motivarlo para que comprenda y disfrute ese encuentro como un acto de pasión.

Partiendo de este postulado y con una visión integradora y práctica, surge el proyecto *Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectoescritural*, como una herramienta útil en la disminución de las dificultades en lectura y escritura, que presentaban los estudiantes del grado 3° D de Educación Básica Primaria, de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera, ubicada en la zona 18, Rafael Uribe Uribe de Bogotá, Distrito Capital, donde a muchos docentes les ha sucedido que cuando preguntan a los estudiantes por el contenido de una lectura, se llevan la sorpresa de que no pueden dar cuenta de lo que se les pide, pues a primera vista se ve que no han comprendido lo que leyeron.

También se hace evidente, el enjuiciamiento que emiten los docentes del bachillerato, acerca del bajo desempeño de los alumnos que pasan del 5° al 6° grado, en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Al respecto, las quejas más

frecuentes son porque *no saben leer, no saben escribir, no saben tomar apuntes y, tampoco saben sacar las ideas principales de un texto que han leído.*

Consciente de estas dificultades, se plantearon y desarrollaron los llamados **juegos del lenguaje**, como una metodología que motiva al estudiante en la producción y comprensión de textos y, que mediante una práctica continuada, basada en el principio de *aprender haciendo*, le permita el desarrollo de sus habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir.

El contenido de estos juegos y aun del proyecto en general, es una exploración hacia el futuro, en donde se conjugan algunas tendencias lingüísticas y metodológicas en la enseñanza de la lectoescritura, no como algo definitivo, sino como una aproximación a las nuevas realidades, llenas de peligros y pomasas, creados por los rumbos recientes de la lingüística textual. En estas páginas, asoma apenas, una propuesta didáctica; se trata de una apertura, de una búsqueda, donde la propuesta es sólo un camino, uno entre muchos. En fin de cuentas, la educación es una tarea fronteriza donde todos aprendemos de todos.

El propósito de este trabajo, es orientar la lectura y la composición escrita por la metodología del *juego-taller*. De esta manera, se busca eludir el repeticionismo y el empirismo reinantes en nuestras aulas de clase, no siendo este un intento por dar lecciones a los expertos, pero si orientar a los que comienzan esta ardua labor de la docencia.

Se ha elegido la modalidad del *juego-taller*, porque crea un espacio para leer y escribir, lo que implica necesariamente pensar y hacer, teoría y práctica, las dos dimensiones del conocimiento humano. Además, convierte el aula en centro de interlocución permanente entre el docente y los estudiantes, mediada básicamente por la indagación de parte y parte, acerca de por qué, cómo, cuándo, dónde o con quién sucede, o aparece tal o cual evento, hecho o acontecimiento.

El trabajo, consta inicialmente de una contextualización del lugar donde me desempeño como docente, luego, viene una fundamentación teórica sobre competencias, educación y competencias, competencia lingüística y comunicativa, estrategias didácticas y finalmente, una parte práctica de juegos o ejercicios de lectura y producción textual, que constituyen el eje del proyecto.

La invitación es entonces, a todos los docentes, para que reflexionen y asuman una posición crítica frente a su quehacer educativo. Empezando a mirar qué sentido tiene lo que hacen y si los resultados representan o evidencian el desarrollo de un proceso educativo con calidad. Por esta razón, el papel de los docentes, es el de armonizar sus conocimientos y sus metodologías con los avances del nuevo siglo, por tanto, no pueden continuar de expectadores mudos ante el proceso de aceleración y tecnificación que vive el mundo, utilizando concepciones y metodologías obsoletas y tradicionalistas; aquí lo importante es enseñar a los estudiantes a *pensar, sentir y actuar, a través de la lectoescritura.*

Con esta mentalidad, se busca incentivar al docente para que se atreva a entrar en un diálogo pedagógico con sus estudiantes, a fin de descubrir cómo piensan y cómo sienten el mundo escolar de cada día, y a mirar si es tan cierto eso de que no saben leer ni escribir, no entienden nada de lo que el docente les enseña o poco les interesa aprender lo que, supuestamente se necesita en la vida.

En líneas generales, se puede decir que la estrategia didáctica, construida durante el transcurso del proyecto, permitió estimular una nueva forma de trabajo en la lectura y la escritura, con lo cual se está contribuyendo, para que los docentes y estudiantes, entiendan que lo importante es la construcción de significado y no la repetición y la memorización.

En síntesis, se trata de fundamentar y orientar tanto la reflexión como la práctica, para promover el desarrollo de la competencia comunicativa, dentro de una concepción de discurso como producción y comprensión de significado sobre el mundo, real y posible, en distintos contextos socio-culturales de la vida personal y comunitaria.

1. RAFAEL URIBE URIBE, LOCALIDAD 18 DE BOGOTÁ, DISTRITO CAPITAL

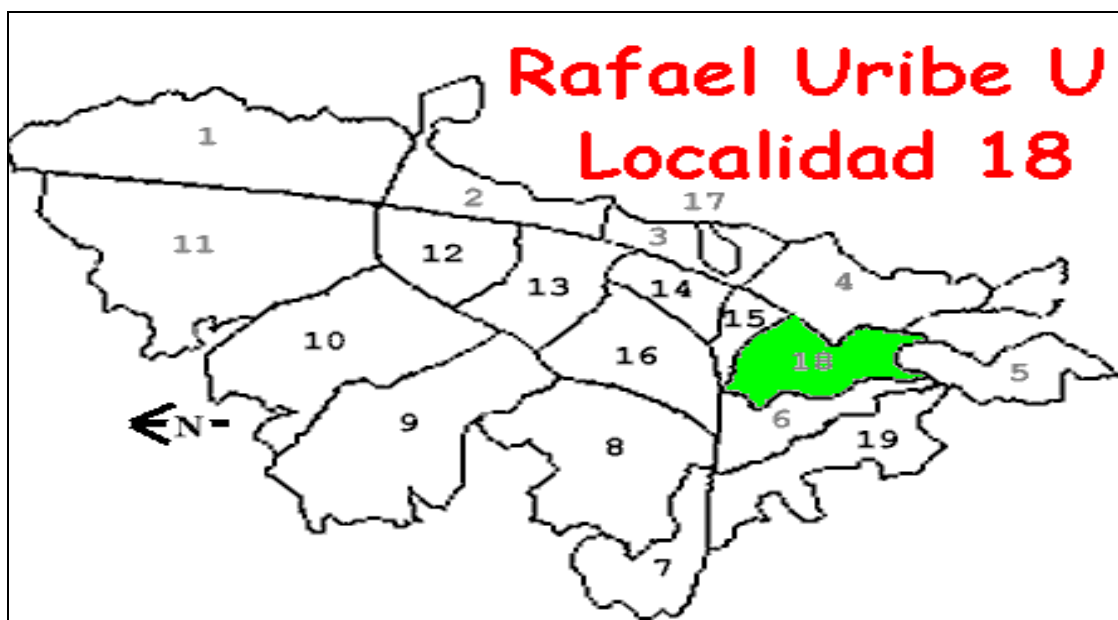


Figura 1. Bogotá, D.C. Localidades

La localidad 18 lleva el nombre del abogado, parlamentario, político y general de la República, **Rafael Uribe Uribe**. Inicialmente, la zona formó parte de la actual Localidad Antonio Nariño de la Menor Alcaldía de Los Libertadores, pero por acuerdo 007 de 1.974 fue segregada de ésta, asignándosele el número 18 dentro de la Nomenclatura Distrital.

Situada al sur oriente del Distrito Capital, rodeada por las localidades Antonio Nariño (15), San Cristobal (4), Usme (5) y Tunjuelito (6). Su extensión es de 1.345 hectáreas que equivale al 1.57% del área del Distrito. Sus límites son: norte Avenida 1° de mayo; oriente carrera Décima, Cerro las Guacamayas y Parque Entre Nubes; al sur calles 46, 47 y 54, Avenida Caracas y 55 sur; al occidente Avenida 27 y carrera 33.

Esta localidad fue poblada desde épocas de la colonia, pero su verdadera expansión ocurrió durante los años 50, cuando se produjeron las grandes migraciones campo-ciudad. Este hecho conllevó a que los inmigrantes construyeran sus viviendas en las partes altas, al oriente de la localidad, lo cual dificulta la prestación de servicios básicos.

Así, se encuentran antiguas urbanizaciones bogotanas y zonas de invasión, donde vivió *Matatigre*, legendario contrabandista y vendedor de chicha, y donde fue

muerto *Efraín González* en encuentro con el Ejército colombiano. También se encuentra la hacienda de los Morales Gómez, *Los Molinos*, terreno chircalero, permanente problema de ocupación de tierras.

Tabla 1. Características biofísicas.

Área	1.345 hectáreas
Altura	2600 –3500
Clima	Frío
Meses lluviosos	Abril-junio y octubre-noviembre
Meses secos	Diciembre-marzo y julio-septiembre
Temperatura promedio	14°C
Precipitación promedio anual	1000 mm/año

Tabla 2. Características socioeconómicas.

Población	Población aproximada	500.000
	Porcentaje de la población de Bogotá	7,12%
	Hombres	47,90%
	Mujeres	52,10%
Barrios	Número total de barrios	70
Estratificación socioeconómica	Estrato 1	
	Estrato 2	20,60%
	Estrato 3	79,40%
	Estrato 4	
Necesidades Básicas Insatisfechas	Viviendas	n.d.
	Hogares	88.284
	Hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas NBI	15,20%
Servicios públicos comunitarios	Establecimientos públicos de educación básica	n.d.
	Hospitales públicos	0
	Centros médicos públicos	9
Economía local	Establecimientos productivos	11,09%
	Establecimientos industriales	14,10%
	Establecimientos comerciales	52,20%
	Establecimientos de servicios	32%
	Otros establecimientos	1,70%
	Participación en la economía de la ciudad	4,70%

Fuente: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social. DABS. Localidades, 2001.

Tabla 3. Unidades de Planeación Zonal (2000).

Nombre UPZ	Población en Estrato 1 y 2	% Población Estrato 1 y 2
San José	642	0,2%
Quiroga	1	0%
Marco Fidel Suárez	51528	13%
Marruecos	68223	18%
Diana Turbay	70056	18%

Fuente: DAPD. Información para el Plan Local 2001. Bogotá para vivir todos del mismo lado. Módulo 3: Información Social Básica de Bogotá. 2001. Cálculos: Subdirección de Planeación DABS.

La localidad de Rafael Uribe Uribe, se encuentra dividida en cinco Unidades de Planeación Zonal. Las UPZ de *Quiroga* y *San José* no presentan población en estrato 1 y 2, consecuente con su desarrollo histórico, ya que estas zonas fueron construidas y habitadas planificadamente, con presencia de familias que contaban con ingresos y condiciones para una vida más estable. Por el contrario, las UPZ ubicadas en las zonas de riesgo, con asentamientos ilegales, concentran la población en estrato 1 y 2, especialmente *Marruecos* y *Diana Turbay*. Esta última es la que tiene mayor presencia del estrato 1 con 16.826 personas. De otra parte, el 43.38% de población se encuentra en el estrato 2, distribuido entre las UPZ Marco Fidel Suárez, Marruecos y Diana Turbay.

Tabla 4. Grupos poblacionales prioritarios con Necesidades Básicas Insatisfechas NBI.

Población total	500.000
Población total NBI	54.861
% Población total	14,2%
Población con NBI de 0 a 5 años	8.984
Mujeres con NBI de 15 a 49 años	15.172
Población mayor de 55 años con NBI	4.013

Fuente: DABS. FRESNEDA, Yepes. "Estudio de Proyecciones de Población 2001 con NBI". 1998. Cálculos: Subdirección de Planeación DABS.

Para el año 2001, se estimó que un 14.26% (54.861 personas) de la población total de la localidad, presenta al menos una necesidad básica insatisfecha; de esta población, 2.122 mujeres entre 15 y 49 años, 1.390 niños entre 0 y 5 años y 488 adultos mayores (55 años en adelante) se encuentran en estado de miseria (FRESNEDA, 1998).

De acuerdo al estudio del DAPD, sobre el Índice Global de Calidad de Vida por Localidades, presenta el más bajo índice de calidad de vida, entre sus componentes más críticos se tiene el índice de Ingresos y trabajo, con un 13.5% y el índice de Espacio público con un 20.2%

Tabla 5. Indicadores básicos.

Porcentaje Estrato 1 y 2*	48,23%
Hogares por vivienda	1,71
Vinculados	62.475
Afiliados ARS	68.984

Fuentes: DAPD. Información para el Plan Local 2001. Bogotá para vivir todos del mismo lado. Módulo 3: Información Social Básica de Bogotá. Bogotá 2001. Secretaría Distrital de Salud. Indicadores Básicos por Localidad en Bogotá, D.C. 2001. Cálculos: Subdirección de Planeación DABS.

La población de Rafael Uribe Uribe, se distribuye en los estratos del 1 al 3, la mayor proporción de habitantes se ubica en el estrato 3, que representa un 50.81% de la población total, el estrato 2 cubre el 43.38% de la población y el estrato 1 el 4.85%. En cuanto a población clasificada en SISBEN, 5.624 personas se encuentran clasificadas en el nivel 1, mientras que 47.838 están en el nivel 2. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, DAPD, 2001, 25)

Al igual que sucede en otras localidades, en la configuración geográfica de Rafael Uribe Uribe, se encuentra una relación directa con las condiciones de vida de los habitantes. En la parte baja de la localidad, se ubican los barrios legalizados de estrato 3, en los cuales predomina la vivienda y actividades comerciales formales e informales, además de contar con servicios públicos y vías de acceso.

En la parte alta, zona montañosa de pendientes, por el contrario, predomina la urbanización legal e ilegal, aún en expansión y la industria extractiva (explotación de canteras y chircales); se caracteriza por su crecimiento acelerado y desordenado, los barrios que la conforman se clasifican en los estratos 1 y 2 y se evidencian los problemas ambientales más graves de la localidad, relacionados con la construcción de viviendas ilegales en las faldas y la continua extracción de materiales, causantes de las avanzadas erosiones del suelo.

En esta localidad, llama la atención el inusitado incremento de cambuches detectados durante el año 2001: de 16 identificados en el período enero – mayo se pasó a 32 en el mes de diciembre. Este incremento puede explicarse por el desplazamiento de habitantes de calles del centro de la ciudad a otras zonas relativamente cercanas, favorecido por la existencia de una importante zona comercial en la localidad, ya que en esta, encuentran posibilidades para realizar actividades relacionadas con el reciclaje, la mendicidad y el hurto.

Respecto a la composición demográfica, las estadísticas indican que hay una composición muy homogénea y que su crecimiento demográfico es considerado como medio, aunque la tendencia a aumentar está marcada por el hecho de ser la tercera localidad receptora de desplazados. (15 - 16).

Tabla 6. Situación ambiental.

<p>Problema central</p>	<p>* Presencia de asentamientos en zonas de alto riesgo geológico, por fuera del perímetro urbano, por tanto, sin servicios públicos domiciliarios.</p>
<p>Suelos</p>	<p>* Avanzado estado de erosión en zonas de explotación de materiales de cantera.</p> <p>* Construcciones ilegales en zonas de reserva ecológica.</p> <p>* La erosión e inestabilidad de las tierras es visible a lo largo de las colinas y es consecuencia de los procesos de extracción y explotación de canteras. Afecta directamente a barrios como: Santa Bárbara, Villa Gladys, Bochica, Marco Fidel Suárez, Molinos y Marruecos.</p> <p>* Inestabilidad de tierras, como resultado de las aguas negras que son vertidas directamente en la calle, por falta de acueducto y alcantarillado, por redes en mal estado, por el crecimiento incontrolado de la construcción en las zonas altas y por la deforestación, que acompaña tanto los procesos de extracción como los de construcción (en algunos casos en áreas de reserva ecológica).</p>
<p>Aguas</p>	<p>* La localidad tiene dos vertientes: una sobre la cuenca del Río Fucha en la cual hacen parte del sistema de drenaje los canales de la Albina y Río Seco, y la otra, sobre el Río Tunjuelito, cuya afluente principal en la Localidad es la quebrada la Chiguaza, principal corriente de la zona.</p> <p>* La construcción de viviendas por parte de urbanizadores piratas, en la ronda de la quebrada Chiguaza.</p> <p>* Alto riesgo de inundación en los barrios: Diana Turbay, debido al taponamiento de alcantarillas por basuras y Marco Fidel Suárez, a causa de la reversión de flujos por la insuficiente capacidad del alcantarillado y por taponamiento a causa de basuras.</p>

Aire	<ul style="list-style-type: none"> * La contaminación atmosférica, visual y por ruido, se presenta en las principales vías. * Contaminación por partículas en suspensión, producto de los procesos extractivos en las canteras de las montañas.
Espacio público	<ul style="list-style-type: none"> * Construcciones ilegales en zonas de reserva ecológica. * Invasión del espacio público en zonas comerciales por parqueo de automóviles y comercio formal e informal.
Malla verde	<ul style="list-style-type: none"> * La localidad cuenta con 27 parques de barrio y 6 zonas verdes en regular estado. Además, cuenta con 2 parques de importancia metropolitana: el Parque San Carlos y el Parque Entre Nubes, fruto de la organización social en tres localidades (San Cristobal, Usme y Uribe Uribe). * Progresivo deterioro del Parque Entre Nubes afectado por las invasiones. * El Parque san Carlos se ve principalmente afectado por las basuras y la delincuencia. * Terrenos de la EAAB que son los únicos en los alrededores de los chircales que conservan vegetación natural.
Desechos sólidos	<ul style="list-style-type: none"> * Hay déficit en la calidad y cobertura del servicio de aseo.
Potenciales ambientales	<ul style="list-style-type: none"> * Organización comunitaria, alrededor de la problemática del Parque Entre Nubes que ya ha logrado su delimitación. * Varias Juntas de Acción Comunal, como las de Molinos II sector, Gustavo Restrepo, Marruecos y El Libertador están desarrollando proyectos a nivel ambiental con la comunidad.

Fuente: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social. DABS. Localidades. 2001.

1.1 BARRIO COUNTRY SUR

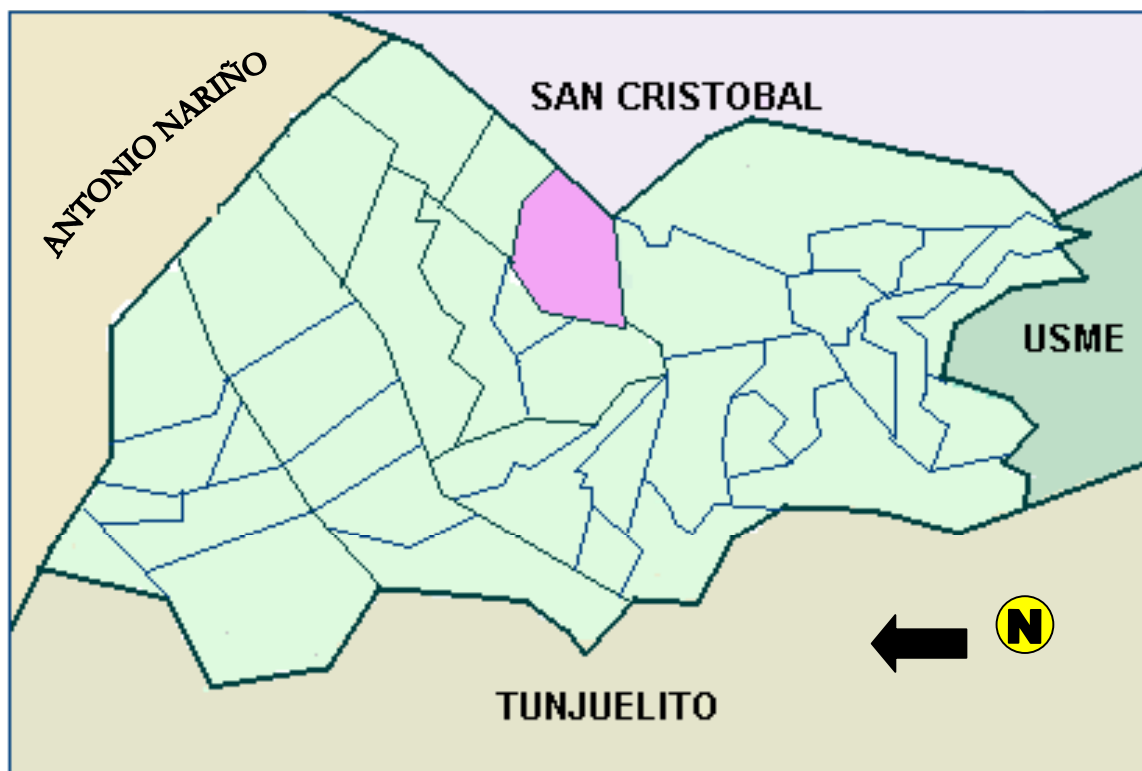


Figura 2. Barrio *Country Sur* dentro de la Localidad Rafael Uribe Uribe

Las personas consultadas cuentan que en sus inicios, estos terrenos eran bastante cenagosos y pertenecían a la comunidad de los Hermanos Cristianos de La Salle, quienes vendieron parte de la finca al Instituto de Crédito territorial (ICT). A los pocos meses, el ICT construyó 305 casas que fueron entregadas a cada uno de sus dueños, el 31 de octubre de 1945 en medio de una gran ceremonia y bazar que festejaba la fundación del nuevo barrio, bajo el nombre de *Country Sur*.

En aquella época, no había calles pavimentadas y tampoco supermercados; las amas de casa para comprar lo necesario, tenían que ir a las pocas tiendas y negocios que hasta ahora existían en el barrio Veinte de Julio, labor que en época de lluvia se hacía difícil, ya que para cruzar de un barrio al otro, se debía hacer sobre un puente de madera, pues la hoy calle 27 sur, era un ancho canal por donde corrían las aguas lluvias que venían de la parte alta de los cerros orientales del sector.

De De igual manera, la comunicación con el centro de la ciudad era bastante difícil, puesto que los buses llegaban únicamente hasta La Hortúa. El trayecto restante, los habitantes lo recorrían a pie y otros en pequeños carros como los Susuki y los Toyota, adaptados para ese camino escarpado, que más bien parecía una trocha. Posteriormente, con la construcción de la vía hacia Villavicencio, se hizo presente

el transporte urbano, aunque el paradero de buses quedaba cerca de la Iglesia del barrio Veinte de Julio, por tanto, había que caminar por algunos minutos para acceder a la ruta de transporte.



Figura 3. Plano del barrio Country Sur

El barrio tomó el nombre de *Country*, ya que la organización de las primeras casas construidas por el ICT, tenía para los nuevos habitantes la apariencia de un barrio privado, que les permitía tener vivienda propia y espacios de recreación compartidos. Tal es el caso, del Parque El Country organizado en la mitad del conjunto habitacional, lo cual lo convertía en una innovación para una ciudad en pleno crecimiento.

Actualmente, el barrio cuenta con calles pavimentadas, ciclorutas, salón comunal, hospital, otros parques y distintas clases de almacenes y establecimientos comerciales, que satisfacen las necesidades de los habitantes del barrio y aun de los barrios circunvecinos, pues tiene la ventaja de haber quedado sobre la carrera décima, avenida importante del sector. De igual manera, cuenta con comités comunitarios que hacen del barrio, un lugar amable y tranquilo. Entre ellos se destacan: el de seguridad y prevención, el de recreación y protección infantil, el de apoyo a la tercera edad y otros más.

El barrio tiene el privilegio de poseer varios colegios, que procuran al máximo cubrir las necesidades educativas de los niños y jóvenes del sector. Entre estos se destacan los colegios privados *Carmen Teresiano* y *Danilo Cifuentes*. Por otro lado, está el colegio oficial o Institución Educativa Distrital *Enrique Olaya Herrera*.



Figura 4: Casas del barrio El Country, construidas por el ICT.

Respecto al espacio público, entendido este como bien común y propiedad colectiva, tiene una connotación similar entre la mayoría de los habitantes y su apropiación se da de manera uniforme, primando el orden y el tránsito peatonal organizado siendo esta su finalidad, en este sentido, no se permite invadir los andenes con vitrinas, vehículos u otros elementos.

El comercio del barrio el Country, es variado y se encuentra principalmente sobre la carrera décima, allí hay ferreterías, tiendas, panaderías, restaurantes, almacenes de víveres, droguerías y algunas papelerías. Los comerciantes independientes, cuentan con un comité cuyo fin entre otros, es trabajar con las autoridades de la localidad, para evitar la invasión del espacio público por parte de vendedores ambulantes.

El parque *El Country*, ha sido siempre ese lugar de encuentro, desde la cita furtiva, el paso obligado de muchos al regresar a casa o el sitio de congregación para observar algún evento cultural, deportivo o artístico.

(Recopilación histórica hecha con la colaboración de los señores José Tovar y Camilo Parada, habitantes conocedores y fundadores del barrio).

1.2 INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL *ENRIQUE OLAYA HERRERA*

Enrique Olaya Herrera, un hombre a la medida de una época. Primer Presidente liberal después de la hegemonía conservadora. Nació en Guateque (Boyacá) el 12 de noviembre de 1880 y murió en Roma el 18 de febrero de 1937; sus primeros estudios los realizó en la escuela pública. Desde joven, se dedicó al periodismo con éxito notable, fue gran parlamentario e internacionalista; participó en la guerra de los mil días.

Ejerció la Presidencia de la República desde el 7 de agosto de 1930 hasta 1934. Uno de los esfuerzos principales de su administración fue la modernización de la **educación**, para lo cual creó un fondo nacional que le permitiera someterse a un plano armónico desde la escuela primaria (práctica con granjas experimentales y talleres), hasta la enseñanza artística y universitaria; organizó un plan unificado para el bachillerato que se extendió a la enseñanza femenina, en los colegios oficiales y privados, con lo cual la mujer quedó capacitada para ingresar a la universidad. (INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL “ENRIQUE OLAYA HERRERA”. MANUAL DE CONVIVENCIA, 2003, 3)



Figura 5: Centro Educativo Distrital Country Sur.

Ante la falta de escuelas en el sector y la gran demanda de niños en edad escolar, se vió la necesidad de fundar la *Concentración Escolar Country Sur* el 5 de mayo de 1946, por la comunidad de los Hermanos Cristianos de La Salle. La primera sede estaba situada en la carrera 9 No. 29-90 sur, donde funcionó hasta el 31 de diciembre de 1965; su primer director fue el Hermano Felipe Arturo, uno de los apóstoles lasallistas que trabajó para los alumnos gratuitamente.

Con el ánimo de modernizar y adecuar la planta física a las nuevas necesidades, deciden trasladar la escuela al lugar donde funciona actualmente en la calle 31 sur No. 10-21 barrio Country Sur; teléfonos: 2 78 94 71 – 3 66 24 13. El 30 de

septiembre de 1962, fue colocada la primera piedra del moderno edificio para educar anualmente a más de 1000 niños. Esta fecha fue festejada con un programa especial que incluía misa, pólvora, música y bazar.

Durante el año de 1965 con la aprobación del Hermano Martín Carlos, visitador entonces de los hermanos de La Salle, la ayuda generosa de los alumnos, padres de familia, empresa privada y mediante bailes, bazares, rifas entre otras, se construyeron las primeras ocho aulas por la calle 31 sur, quedando por construir las cuatro quintas partes del plano, el cual fue elaborado por el ingeniero Rivera Farfán.

A principios de 1966, fueron inauguradas las primeras ocho aulas, con la esperanza de continuar la obra proyectada; a partir del año 70 pasa la escuela a depender directamente de la Secretaría de Educación del Distrito; en el año 1975 se hizo una remodelación y ampliación que duró dos años. En 1978 se da nuevamente al servicio la planta física, con capacidad para 1700 alumnos de los niveles de preescolar y básica primaria, distribuidos en ambas jornadas. (2002, 7).

A mediados de 1979 la Secretaría de Educación del Distrito, autoriza la construcción de la sede de secundaria, en la parte restante del lote adquirido por los hermanos lasallistas y en 1980 se puso en funcionamiento como contribución al programa denominado Plan Integral de Desarrollo Urbano para la Zona Sur Oriental de Bogotá (P.I.D.U.Z.O.B.) con el nombre de *Colegio Distrital Enrique Olaya Herrera*; hacen parte del mismo complejo los colegios Manuelita Sáenz, Gustavo Restrepo, Tomás Rueda Vargas y el CASD (Centro Auxiliar de Servicios Docentes) *Aldemar Rojas Plazas*. La nueva sede quedó ubicada entonces en la carrera 10 No. 31-29 sur con teléfonos: 3 61 42 00 – 3 61 41 46 – 3 61 41 47 – 3 61 41 70.



Figura 6: Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera. Sección secundaria.

Esta institución desde el momento de su creación hasta la fecha, se ha transformado por los siguientes actos administrativos:

- Creada por Acuerdo 002 del 21 de enero de 1980 de la junta administradora del Fondo Regional de Bogotá (FER).
- La resolución 11789 del 22 de julio de 1980, la cual establece el plan de estudios con carácter experimental.
- Por resolución 7126 del 6 de mayo de 1982, se adaptan los planes y programas y se mantiene el carácter experimental.
- En 1987 mediante resolución 004800 del 18 de diciembre, se aprobaron los estudios de 6° a 11° grados.
- Mediante la resolución 2046 del 8 de noviembre de 1991, se reajustó el plan de estudios del Colegio.
- La resolución 8052 del 21 de diciembre de 1996, la reconoce oficialmente y autoriza para otorgar el título de bachiller hasta nueva determinación.
- En cumplimiento de la ley 715 de 2001 en su capítulo tercero, parágrafo cuarto, se dictó la resolución 2353 del 14 de agosto de 2002 emanada de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., la cual a través de la Secretaría de Educación dio curso a la integración del CED ENRIQUE OLAYA HERRERA y el CED COUNTRY SUR en sus jornadas mañana y tarde, las cuales conforman en adelante la INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL *ENRIQUE OLAYA HERRERA*, que ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media. (2003, 16).

La integrada institución educativa, cuenta entonces con 4 aulas para los niveles de transición, 18 aulas para el nivel de primaria y 24 aulas para la sección de secundaria; adicionalmente, con aulas especializadas para música, danzas, teatro, audiovisuales, idiomas, informática, laboratorios de física, química y matemáticas; cubriendo una población promedio de 4000 estudiantes por año en ambas jornadas y goza de un reconocimiento por su tradición en el sector, pues ya varias generaciones han labrado allí sus historias de infancia y adolescencia.

El PEI, es considerado como el instrumento orientador de todos los procesos que se generan al interior de la institución y su implementación se clarifica en los distintos subproyectos de que se compone. Estos subproyectos, son liderados por los docentes y permiten una estructuración de las acciones curriculares en el ámbito pedagógico de la institución educativa.

- **Filosofía.** La institución educativa tiene como propósito generar el gusto por el saber, brindando un espacio donde el individuo desarrolle habilidades y capacidades para proyectarse hacia la convivencia escolar y el progreso social,

por ello, busca formar personas desde tres dimensiones: **Individual**, cuyas características sean las de formar un ser humano, independiente, autónomo, integral, creativo y que se ajuste a los permanentes cambios sociales. **Social**, que se oriente a la formación democrática, participativa, solidaria, que respete la diferencia y practique la convivencia. **Espiritual**, que dimensione su parte espiritual para lograr un ser trascendente, con Esperanza, Fe y Paz.

- **Visión.** La institución educativa será dinamizadora y líder en la formación de estudiantes con excelencia académica, para que sean ciudadanos competentes, protagonistas y baluartes de los cambios científicos, espirituales, económicos, políticos y sociales del país.
- **Misión.** La Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera, apunta a la formación de sus estudiantes en los campos humanístico, científico, artístico y tecnológico que les permita, construir un proyecto de vida a partir del reconocimiento de su propio ser y el fortalecimiento de su autonomía.
- **Propósito.** Contribuir al desarrollo permanente de todas las potencialidades y/o posibilidades del estudiante Olayista producto de su integralidad, en procura de alcanzar y afianzar el autorreconocimiento y proyección de persona humana – autónoma y con un proyecto de vida definido.
- **Énfasis.** El proceso educativo olayista debe canalizarse para estimular y obtener desarrollos significativos, en los siguientes aspectos constitutivos y de desempeño del estudiante:
 - **Pensar.** Capacidad de enriquecimiento progresivo de estructuras mentales y visiones del mundo, mediante la utilización de su capacidad de razonamiento y comprensión, para construir y relacionarse o relacionar ideas o conceptos sobre contextos y eventos tanto internos como externos.
 - **Aprender a aprender.** Capacidad permanente de apropiación, construcción, reconstrucción de la realidad que se evidencia en la actitud de búsqueda, reflexión y cuestionamiento a partir de la adquisición de saberes universales teóricos y prácticos, sobre el mundo exterior y su horizonte vital.
 - **Trabajo y aprendizaje cooperativo.** Capacidad de interactuar y de gestar con otros una tarea en cuyo proceso se recibe y se aporta pensando en el bien común. Esta acción produce un saber y por ende aprendizaje conjunto.
 - **Comunicación.** Capacidad de expresar a otros con claridad sus ideas, sentimientos, afectos y de recibir y comprender las ideas, sentimientos y afectos de los demás.
 - **Ética.** Capacidad de formación de juicios, de tomar decisiones y de interacción en torno a intereses significativos que buscan el bien.

- **Estrategias.**
 - Incremento progresivo del nivel de comprensión de lectura y producción de textos.
 - Incremento del nivel de desarrollo del pensamiento interpretativo, argumentativo y propositivo.
 - Práctica del respeto, la autonomía y la responsabilidad para una sana convivencia democrática.
 - Gestión y desarrollo cooperativo de proyectos que posibiliten nuevos saberes y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes.
 - Comprensión, apropiación y uso de los saberes básicos disciplinares de cada una de las áreas.
- **Principios orientadores.**
 - * **Libertad.** Ejercicio pleno de la autonomía, entendida como el respeto a sí mismo y hacia los demás, con el reconocimiento de valores, derechos y deberes institucionalmente compartidos.
 - * **Formación.** Reconocimiento de la multidimensionalidad e integralidad del ser humano y la responsabilidad del hecho educativo de propiciar su desarrollo.
 - * **Trascendencia.** Respeto a la diferencia, a la singularidad y a la realización plena del ser humano.
 - * **Participación.** Fundamentada en la comunicación y el trabajo cooperativo de todos los estamentos de la comunidad olayista.
 - * **Ética.** La formación ética como principio de la construcción de un proyecto de vida personal y social.
 - * **Ecológica.** Convivencia armónica fundamentada en el sentido de pertenencia al medio ambiente y al entorno.
 - * **Investigación.** Búsqueda y construcción del saber como vía para la comprensión, apropiación y solución de los problemas comunitarios locales, regionales y nacionales. (IED ENRIQUE OLAYA HERRERA. Educación para Aprender a Vivir. **PEI** en reestructuración. 2003, 15 - 18)

2. COMPETENCIAS. UNA APROXIMACIÓN A LOS ESTUDIOS DEL TÉRMINO

El uso del término *competencia* se ha venido generalizando en el ámbito educativo, ya que despierta interés entre los educadores y también una cierta inquietud sobre su preciso significado y su eventual incidencia en los procesos pedagógicos. La polisemia de la palabra no ayuda a aclarar el sentido en que debe usarse en el dominio educativo.

Una breve incursión en el universo de las etimologías, muestra que *competir* proviene del latín *competere*, es decir, de *petere*, pedir, aspirar, tender a; y *cum* o *com*, que sugiere la idea de compañía, compartir. Así, *competere* indica un aspirar, un ir al encuentro de una misma cosa, contender dos o más contrincantes para alcanzarla, significado que corresponde al atribuido usualmente a la palabra, como en la frase, *competir en un evento deportivo para batir un récord* o, con un matiz algo diferente, *la competencia favorece al consumidor*. De *competere* deriva también el verbo *competere*, pertenecer, incumbir: *este asunto me compete, me incumbe*. El término *competente* se aplica también al que está investido de la autoridad para atender ciertos asuntos: *un juez competente*. Y también un conocedor de cierta disciplina: *es muy competente en Historia de América*. En general, se dice de alguien que se desempeña con eficiencia en un determinado dominio de la actividad humana; en este caso, el significado del término se acerca al que se intenta esclarecer. Y, -detalle importante- en esta acepción, la noción de competencia no supone la existencia de contendores rivales. (MEJÍA, 2000, 7).

El concepto competencia en el ámbito educativo, hace su aparición hacia finales de la década de los años 50, con el lingüista Noam Chomsky quien la propone y define como *aquella capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua y así producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos*. (CHOMSKY, citado por MEJÍA, 3). Se refiere aquí a la aparición del lenguaje como un acontecer misterioso, sin la evidencia de un saber anterior que lo explique; en efecto, el niño, muy pequeño, en un tiempo relativamente corto, aprende a hablar, es decir, a dominar la compleja estructura de una lengua.

A la par con el desarrollo que la ciencia empezó a hacer de los postulados chomskianos (como diferenciar *competencia lingüística* y *actuación lingüística*), el término competencia continuó su ingreso en el mundo educativo. En 1970, por ejemplo, el Comisionado de Educación de Estados Unidos, James E. Allen, en un discurso durante la Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria, planteó *Competencia para todos como meta de la educación secundaria*. Esta propuesta la sustentaba en la convicción de que *ninguna persona debería salir de la institución escolar sin una educación básica y destrezas que la cualificaran para el uso adecuado de sus habilidades en el mundo del trabajo*. (ALLEN, 1970, citado por MEJÍA, 3).

En Colombia, décadas más tarde, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en su informe *Colombia: al filo de la oportunidad* (1994), propuso dentro de la agenda *La educación para el próximo milenio* la recomendación de establecer un primer examen de competencias básicas, para evaluar competencias lectoras, escriturales y habilidades de pensamiento. Esta propuesta fue acogida por el ICFES, quien preparó y divulgó la serie *Investigación y Evaluación Educativa* e implementó un nuevo Examen de Estado para evaluar las competencias de quienes se aprestan a culminar el bachillerato e ingresar a una modalidad de educación postsecundaria o entrar al mercado laboral. (3).

2.1 ALGUNAS DEFINICIONES DE COMPETENCIAS

Aquí, competencia, aunque se define en singular, se piensa con más frecuencia en plural, porque se trata, ante todo, de evaluar, clasificar *competencias* que remiten a un sistema de ubicación en una empresa, en una organización, en la sociedad.

Algunos conceptos permiten una mayor claridad respecto al término *competencias*:

- Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación dada.
- La competencia es un sistema de conocimientos: declarativos (el qué), condicionales (el cuándo y el por qué) y procedimentales (el cómo), organizados en esquemas operatorios que permiten, en una situación dada, identificar no sólo los problemas sino su solución eficaz.
- La competencia es un conjunto de conocimientos, de capacidades durables y de habilidades adquiridas por la asimilación de conocimientos pertinentes y de experiencias, que se interrelacionan en un determinado campo de acción.
- La competencia corresponde a la movilización, en la acción, de un cierto número de saberes que se combinan de manera específica en función de un escenario perceptual de una situación que constituye el actor (individual o colectivo).
- La competencia es la capacidad de seleccionar y agrupar saberes, habilidades y actitudes en un todo, aplicable a una situación. (TOUPIN, 1998, 34).
- Las competencias se definen como *las capacidades con que un sujeto cuenta para...* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1998, 50).
- Potencialidades o capacidades para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar su solución y para controlar y posicionarse en ésta. (BOGOYA MALDONADO, 1999, 7).

- Es un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores. (TORRADO PACHECO, 1999, 19).
- Las competencias son aquellas acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos. (20).
- Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos y valores que se requieren para desempeñar con éxito o con un determinado nivel de perfeccionamiento una tarea o un conjunto de tareas. (VARÓN, 2001, 29).

Al analizar las diversas concepciones que hay de competencias, se observa que cada una pretende resaltar algunos **elementos** que no pueden pasar desapercibidos frente a un proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Saber:** o sea un conjunto de conocimientos.
- **Saber hacer:** un conjunto de habilidades y destrezas.
- **Hacer:** capacidad para poner en práctica el conjunto de comportamientos adecuados, en función de las demandas específicas de la situación.
- **Saber estar:** capacidad de integrarse en un grupo, aceptando y cumpliendo sus normas.
- **Querer hacer:** mostrar interés y la motivación precisa para poner en juego el saber hacer, el hacer y el saber estar. (31).

La competencia es **un saber hacer** o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores. Esta noción de competencia, que proviene de la psicología cultural, tiene grandes ventajas sobre las perspectivas que no reconocen la importancia capital del contexto, ya que ella:

- No separa la mente del contexto cultural en que ella se forma y transforma; reconoce, pues, la relación entre una acción y el contexto de la misma, que *niños y adultos que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto, demostraron tenerla en otros.*
- Enfatiza en las herramientas culturales que sirven como instrumentos mediadores en las distintas áreas de la actividad social, tales como los sistemas simbólicos del lenguaje hablado y escrito y las formas de representación gráfica.
- Reconoce que el saber hacer, ligado a las acciones no es, en la mayoría de los casos, efecto de un aprendizaje en el sentido formal sino resultado del contacto con el contexto cultural que permite la apropiación de una *gramática implícita* de esas acciones.

- Pone de presente el peligro de justificar formas de exclusión, a través de la concepción de las diferencias culturales como desniveles intelectuales.
- Explicita el carácter situado de las *competencias generales*, enfatizando en la importancia que tienen el contexto cultural y escolar en el desarrollo y puesta en acción de las mismas. (HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, 1998, 14-15).

2.2 CARÁCTERÍSTICAS BÁSICAS DE LAS COMPETENCIAS

Hoy en día, tiene lugar un intenso debate sobre el significado, alcances y limitaciones del concepto de competencia como eje de nuevos modelos de educación y, por supuesto, también hay una variedad de perspectivas para definirla: desde aquellas que se centran más en el análisis de las demandas del exterior hacia el sujeto, que asocian la competencia de manera directa con las exigencias de una ocupación y que, por tanto, la describen en términos de lo que debe demostrar el individuo, hasta las que privilegian el análisis de aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; es decir, más definida por los elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer.

Pero al margen de esta discusión, hay tres **características** que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia:

- **El desempeño como interés central.** Al partir de que ésta es una característica esencial de la competencia, entonces se puede desprender que el foco de atención de una educación basada en competencias también debe ser el desempeño.

Este *desempeño*, entendido como la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos de que dispone, traslada la mera adquisición de los conocimientos a un plano instrumental, es decir, que lleva a entenderlo como un recurso y no como un fin.

Lo importante es que el valor de los conocimientos no radica en *poseerlos*, sino en hacer uso de ellos. No sobra decir que el usarlos también puede ser con fines de comprensión y no sólo de soluciones en un plano material.

En términos pedagógicos, centrar los resultados en el desempeño implica modificar, no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de la enseñanza y la evaluación que se han concentrado en el aprendizaje de conceptos, principios, teorías o técnicas que, finalmente, se reduce a información que el estudiante almacena, para llevarla hacia esquemas en los cuales la diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación le permitan adoptar un papel más activo, tanto para entender qué significan y cómo funcionan esos principios, como para facilitar o ejercitar su uso en situaciones en las que se combinan de distintas maneras. Ello implica que dejen de hacerse

separaciones entre el saber y el saber hacer, privilegiando alguno de ellos, para centrar el esfuerzo en resultados de aprendizaje en los cuales se logre una integración de ambos.

- **Considerar la competencia como unidad y punto de convergencia.** Una primera consecuencia de este concepto de totalidad es que sus elementos tienen sentido sólo en virtud del conjunto. No porque los elementos por separado no puedan tener una razón de ser, sino porque pierden su significado para esa competencia.

Para el currículo, para las prácticas de enseñanza y de evaluación y para el tipo de materiales didácticos, esta concepción exige un esfuerzo sistemático de integración. Esta integración sugiere que los elementos involucrados en la competencia sean expuestos a distintos acomodos y a diferentes condiciones de análisis. Aunque se ponga énfasis en el manejo de alguno de esos elementos en particular, debe insistirse en recuperar su significado en el marco de la competencia como unidad.

La idea de que la competencia construye una unidad y de que los elementos aislados pierden sentido para ella, puede ser mejor comprendida si se toma en cuenta un segundo factor: *una competencia es un punto de convergencia de varios elementos que no son exclusivos de ella.*

La información que maneja una persona; los procesos de organización y análisis que aplica; las habilidades motoras, y las actitudes o las formas de representación que extrae de la realidad, no son de uso exclusivo para una situación; por el contrario, muchos de esos elementos se aplican, de manera distinta, en ocasiones, en la mayoría de las actividades. Pero tampoco cabe duda de que convergen de acuerdo con la situación.

De esta segunda idea, deriva una reflexión acerca del tipo de relación que debe mantenerse entre elementos que son generalizables y contenidos específicos, en los cuales deben ejercitarse aquéllos de manera concreta para garantizar su potencial. Esto en el sentido pedagógico implicaría no quedarse en el nivel de las generalizaciones que pueden derivarse de la definición de un concepto, sino promover que se prueben en situaciones distintas y que se apliquen de tal manera que converjan varios elementos.

- **Favorecer el desarrollo de mayores niveles de autonomía de los individuos.** Esta característica de la noción de competencia tiene implicaciones pedagógicas muy importantes, porque en ella subyace una idea del tipo de formación que se busca desarrollar.

Contrariamente a la propuesta de que el desempeño y la competencia sólo se asocien con la ejecución de una tarea frente a un parámetro de referencia, la planteada en este aparte dirige su interés a la autonomía de los individuos y, por

ende, a la posibilidad de que la formación permita a las personas hacer uso de lo que saben, poniéndolo en juego para mejorar su desempeño.

Desde el punto de vista pedagógico, esto implica reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje y, por lo tanto, de que al estructurar esquemas de educación basada en competencias se privilegien estrategias didácticas en las cuales los estudiantes jueguen un papel activo, tanto para enfrentar las situaciones que se les plantean, como para integrar conceptos y conclusiones, o para proponer alternativas.

Esta concepción también implica que los contenidos y requisitos de la evaluación, y el contenido del curso sean conocidos por los estudiantes, pero no sólo como una forma de informarles lo que deben lograr, sino también porque se reconoce que para alcanzar esos resultados el individuo tiene vías adicionales a las que ofrece la escuela. Este reconocimiento conduce a ampliar las posibilidades, en lo que respecta a los medios para aprender, y a romper con la idea, todavía prevalente en algunos grupos, de que el docente o el libro son los medios para transmitir el conocimiento.

Para concluir, conviene señalar que las dificultades para desarrollar esquemas de educación que se basen en una noción de competencia como la propuesta son muchas, tanto de carácter metodológico como de tipo práctico, pues implican un giro muy importante en las prácticas de educación más generalizadas. Sin embargo, en la medida en que los cambios, por pequeños que sean, estén orientados por un marco en el cual las opciones correspondan a los problemas y superen las formas vigentes de enfrentarlos, se logrará un avance en el desarrollo de la educación. (ARGÜELLES, 1999, 132).

2.3 NIVELES DE COMPETENCIA

La competencia está siempre asociada con algún campo del saber, pues se es competente o idóneo en circunstancias en las que el saber se pone en juego. Para ello, se plantea la competencia en el campo de las áreas escolares, como el lenguaje, la matemática, las ciencias naturales o sociales o el arte, por ejemplo. Al respecto, conviene señalar que es posible apreciar caminos transversales en los cuales convergen y se entrelazan saberes de distintas áreas, pues ellas mismas también dialogan entre sí. Por eso, se evalúan simultáneamente tres áreas: *lenguaje, matemática y ciencias naturales*.

En suma y en breve, la competencia o idoneidad se expresan al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Así, trabajar en competencias implica pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen.

El atributo de la competencia se propone graduado en *tres niveles*. Al pasar del nivel uno al tres, se muestra un grado de dominio y profundidad cada vez mayor, una elaboración conceptual más rigurosa y exigente. Es una especie de perfeccionamiento con variación continua, desde un nivel inferior o de base, hasta otro superior. Con la aproximación de continuidad y simultáneamente con una propuesta de graduación en tres niveles, es necesario trazar líneas divisorias y definir fronteras para delimitar aquellas categorías prevalecientes con las cuales puedan distinguirse dichos niveles.

El **primer nivel** hace referencia al reconocimiento y distinción de los elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación, en un determinado campo del saber. Este nivel, como línea de base, da razón de la asunción y apropiación de un conjunto mínimo de conocimientos, lo cual se constituye en una condición de posibilidad para acceder a estadios de mayor elaboración, ya que comprende la iniciación en la abstracción, la conceptualización y la simbolización.

En este nivel se sabe la gramática básica de un área particular, en términos de la naturaleza y atributos característicos de los objetos que la componen y la manera como se relacionan, además se distingue con claridad lo que es propio del área bajo consideración de aquello que le es ajeno.

El **segundo nivel** tiene que ver con el uso comprensivo de los objetos o elementos de un sistema de significación. De mayor exigencia, elaboración conceptual y acción que el primero, este nivel plantea el uso de contextos cotidianos o hipotéticos de aquellos conocimientos ya asumidos y apropiados, iniciando un recorrido en el razonamiento lógico. En todo caso, el uso se dirige hacia la resolución de problemas, para lo cual es necesario seleccionar el saber apropiado y ponerlo en práctica, en la escena real, en eventos que preferiblemente aparezcan por primera vez.

El **tercer nivel** comprende el control y la explicación del uso. Es un nivel mucho más profundo que los anteriores, porque requiere un diálogo fluido entre los procesos cognitivos que dan cuenta del reconocimiento y la distinción de objetos o códigos, de su utilización con sentido en determinados contextos y del entendimiento acerca de por qué se utilizan así. Es decir, exige dar cuenta acerca de cuáles razones permiten argumentar cada puesta en escena e incluso por qué no podría ser de otra manera.

Se trata de un nivel superior, en el cual se toma distancia y puede formularse un juicio; en el cual se interpreta, conjetura y generaliza: se comprende el estatuto de comportamiento interno de una determinada disciplina –y en relación con las demás- y se usa conscientemente un saber, mediado por una explicación coherente y satisfactoria. Implica un desenvolvimiento en el ejercicio de la intuición y la creatividad, lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido, imaginando otras posibilidades de realización o explicación.

Ahora bien, tal como se plantea la competencia, en tanto una acción idónea en la práctica, ella sólo es visible a través de desempeños, los cuales aplican los escolares en su actividad en el aula y en el ejercicio de su cotidianidad. La mediación a través de desempeños, articulados entre sí, es necesaria para explorar una cierta competencia, la cual se encuentra implícita en una especie de caja negra o posiblemente opaca, que es imperativo develar. (BOGOYA MALDONADO, 2000, 10).

3. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, expedida en 1990, acuñó la noción de *necesidades básicas de aprendizaje*, como un concepto que abarca tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Estas necesidades básicas de aprendizaje, superan las expectativas tradicionales acerca de la educación primaria, a favor de un concepto amplio de conocimientos y destrezas para la vida. Si en el pasado el sistema educativo pudo organizarse en niveles de complejidad creciente (primaria, secundaria) –donde cada uno era también la contraseña para un destino distinto en la pirámide social- la escuela universal significa que todos acceden a un cuerpo común de conocimientos y valores. Dicho corpus común ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más sofisticados de comprensión y análisis. Para que esto sea posible, los primeros años de escuela deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas. Y ésta, ni más ni menos, es la justificación de la prioridad social que en todas partes se atribuye a la escolaridad básica.

Los saberes y destrezas básicas abarcan el espectro necesario para desempeñarse como un adulto autónomo y productivo, para el ejercicio de la ciudadanía, para la productividad en el trabajo, y para comprender la ciencia y la tecnología. Aquí figuran los códigos para interpretar la información socialmente disponible, los valores y principios éticos y las habilidades y destrezas para un buen desempeño en los diferentes ámbitos de la vida: en el mundo laboral, en la familia y en la esfera política. Lograr estos aprendizajes es la misión esencial de las instituciones dedicadas a la educación general de niños y adolescentes. (GÓMEZ BUENDÍA, 1998, 216 – 217).

La descripción de las competencias que los estudiantes y personas en general deben adquirir no es, un cambio de terminología, sino que implica maneras diferentes de pensar acerca de la finalidad de la educación.

Los cambios observados en la propagación de la noción de competencia –en el sentido de *saber cómo* (know how)- merecen un momento de análisis, porque a menudo los cambios en la jerga reflejan transformaciones más profundas en los sistemas educativos y en los contextos en que estos se desenvuelven.

Cuatro de estos cambios son relevantes aquí:

- Primero, en la periferia de los sistemas educativos, parece que el énfasis en las competencias ha entrado al mundo escolar por la vía de las empresas y el empleo. Muchas ocupaciones y trabajos se definen hoy mediante listas detalladas de competencias, utilizadas en la selección de personal: detección de talento futuro (para promover a las personas); evaluación de habilidades; determinación de necesidades de entrenamiento continuado; evaluación de puestos. Estas listas se han formalizado, lo cual facilita discutir los conceptos, revisarlos periódicamente, adaptarlos y negociarlos.

Es comprensible que las empresas, ubicadas en contextos rápidamente cambiantes, se interesen primordialmente en su know how potencial y deban, cada cierto tiempo, realizar una evaluación colectiva de las competencias que poseen. La incertidumbre actual acerca de cómo se desarrollarán en el futuro cercano los puestos de trabajo y el empleo ha servido, por ello, para fortalecer la demanda por competencias generales.

- El esfuerzo por una reforma profunda del currículo en los sistemas educativos, efectuado durante los últimos 25 años, con el propósito de actualizar contenidos y adaptarlos para estar a tono con el desarrollo del conocimiento, ha dejado una sensación de insatisfacción y malestar. Insatisfacción, porque estas reformas, concentradas en añadir más contenidos, han hecho perder de vista la organización de los programas como una totalidad. Malestar, porque en un mundo en el cual el conocimiento se hace rápidamente obsoleto, las reformas curriculares nunca terminan. Se torna necesario, entonces, emprender un proceso de definición de prioridades que trascienda la pugna entre diversos temas que deben enseñarse, hacia habilidades más generales, que lleven a utilizar los conocimientos adquiridos.
- La aceleración en la producción de conocimientos nuevos es una tendencia que continuará en un futuro previsible. Ha surgido, entonces, la convicción de que las futuras generaciones tendrán que aprender a lo largo de toda su vida. Por ello, es un requisito cada vez más fuerte que la educación inicial logre que cada persona sea capaz y deseosa de seguir aprendiendo. En la sociedad del conocimiento y de la información, el conocimiento adquirido se volverá menos importante que la capacidad de adquirir conocimientos nuevos. Esto se constituye en un desafío para los sistemas educativos, cuyas consecuencias no

se han sopesado aún: la prioridad que debe dársele a la educación secundaria y la aplicación del *aprender a aprender*.

- Finalmente, el enfoque de los sistemas educativos es parte de una lenta transformación que ha comenzado a gestarse: cada vez se habla más en términos de capacidades, competencias y cualificaciones que los estudiantes, todos los estudiantes, deben poseer. En la medida en que se habla de competencias, el énfasis se concentra en el (la) estudiante que tiene que adquirirlas y desarrollarlas. El auge de la noción de competencias, es parte del intento por encontrar una manera de administrar sistemas educativos que enfatizen los objetivos de enseñanza en términos del aprendizaje de los (las) estudiantes.

¿Cuáles son las prioridades? ¿Cuáles son las competencias claves?

Existe el riesgo de que la lista de competencias consideradas necesarias o deseables, se expanda indefinidamente y sufra el mismo proceso inflacionario de los conocimientos que se cree que son indispensables para la vida.

En busca de las competencias esenciales o prioritarias, el foco ha cambiado hacia lo que puede denominarse *competencias de amplio espectro*, lo cual ofrece cierta universalidad y un rango de aplicación que evita ser muy limitado o especializado. Estas competencias son claves porque abren la puerta a otras competencias que tienen una aplicación más específica. Son competencias claves porque pueden enseñarse en el proceso educativo.

Hay un interrogante que no puede eludirse: *¿competencias claves para quién y para qué?* La selección que se haga y las prioridades que se determinen van a depender de quienes definan esas competencias, de aquellos para quienes se definan y de los contextos en que deben implementarse. La formulación de competencias siempre va a expresar las expectativas y objetivos de la educación, lo que a su vez depende de los intereses, riesgos y oportunidades de sus protagonistas.

El Consejo de Europa ha definido cinco grupos de competencias, a las que ha otorgado una particular importancia, y con las cuales las escuelas deberían *equipar* a los (las) estudiantes de este continente:

- *Competencias políticas y sociales*, tales como la capacidad de aceptar responsabilidades, participar en decisiones de grupo, resolver conflictos de una manera no violenta y tomar parte en la dirección y mejoramiento de las instituciones democráticas.
- *Competencias relacionadas con la vida en una sociedad multicultural*. Para detectar la reaparición del racismo y de la xenofobia, y el desarrollo de un clima de intolerancia, la educación debe equipar a las (los) jóvenes con competencias interculturales, como aceptar las diferencias y respetar a los otros, a la vez que

desarrollar la capacidad de vivir con personas de otras culturas, lenguas y religiones.

- *Competencias referidas al dominio de la comunicación oral y escrita*, necesarias para el trabajo y la vida en sociedad (hasta el punto de que quienes carecen de ellas están en peligro de ser excluidos socialmente). En cuanto a comunicación, el dominio de más de una lengua toma más importancia cada día.
- *Competencias asociadas con el surgimiento de la sociedad de la información*, el dominio de sus tecnologías, la comprensión de sus aplicaciones, fortalezas, debilidades, y la capacidad de juicio crítico en relación con la información que transmiten los medios de comunicación y la publicidad.
- *La habilidad de aprender durante toda la vida*, como base para el aprendizaje permanente, tanto en contextos laborales como individuales y sociales. (HUTMACHER, 1997, 48-50).

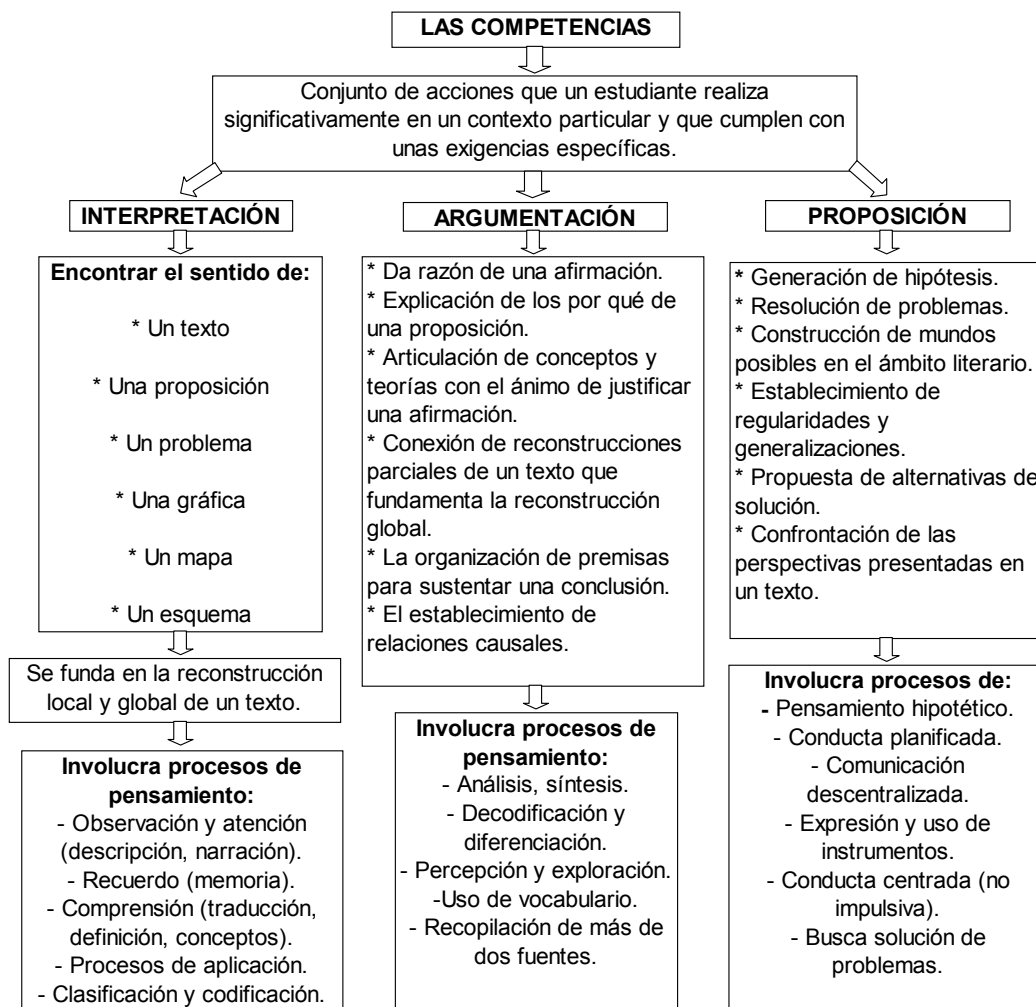


Figura 7. Acciones para interpretar un acercamiento de evaluación por competencias.

Fuente: VARÓN, Diana M. En: Compendio de evaluación. Bogotá: Universidad de La Sabana. 2001.

Si se acepta convertir el desarrollo de las competencias en el propósito de la educación, es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. Es apenas obvio, que una educación interesada en formar personas competentes, en el sentido que se ha venido analizando, no puede hacerlo desde la imposición y la transmisión unilateral de conocimientos. Es necesario construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los conocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico tan habituales en nuestras instituciones educativas.

Se hace necesario, abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y éstos sean resignificados no sólo a nivel individual sino a nivel grupal. Para esto también es necesario modificar el carácter acabado de los contenidos que circulan en clase, que más que una apropiación del mundo o un saber acerca de algo, se convierten en una verdad inmodificable a repetir. Esta modificación está insinuada en la Ley 115, en los Indicadores de logro, en los Lineamientos curriculares y en los Estándares para la excelencia.

Se requiere una institución educativa, que mire al sujeto como un agente activo en su propia formación, además de verlo como un ser humano que se despliega como tal en todas las actividades, incluida la académica y que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual. Un sujeto que no deja de verse afectado por la problemática nacional cuando cruza las puertas del colegio.

Aunque ya existen propuestas de currículo por competencias, es importante subrayar que *el problema no se resuelve en el campo de las asignaturas y los contenidos, sino particularmente en el tipo de relación que los alumnos logren con el conocimiento* (MEJÍA, 14). Relación que debe permitirles desarrollar capacidades más que repetir contenidos. Aquí se pone de relieve el proyecto pedagógico de los docentes.

Ahora bien, saber utilizar pertinente y complejamente cualquier conocimiento, exige aceptar que el conocimiento es construido reflexivamente, siendo significativo cuando es comprendido por el sujeto. Que este conocimiento al ser construido significativamente, implica la conformación de redes conceptuales y con ello la reorganización constante de lo que se conoce, haciéndolo más accesible y más pertinente en su utilización. Y que la utilización formal e inteligente de la información puede terminar en la creación de conocimiento nuevo.

Por otra parte, vale la pena recordar que el concepto de competencias resalta la relación cultural y social del sujeto con su entorno como un factor fundamental. El sujeto aprende los diversos saberes en interacción social, depende del tipo de relación desplegada y del tipo de conocimientos aprendidos. Así pues, para elaborar conocimientos formales y complejos que puedan utilizarse de manera flexible y creativa, no sólo es necesario generar reflexión y análisis, sino también

intercambio y socialización del conocimiento. Por esta vía, el sujeto se dirige nada más y nada menos que a la transformación del entorno.

Educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura. (BOGOYA MALDONADO, 53).

De igual manera, la propuesta de centrarse en las *competencias* ha venido ganando fuerza en el campo de la evaluación educativa, como alternativa a las tradicionales evaluaciones de *rendimiento académico*. La idea central es desplazar la evaluación del manejo de contenidos curriculares al desarrollo de habilidades para usar sistemas simbólicos como el lenguaje (oral y escrito) o la matemática, en diferentes contextos y con sentido.

Se puede entender la competencia como un *saber hacer frente a una tarea específica*, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella. Esta competencia supone conocimientos, saberes y habilidades que emergen en la interacción que se establece entre el individuo y la tarea, y que no siempre están dados de antemano.

Es importante anotar que, al hablar de competencias se hace referencia a un fenómeno tanto individual como social y cultural, pues, es la sociedad la que da sentido y legitima cuáles son las competencias esperadas y de mayor reconocimiento.

De esta manera, la competencia se sitúa también *fuera de la mente*, pues no se trata de una capacidad fija que algunos poseen y otros no, como sucedía con el viejo concepto de aptitud, muy próximo a cierta idea de inteligencia. Fuera de la mente, porque la tarea misma presenta unos desafíos que hacen posible que la competencia emerja y se desarrolle.

El resultado obtenido en una prueba, constituye un indicador de las competencias de los estudiantes, sin que aquello no logrado, conduzca a inferir de manera definitiva la *ausencia* de lo que se esperaba. A diferencia de los estudios que se aplican en la *metáfora de la posesión* de las capacidades mentales, en el enfoque de las competencias se ha encontrado que niños y adultos, que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto, demostraron tenerla en otros. (MEJÍA, 15).

Por esta razón, los resultados obtenidos por los niños no deben entenderse como absolutos y mucho menos como expresión de su capacidad intelectual, entendida como fija e innata. El resultado permite hacer algunas inferencias sobre *el saber hacer* de los niños en relación con el tipo de problemas presentados por la prueba en las áreas de lenguaje y matemática.

Los instrumentos que se utilizaron incluyeron preguntas de diferentes niveles de complejidad, lo que hace posible hacer una aproximación al estado de apropiación o grado de desarrollo y uso que los niños tienen de estos sistemas simbólicos, de donde se deriva la noción de *nivel de competencia*.

Ahora bien, aun cuando el resultado de la prueba indica diferencias entre los individuos en términos de desarrollo de las competencias evaluadas, también es cierto que allí se expresan las diferencias de la calidad de la educación y, más específicamente, del tipo de práctica de enseñanza en la cual el niño ha participado. Por ello, puede afirmarse que el desarrollo de las competencias evaluadas, depende, en gran medida, del modelo pedagógico que la institución educativa le ofrece al niño. Al respecto, no hay que olvidar que todos los niños están en capacidad de lograr los desarrollos propuestos por la escuela, a través de experiencias pedagógicas adecuadas. (15).

3.1 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

Estar de acuerdo sobre la importancia de formar personas competentes o sobre la necesidad de desarrollar ciertas competencias básicas en los estudiantes, no supone que exista una clara definición o consenso sobre lo que ello significa. Por el contrario, se está frente a una categoría compleja que escapa a una simple definición a lo cual se agrega el proceso de recontextualización de la misma, derivado de su inserción en nuevos contextos de discusión. Al respecto, no hay que olvidar que el concepto de competencia procede de la lingüística y que llega al campo de la educación después de una relectura al interior de la psicología cognitiva y cultural.

Como es bien conocido, la noción de competencia fue introducida por Noam Chomsky, para explicar el carácter creativo o generativo de nuestro lenguaje y para dar cuenta de la extraordinaria facilidad con la que el niño se apropia del sistema lingüístico. Para ello, propone un modelo de funcionamiento lingüístico basado en el conocimiento que los hablantes poseen de una lengua.

Con Chomsky, se puede decir que cada vez que se habla, se pone en uso o se actualiza el conocimiento que se tiene de las reglas finitas que rigen el sistema lingüístico que se emplea. Es a ese conocimiento, de carácter formal y abstracto al que Chomsky denomina *competencia lingüística* y el cual, según la teoría, resulta de la especialización de un conocimiento lingüístico aún más abstracto: la gramática universal o dispositivo para la adquisición del lenguaje. Este último, sería un conocimiento especificado en la información genética de la especie.

La competencia lingüística es pues, un conocimiento de las reglas o principios abstractos que regulan el sistema lingüístico, como tal, se supone que está representado en la mente de los hablantes y que es parcialmente innato, en el sentido de que no deriva totalmente de la experiencia. Este conocimiento no es

accesible a la conciencia de quien lo usa y sólo se tiene evidencia de él a través de la actuación o desempeño lingüístico (habla, escritura, lectura).

No en vano el contexto intelectual en el cual surgieron estas ideas fue la llamada revolución cognitiva, en la cual nuestro sistema cognitivo es visto como *un computador*, esto es como un sistema de procesamiento de información. De ahí, que las ideas de Chomsky fueran ampliamente acogidas por los defensores de la llamada mente computacional.

El concepto de competencia resultó del interés de los psicólogos cognitivos y del desarrollo, para referirse al conocimiento que subyace a ciertas actuaciones del bebé (competencias precoces) o al funcionamiento de la mente (competencias cognitivas). En este contexto, la actividad mental ya no es descrita en términos de unas supuestas aptitudes o capacidades mentales innatas o explicada a partir de la noción de inteligencia. Las nuevas explicaciones se centran en las operaciones que realiza la mente frente a determinadas tareas.

De ahí, el interés por comprender los desempeños o realizaciones de una persona, a través de la identificación de todos los elementos que participan, el centro de atención es ahora lo que el sujeto realmente hace. Por eso, se investigan asuntos tales como: las estrategias que utiliza un sujeto cuando trata o logra solucionar un problema, las operaciones que realiza cuando lee un texto o el conocimiento que utiliza para desempeñarse en una situación particular.

El interés por la actividad real del sujeto, puso pronto en evidencia la importancia del contexto en que ella se realiza, poniendo en dificultades los modelos llamados *mentecentristas*, categoría dentro de la cual se incluyen Chomsky y Peaget. En el campo del lenguaje, D. Hymes introducirá la idea de **competencia comunicativa** para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación dentro de una actuación lingüística. En el mismo sentido, se abrirán paso a las ideas de Vigotsky sobre el carácter situado de la actividad mental, dado por la mediación y papel modelador que tienen los llamados artefactos culturales. (TORRADO PACHECO, 1999, 19).

La comunicación surge de lo más profundo de la naturaleza humana, en su dimensión personal y social. Comunicarse es una necesidad esencial para la subsistencia de los grupos y comunidades, para lo cual cuentan con el valioso concurso del lenguaje hablado y escrito, y con otros recursos y medios. Poseen el don de los códigos y los signos, que constituyen la forma como se canaliza su desarrollo y progreso cultural, y el medio para intercambiar sus experiencias y participar en las actividades cotidianas.

Este don o capacidad para adquirir, crear, aprender y usar códigos de signos, es precisamente la que posibilita el desarrollo y ejercicio de la **competencia comunicativa**, conocimiento diverso y amplio, que como se explicará más adelante, abarca un conjunto de subcompetencias de distinta índole, las cuales

habilitan a los interlocutores para producir o comprender mensajes con significado en diversos contextos.

Hechas las anteriores precisiones, es importante comprender qué es en sí la *competencia comunicativa*. Varios autores la definen así:

- Capacidad basada en un conjunto de conocimientos (dominios, experiencias, destrezas, habilidades, hábitos, etc) que habilitan a los integrantes de un grupo social, para producir y comprender eficazmente mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo, por diferentes medios y códigos, y en diversos contextos de la vida social. (NIÑO ROJAS, 1998, 54).
- Conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, que el hablante/ oyente/ escritor/ lector deberá poner en juego, para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida. (HERNÁNDEZ, ROCHA Y VERANO, 1998, 30).
- La competencia comunicativa abarca todos aquellos conocimientos que le son necesarios al individuo, para desarrollar, no sólo enunciados gramaticalmente bien contruidos (competencia lingüística), sino mensajes apropiados a las circunstancias de uso y apropiados a los fines para los que se los construye. (SERRANO y MARTÍNEZ, 1997, 25).

Es importante sintetizar que, la competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición, para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada. Además, requiere del conocimiento de reglas semióticas, semánticas, pragmáticas, psicológicas, culturales y sociales que una comunidad ha generado para la comunicación. (GIRÓN y VALLEJO, 1992, 14).

Saber comunicar supone, primeramente, saber conocer y pensar, pero al mismo tiempo saber interpretar las diversas experiencias, codificar, emitir, percibir, descodificar y comprender. En el caso del lenguaje verbal, la competencia comunicativa implica la *competencia lingüística*, es decir, saber *escuchar, hablar, leer, y escribir* en una lengua. Lo anterior, exige el dominio del código gramatical y los códigos paralingüísticos necesarios, según el caso, y también el dominio de los mecanismos de emisión y recepción lingüística.

La competencia comunicativa se configura por la adquisición de una serie de competencias asociadas al lenguaje:

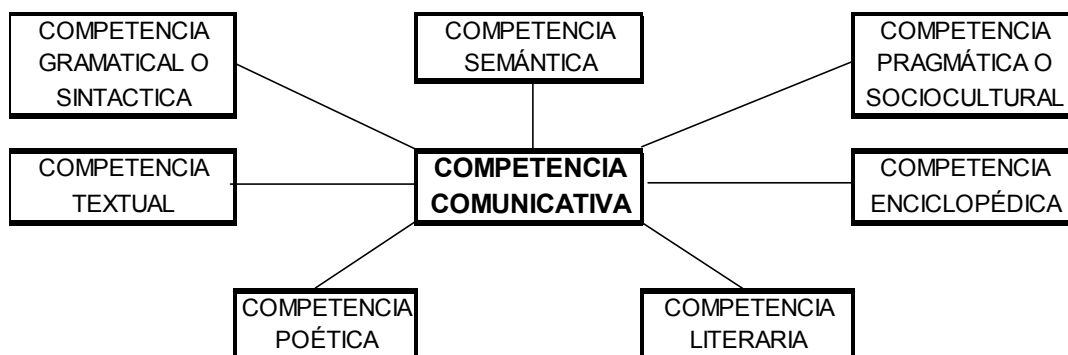


Figura 8. Competencias asociadas al lenguaje, según texto de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

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

lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

- *Competencia poética* entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 51).

Es importante resaltar, que estas habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas en el aula de clase. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades.

En concordancia con los Lineamientos Curriculares de lengua castellana, otros autores plantean competencias muy similares asociadas a la competencia comunicativa:



Figura 9. Competencias asociadas al lenguaje según María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo.

- *Competencia lingüística* es el conocimiento intuitivo que cada hablante oyente nativo adulto y normal tiene de su lengua, y el cual lo habilita para emitir o comprender oraciones aun aquellas que nunca ha dicho o escuchado. (NIÑO ROJAS, 103).
- *Competencia paralingüística* es la capacidad para el uso adecuado de ciertos signos no lingüísticos, según se quiera expresar la actitud del hablante en relación con el interlocutor y con lo que se dice, ya se trate, por ejemplo, de marcar rasgos fonológicos si se quiere interrogar, intimidar o manipular al interlocutor; o de transmitir contenidos emotivos o referenciales. Estos signos varían según sea comunicación oral o escrita. En la primera, predominan los signos entonanciales y en la segunda, los signos de puntuación, que

aproximadamente transcriben los signos entonanciales de la comunicación oral y permiten la ordenación del pensamiento en el escrito.

También pueden considerarse como signos paralingüísticos en un texto escrito, la disposición general del espacio, los espacios en blanco, las sangrías, el ordenamiento numérico, algunas figuras; los diferentes tipos de letra, su tamaño y color.

- *Competencia quinésica* se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar contenidos mediante signos gestuales en el intercambio comunicativo. Estos signos pueden ser faciales o corporales, propios o imitativos, convencionales o no.
- *Competencia proxémica* es la habilidad para manejar el espacio y las distancias interpersonales según las relaciones sociales, el rol, la edad, el sexo y en general, la situación comunicativa que rige en el intercambio comunicativo; es la habilidad para crear, transformar y apropiarse de espacios en la vida pública y privada. Esta competencia permite asignarle significación al respeto o transgresión, a las distancias interpersonales y a los usos del espacio codificado por los grupos sociales.
- *Competencia pragmática* es la habilidad para el uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales por medio de actos lingüísticos, diseñados mediante un plan comunicativo. Según se busque con el texto informar, ordenar, sugerir, incitar, impugnar, acusar, preguntar, argumentar o cualquier otro propósito, el sujeto-agente hará, para el logro exitoso de su hacer, una selección pertinente de formas sintácticas, de información, de organización y distribución de ideas, del tipo y estructura del discurso, de los mecanismos de la enunciación, del nivel de lengua, del léxico, de rasgos expresivos, de punto de vista, de tono, etc.
- *Competencia estilística* es la capacidad para saber cómo se dice algo, o sea, cuál uso lingüístico es eficaz para el logro de un fin propuesto. Aquí el sujeto-agente debe elegir el estilo adecuado, que le permita lograr las reacciones que espera del interlocutor y fijar los contenidos semánticos según su focalización, visión del mundo e intereses.
- *Competencia textual* es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. (GIRÓN y VALLEJO, 20).

En síntesis, la competencia comunicativa hace referencia a aquellas herramientas que tiene el hablante para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Así por ejemplo, el estudiante interactúa comunicativamente con un texto impreso, asimila los mensajes, los reconstruye, los analiza y responde a preguntas que otro le hace en relación con el mismo texto, siempre en una dimensión de diálogo. En esta perspectiva, el estudiante puede

traducir los mensajes de otros, orales o escritos, y realizar entonces operaciones de transposición o recontextualización, según sean las situaciones de la comunicación; paralelamente **refuta**, **argumenta** y **propone**. Para activar la competencia comunicativa el estudiante opera con procesos interpretativos en sus distintas modalidades: modo literal, modo inferencial y modo crítico-intertextual.

De acuerdo con lo anterior, es necesario propiciar espacios que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que ella forma parte inherente de las acciones que históricamente el hombre ha desarrollado en su proceso de apropiación y transformación de los contextos socioculturales y gramaticales específicos. Es en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el flujo de la información y del lenguaje simbólico, así como por las nuevas formas de producción y de hacer política, que resulta más apremiante la necesidad de formar ciudadanos que posean una competencia comunicativa, que les permita interactuar satisfactoriamente en la complejidad de su situación social, es decir, que posean el dominio de la interpretación o comprensión de los problemas, así como la capacidad para plantear alternativas de solución frente a los mismos.

Las acciones de **interpretación**, **argumentación** y **proposición**, involucradas en la interacción social como modos fundamentales de participación y construcción de lo social, son expresiones de la misma competencia comunicativa, ya que se dan de manera simultánea y dinámica en las experiencias de apropiación de la realidad.

Es evidente que la capacidad comunicativa es fundamental para todos los procesos de aprendizaje, la adquisición del conocimiento y el desarrollo de otras competencias, por tanto, se hace necesario profundizar sobre dos temáticas bastante interesantes: *las competencias en la comprensión de lectura y las competencias en la producción escrita*.

3.2 COMPETENCIA LECTOESCRITURAL

Asumir el reto de trabajar desde las competencias (*entendidas como aquello que los sujetos saben hacer con los saberes*) presupone una disposición pedagógica para la interacción entre los estudiantes y el docente y entre los estudiantes; también busca generar un diálogo entre un mundo que se propone y los mundos construidos por los estudiantes; en tanto, a través de ellas los estudiantes pueden descubrir ciertos saberes.

Desde esta perspectiva, se hace necesario comprender que la comunicación es un proceso social amplio, dentro del cual están *la lectura y la escritura*; aunque es importante aclarar que lectura y escritura no son las únicas posibilidades de establecer comunicación con otros. Existen, entre otras, la comunicación gráfica, la corporal, la gestual, la artística, etc.

El hecho de que tradicionalmente la institución educativa se haya centrado mucho más en las formas de comunicación escrita y leída que en las otras mencionadas, no quiere decir que éstas últimas no se den permanentemente tanto en la institución educativa como fuera de ella; aquí lo importante es que todas las formas de comunicación que existen se constituyan en una gran posibilidad, tanto para el conocimiento de los estudiantes y de su entorno, como para potenciar su desarrollo.

Varios expertos en el tema han propuesto dos **competencias en lenguaje**: una *comunicativa* y otra *textual*. Estas no son competencias excluyentes ni mucho menos disyuntas. Son completamente articuladas entre sí, perfectamente relacionadas. La distinción entre competencia comunicativa y textual tiene un carácter metodológico. No se trata de que la comunicación y la capacidad de entender o discriminar textos estén separadas en el individuo, sino que es una forma de hacer una disección para poder realizar la lectura. (BOGOYA MALDONADO, 8).

De manera similar, Pérez Grajales hace énfasis en el desarrollo de las competencias *textual*, *semántica* y *argumentativa oral*. En palabras de este autor la **competencia textual**, es entendida como la producción de diferentes tipos de textos académicos con coherencia local, lineal, global, y semántica, el uso de los componentes básicos de textos argumentativos y la coherencia pragmática de los mismos. La **competencia semántica** está referida a la capacidad de comprensión de lectura. El nivel de uso de la competencia semántica, se centra en la capacidad para comprender de manera crítica diferentes teorías alrededor de un mismo problema o de varios problemas de conocimiento. Y el nivel de explicación se refiere a la capacidad de contrastar tesis planteadas por un autor o por diferentes autores sobre una misma tesis y, también, comprender la intencionalidad de los argumentos. Finalmente, la **competencia argumentativa** la cual es entendida como la intervención oral dirigida, sobre todo, hacia la explicación de postulados en las diferentes disciplinas académicas. En esta competencia, el nivel de adquisición se refiere a la expresión oral de las ideas propias de manera congruente y argumentada. El nivel de uso permite poner en ejecución las técnicas del discurso oral, a través de las cuales se puede argumentar de manera razonada y razonable con el objeto de sustentar las posiciones y teorías propias. Y el nivel de explicación se refiere al conocimiento teórico de la estructura de la argumentación oral. (1992, 34.).

3.3 COMPETENCIAS EN COMPRENSIÓN DE LECTURA

De acuerdo con los resultados de la última Evaluación de Competencias Básicas, aplicada por la Secretaría de Educación Distrital a estudiantes de los grados 3°, 5°, 7° y 9°, se hace evidente la necesidad de fortalecer habilidades básicas y aptitudes analíticas en nuestros estudiantes, la expresión oral, el pensamiento creativo, la visualización mental y la capacidad para razonar entre otras.

Específicamente en el área de lenguaje, las pruebas permitieron establecer que los niños y niñas son capaces de leer y escribir en forma **literal** y distinguir, en términos generales, los conceptos de frase o párrafo. Sin embargo, la mayor parte de ellos tiene problemas para producir un texto en el que se tenga en cuenta dos o más puntos de vista, sustentar opiniones propias o comprender la intención que hay detrás de un texto. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Secretaría de Educación. En: Boletín Vía Educativa No. 40. 2002).

Adicionalmente, se mostró que un índice menor de la mitad de la población evaluada sabe leer en el modo **inferencial** y que un porcentaje muy bajo logra realizar lecturas de carácter **crítico-intertextual**; pero se podría plantear que no es que los niños no sepan las dos modalidades de lectura más exigentes (inferencial y crítica), sino que es muy probable que la escuela no las propicie y que el estudiante considere que aquellas lecturas que sí hace por fuera de la escuela no son compatibles con las que allí se demandan, o que haya algunas interferencias en el contacto de los niños con la prueba.

Por lo que puede deducirse de los resultados de las pruebas, es que la institución educativa se ha anclado en los niveles primarios de la lectura; parecería que se hiciera demasiado énfasis en la literalidad o la recomposición de los significados superficiales y de diccionario, como cuando simplemente se repite lo que ocurre en un cuento que se lee, sin que el lector se pregunte por qué ocurre, qué se puede presuponer de las acciones, qué conclusiones sacar (inferencias) y qué relaciones de semejanza establece el texto leído con otros textos ya conocidos por los estudiantes (relaciones intertextuales). (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Secretaría de Educación, 2000, 14).

Noe Jitrik define la **lectura literal** como aquella lectura *espontánea e inmediata*, como *el primer momento de un proceso*, como la limitación a lo superficial de lo que dice el texto (citado por ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, Secretaría de Educación, 14); es decir, una lectura de entrada o de apertura, de reconocimiento lexical primario, experiencia básica de todo sujeto alfabetizado. Una lectura más profunda, dice este autor, presupone una actividad indicial, una lectura que rastrea señales y que obliga a cierta actitud de atención meticulosa en el texto, porque éste puede percibirse como un enigma que habría de desembocar en conjeturas y en asociaciones semánticas; este segundo modo de leer, se ha venido denominado **lectura inferencial** y constituye una experiencia de transición hacia la lectura crítica intertextual.

Le **lectura crítica**, dice Jitrik: Es la que organiza indicios de forma tal que si por un lado recupera todo lo que la lectura literal ignora y la indicial promete, por el otro lado es o debe ser capaz de canalizar de manera orgánica el conocimiento producido en todo el proceso de lectura. (14). Esto quiere decir que, el lector activa sus saberes y los pone en relación con los saberes que el texto vehicula. En esta perspectiva, concluye Jitrik que: *la lectura crítica no es una lectura privilegiada ni de privilegiados, sino una lectura deseable a la que se debería tender de modo que llegue a ser lectura de todos.* (27).

En los Lineamientos Curriculares, se reitera la importancia de la lectura crítica, entendiendo por ello *un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, lectura literal, pasa por un nivel secundario o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios.* (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 81).

Lo más divertido en la práctica de la comprensión de lectura lo constituye, sin duda, el lograr descubrir los implícitos o aquellos sentidos encubiertos por las palabras mismas, porque cuando alguien dice un mensaje, dice algo más de lo que quiso decir; así entonces, es necesario reconocer que todo texto siempre dice algo más de lo que dice en su estructura discursiva básica. El acto de desentrañar esos sentidos implícitos conduce a la lectura inferencial, la que a su vez empuja hacia la experiencia de la lectura crítica, caracterizada por posiciones que el lector asume frente a los mundos representados en el texto.

3.4 COMPETENCIAS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En relación con la **escritura** en el ámbito de la escuela, por ejemplo, es interesante analizar la manera como los estudiantes pueden comprender ciertas categorías gramaticales (como los conectores y los adverbios) en situaciones de sintaxis anómalas; en estas situaciones se hace un esfuerzo para comprender las sustancias de contenido del escrito anómalo identificando, en consecuencia, el mensaje representado en el texto (es la competencia textual) aunque dicha textualidad no corresponda a la dimensión de universalidad que reclama toda escritura; es entonces, un caso en el que se halla competencia comunicativa más no competencia lingüística en la escritura (algo predominante en los primeros escritos de los niños que se inician en el aprendizaje de la escritura desde la perspectiva de la narrativa). (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 15).

De hecho, los Estándares Curriculares para Lengua Castellana frente a la **competencia textual**, proponen que el estudiante se familiarice, analice y produzca la diversidad de textos que significan el mundo (narrativos, científicos, periodísticos, publicitarios, etc.). Se pretende que el estudiante conozca y maneje estrategias propias de los textos, como la semántica, la sintaxis, la morfología, la fonología, las estructuras propias, el léxico, la coherencia y cohesión, etc., y que construya múltiples relaciones entre ellos, para que, finalmente, conecte los textos con la pragmática, es decir, con la realidad que vive. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, 54).

Para efectos de la evaluación de competencias básicas, la Secretaría de Educación y la Universidad Nacional con base en las ideas expuestas, han definido dos competencias fundamentales para el área de **lenguaje**: una *comunicativa* y otra *textual*, conformadas por niveles y desempeños, aclarando lógicamente que no se

trata de dos competencias excluyentes sino complementarias y correlativas, aunque sean diferentes. La separación, en el análisis, obedece a cuestiones metodológicas.

En la construcción de las mencionadas pruebas, se tomaron como referencia los indicadores de logro, según lo establece la Resolución 2343 y los Lineamientos Curriculares del área. En ellos, cabe resaltar el enfoque comunicativo y semiótico que se introduce como horizonte para abordar la comunicación oral y escrita, así como el acercamiento analítico a los textos, sean éstos literarios o no literarios. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 16).

A continuación, se hace referencia a los **niveles** y **desempeños** que dan cuenta de las competencias comunicativa y textual:

Competencia comunicativa

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico

Este nivel de competencia, se refiere al reconocimiento del lenguaje escrito convencional y de la imagen visual (narrativa icónicas) como sistemas de significación, compuestos de signos y reglas de uso de dichos signos, recurrentes en situaciones comunicativas. Tiene que ver con la identificación de los elementos básicos de una situación de comunicación: las relaciones sociales en las que se da la comunicación, las intenciones de quienes se comunican, el léxico que usan. Hallamos aquí el **modo literal en la lectura**. Hay un campo lexical básico desde el cual todo sujeto activa su voz e interpreta. En términos generales, se trata aquí de la **interpretación semántica**.

Desempeños

- Reconocer la escritura como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vehiculados por la escritura.
- Identificar la imagen como un sistema de significación a través del cual es posible la comunicación, lo que supone el reconocimiento del significado en los mensajes vehiculados por el lenguaje visual de la imagen (como viñetas, mapas, diagramas, fórmulas, caricaturas, imagen publicitaria, etc.).
- Identificar diferentes formas de uso del lenguaje: diálogo, monólogo, descripción, explicación, narración y sus relaciones con las situaciones de comunicación.
- Reconocer los elementos básicos de una situación de comunicación: quién habla a quién, de qué modo habla, cuáles son los roles de los participantes en una comunicación.

- Reconocer el campo de significado dominante en una interacción comunicativa.

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación: identificación y reconstrucción de los modos como operan, o son usados, los universos de significación

En este nivel de competencia se reconocen los usos de los lenguajes en contextos diversos de significación, distinguiéndolos e identificando las intencionalidades y los modos como los sujetos participantes en la comunicación realizan sus mensajes. Así, qué tipo de enunciados son los más recurrentes en ciertas circunstancias comunicativas y qué efectos persuasivos producen, son aspectos inherentes a este nivel de competencia. Se trata de saber usar el lenguaje según los contextos y de saber explicar cómo funcionan los múltiples modos de la comunicación, sea en la dimensión verbal o en la no verbal.

Se operacionalizan aquí, procesos de clasificación, temporalidad, espacialidad, anaforización, reconstrucción analógica, planteamientos conclusivos y prácticas metalingüísticas. Hallamos entonces, en lo concerniente a la lectura, ***el modo inferencial***, que se construye sobre la base de operaciones de diferente tipo, como las presuposiciones, los implícitos, lo no dicho y los sobreentendidos; y en lo que concierne a la escritura, hallamos la cohesión y coherencia lineal en la conducción de un mensaje, sea narrativo o argumentativo.

Desempeños

- Identificar intenciones explícitas e implícitas en la comunicación.
- Usar el lenguaje con intenciones determinadas según las necesidades de comunicación: situaciones en las que es necesario argumentar, persuadir, convencer, refutar, narrar...
- Reconocer y explicar los elementos que entran en juego en una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación se actualizan, cuáles y cómo son los mensajes, qué tipo de argumentos se utilizan.
- Explicar las razones por las que se usa un tipo de léxico u otro según las necesidades e intenciones de la comunicación.
- Predecir las ideas e intenciones del otro, en situaciones comunicativas.
- Realizar lecturas complejas de tipo inferencial.

- Comprender las formas como se organizan los discursos para producir determinados efectos: cómo están constituidos, a quién están destinados.
- Utilizar y analizar categorías del sistema lingüístico (conectores, pronombres, adverbios, etc.) para explicar fenómenos de comunicación.
- Reconstruir la lógica interna de la significación en los textos.

Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación

Este nivel está referido a la posibilidad de desentrañar la función que cumplen los diferentes elementos que conforman una situación de comunicación: quiénes se comunican, qué intenciones de comunicación actualizan, qué relaciones establece el mensaje con otros mensajes, qué tipo de argumento se utiliza, con el fin de situarse en la comunicación de manera adecuada y crítica, explicando diferentes fenómenos que entran en juego. Hallamos aquí el ***modo crítico intertextual*** en la comprensión del texto.

Desempeños

- Comprender los diferentes usos del lenguaje, según la situación de comunicación: lenguaje coloquial o cotidiano, lenguaje técnico, lenguaje jurídico, con sus ámbitos semánticos particulares.
- Establecer relaciones entre los contenidos (temas) de un texto y los contenidos de otros textos.
- Realizar lectura crítica, en la que el lector fija una posición o punto de vista sobre lo leído.
- Interpretar críticamente los textos y tomar una posición argumentada y documentada frente a los mismos.
- Tomar distancia de los discursos, reconstruyendo sus estructuras globales y sus puntos de vista.
- Explicar la manera como funcionan los discursos y dar cuenta de sus procesos persuasivos y manipulatorios.
- Realizar lecturas de carácter intertextual; es decir, poner en relación los saberes del lector (su enciclopedia) en los procesos de comprensión, análisis y producción de textos.

- Reconstruir los mundos posibles de los textos literarios, los contextos y las épocas representados en ellos, con sus componentes ideológicos y socio-culturales.

Competencia textual

Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico

Este nivel de competencia se refiere al reconocimiento de las reglas de organización de los textos, sean orales o escritos. Se relaciona con aspectos como las características básicas del sistema de escritura, las reglas de construcción de la palabra, la frase, el párrafo y el texto en su globalidad.

Desempeños

- Reconocer características básicas del lenguaje escrito, como la convencionalidad y la arbitrariedad de los signos y reglas que conforman el sistema de escritura: frases, párrafos, signos de puntuación, conectores, correferencias.
- Reconocer algunos elementos del lenguaje de la imagen a través de los cuales se comunica (gestos, señales, secuencias de imágenes, perspectivas...).
- Escribir, leer y nombrar cosas o eventos.
- Hacer lectura literal de los textos; es decir, entender el significado básico del contenido de lo leído, y poder dar cuenta de esto.
- Reconocer e identificar diferentes tipos de textos según sus características lingüísticas: estructura, tipo de léxico, recursos gráficos y tipográficos.

Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación

Este nivel tiene que ver con la posibilidad de comprender y producir diferentes tipos de textos (descriptivos, argumentativos, narrativos, periodísticos, humorísticos, publicitarios...), según finalidades comunicativas definidas, y haciendo uso de los procedimientos regulativos propios de la lengua. Resalta aquí, la posibilidad de explicar las diferencias y similitudes entre diversos tipos de textos, dar cuenta de la forma como se organizan dichos textos, o la manera como se tratan las temáticas en los diferentes textos.

Desempeños

- Comprender y producir diferentes tipos de textos: descriptivos, argumentativos, narrativos, líricos, publicitarios, humorísticos.
- Seguir un eje temático a lo largo de un texto.
- Identificar el significado y el sentido de un término, según el lugar ocupado en la frase.
- Hacer lectura inferencial; es decir, poder sacar conclusiones de lo leído, o reconocer los implícitos en un determinado lenguaje.
- Usar sistemáticamente y con una función específica los signos de puntuación.
- Conectar adecuadamente unidades lingüísticas como palabras, frases, párrafos... para conformar unidades mayores.
- Reconponer lógicas textuales, a través de juegos simbólicos.
- Producir textos que respondan a una intención comunicativa. Por ejemplo: si se pide narrar, debe producirse un texto narrativo; si se pide explicar, debe producirse un texto explicativo, etc.
- Explicar similitudes y diferencias entre diversos tipos de textos.
- Explicar las características internas y superestructurales de un tipo de texto particular.
- Reconocer la estructura semántica presente en los textos; es decir, la forma como se organizan los significados.
- Explicar el significado y la función que cumplen los términos dentro de la frase: función de complemento, de adjetivo, de pronombre, de adverbio...
- Explicar la función que cumplen algunos signos de puntuación como las comillas o el paréntesis.

Nivel 3. Control y posicionamiento sobre el uso del sistema de significación

Tiene que ver con la posibilidad de *tomar distancia* en la comprensión o en la producción de textos para *controlar* estos procesos. Es decir, se refiere a comprender cómo funciona el proceso de comprensión lectora, o el proceso de producción de un texto, por ejemplo, para usar estrategias que hagan más efectivo dicho proceso. Estrategias como la anticipación de hipótesis de comprensión en el

proceso de lectura o la selección de la estructura y el tipo de texto pertinente a una situación de comunicación particular, son ejemplos de este control.

Desempeños

- Interpretar las características de elementos culturales locales o regionales presentes en los textos, según el uso que se haga de los términos.
- Utilizar estrategias para anticipar el contenido y la estructura de un texto.
- Comprender y producir textos adecuados a una intención comunicativa y a una situación particular de comunicación.
- Hacer lectura global-totalizadora; es decir, relacionar el contenido total de lo leído, con la situación de comunicación en la que aparece el texto.
- Analizar y explicar la coherencia global de los textos.
- Utilizar las categorías lingüísticas aprendidas, para analizar el funcionamiento de fenómenos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos. (15, 17 – 19).

3.5 DIDÁCTICA DE LA LECTOESCRITURA

Etimológicamente, ***didáctica*** viene del griego *didaskein* (enseñar) y *tékne* (arte) y por tanto, según diversos autores, se definió en sus orígenes como el *arte de enseñar, de instruir*. (FRANCO y ROSALES, 1994, 18).

Actualmente, en el ámbito de la pedagogía la ***didáctica*** es definida como *aquel saber práctico que tiene que ver con la relación maestro – alumno, la orientación del proceso educativo por parte del educador y el uso de medios, métodos y técnicas que orientan la práctica educativa* (195); la didáctica es un ejercicio formal del saber pedagógico que se enmarca en fundamentos filosóficos, axiológicos y teleológicos del acto educativo (14). En otras palabras, la ***didáctica*** es una parte de la pedagogía que orienta al educador en su actividad educativa (enseñanza), para lograr su tarea de construcción de conocimiento y formación del educando.

La didáctica surgió con este nombre, para indicar acciones y procesos de quienes tienen la tarea de educar en función de propósitos educativos, que varían a través del tiempo. Por tanto, este ámbito de la ciencia pedagógica, considera de gran valor la acción del agente externo o educador en función de la persona que actúa como sujeto educativo, y generalmente, dicha acción se conoce con el nombre de

proceso de enseñanza; éste a su vez, tiene como meta el aprendizaje intencional del educando.

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. La didáctica se interesa, no tanto, por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado. (NÉRICI, 1973, 53).

Si nos detenemos en el concepto de *didáctica*, nos encontramos con que se trata de algo tan complejo y dinámico como la vida misma. Veamos por qué. La didáctica es una rama de la pedagogía que estudia los diversos componentes humanos y materiales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer sus funciones e interrelaciones y dinamizar el acto docente-discente. Aun cuando ella sugiere tan sólo la función de enseñar, es preciso tener en cuenta su finalidad: *el aprendizaje*. (LUQUE FARFÁN, 1996, 46).

El siguiente esquema, tomado del libro de Didáctica de la Filosofía de Mario Gómez y citado por María Isabel Luque Farfán, nos muestra claramente la complejidad de la didáctica y su contorno, el cual da la imagen de un circuito cerrado, de interrelaciones e interdependencias funcionales.

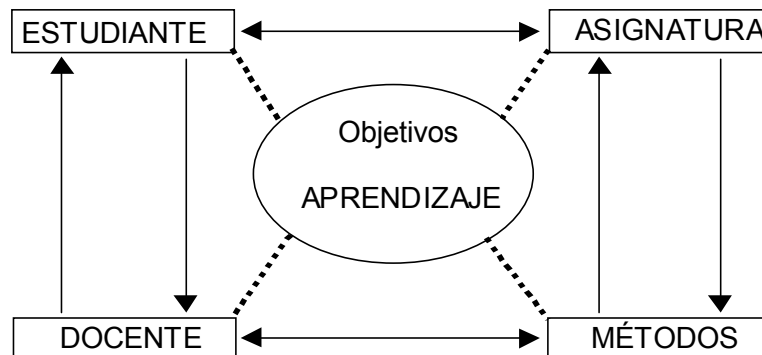


Figura 10. La Didáctica y su Contorno.

La interpretación de la anterior figura, señala que: el **estudiante** es el centro y sujeto activo del proceso didáctico, el **docente** es el guía y el animador del proceso. La **asignatura** es el alimento intelectual, dosificado y adaptado al ambiente en el que viven los estudiantes. Los **métodos** son los caminos para alcanzar los **objetivos** y éstos a su vez, son el blanco perseguido, es decir, el **aprendizaje**, objetivo general de todo el quehacer didáctico y uno de los aspectos sobre el que reflexiona la ciencia de la Pedagogía, única ciencia de la educación. (47).

A continuación, se recopila una breve síntesis de conceptos y reflexiones, para tener en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura:

3.6 EL PROCESO DE LECTURA

La lectura, es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, así pues, la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligado a la escritura. El objetivo último de la lectura, es hacer posible la comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

Para leer hay que seguir una secuencia de caracteres colocados en un orden particular. Por ejemplo, el español fluye de izquierda a derecha, el hebreo de derecha a izquierda y el chino de arriba abajo; el lector debe conocer el modelo y usarlo de forma apropiada. Por regla general, el lector ve los símbolos en una página y va transmitiendo esa imagen desde el ojo al cerebro, pero leer puede también ser realizado mediante el tacto, como en el *sistema Braille*, un método de impresión diseñado para personas ciegas que utilizan un punzón para escribir. (OTERO, 1992, 27).

Leer tiene que ver con actividades tan variadas, como la dificultad de un niño pequeño con una frase sencilla en un libro de cuentos, un cocinero que sigue las normas de un libro de cocina, o un estudiante que se esfuerza en comprender los significados de un poema. Leer proporciona a las personas la sabiduría acumulada por la civilización. Los lectores maduros aportan al texto sus experiencias, habilidades e intereses; el texto, a su vez, les permite aumentar las experiencias y conocimientos, y encontrar nuevos intereses. Para alcanzar madurez en la lectura, una persona pasa por una serie de etapas, desde el aprendizaje inicial hasta la habilidad de la lectura adulta.

La formación de los niños como lectores es una de las principales responsabilidades de la escuela. A la institución educativa corresponde la importante tarea de **iniciar a los niños** en el conocimiento, y con posteridad, en el **dominio** y **uso** sistemático del código lingüístico que les permitirá convertirse en receptores y productores de textos escritos. La labor de hacer lectores no termina cuando el niño logra leer y escribir; más bien ese es el inicio de su formación permanente como lector.

El problema de la complejidad de la lectura impide encerrarla en una única definición. A continuación, se hace referencia a algunas definiciones que dan al respecto distintos autores y que citan Joaquín Serrano y José Enrique Martínez en su obra *Didáctica de la lengua y literatura*:

- Para Gaston Mialaret: saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas; es comprender el sentido de un mensaje escrito. (1997, 296).
- La española Begoña García-Hoz Rosales nos da una definición de lectura que abarca tres aspectos básicos: la lectura consiste, en un desciframiento en el que

mediante la asociación de imágenes visuales, motrices y auditivas se puede pasar de una percepción visual a una emisión sonora, comprendiendo lo que se descifra. (296).

- El autor Richardeau afirma que: saber leer es inferir el significado de un enunciado en función del contexto lingüístico y de la experiencia de lo escrito que se posee y verificar la validez según el mensaje. (296).
- Isabel Solé afirma que leer es: comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos (296) y enfatiza en la relación de interacción que se da entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes y en la que manda el lector. Para esta autora el lector es un procesador activo del texto, al que le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos.
- Colomer afirma que: leer no es una suma de habilidades en un modelo jerárquico, sino un proceso unitario y global de interpretación del texto, en el interior del cual actúan cada una de las habilidades en relación unas con otras. (296).
- Las hermanas Lebrero Baena afirman que: la lectura implica dos funciones simultáneas y complementarias: el descubrimiento de las relaciones fonema-grafema con relativa velocidad y la captación del mensaje escrito por el autor. (296).
- Félix de Azúa afirma que *leer es una forma de recobrar la voz de los muertos, de conversar con los sabios antiguos, de consultar nuestro origen, nuestro pasado y nuestra memoria.* (297).

De igual manera, otros autores coinciden afirmando que:

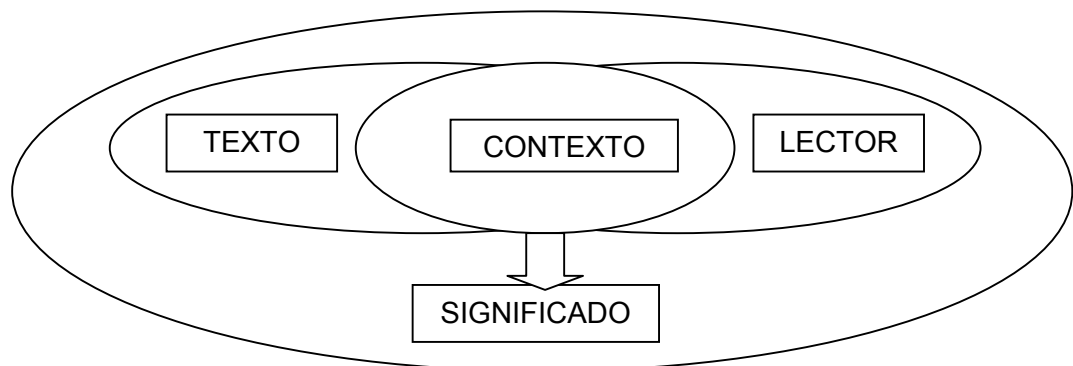


Figura 11. Tipo de interacción lector – texto.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el *texto*, el *contexto* y el *lector*. El *significado*, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el

contexto ni en el lector, sino en la *interacción* de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1998, 72).

En todos los conceptos anteriores, se hace evidente que el proceso de la lectura comprende un conjunto de acciones que corresponden a la fase complementaria de la comunicación escrita, es decir, al destinatario del texto escrito. Como se ha dicho, no se trata en estas acciones de la simple identificación de las letras y demás signos gráficos de la escritura, se hace referencia más bien al proceso interpretativo en el que se implica lo más sublime y personal del **lector**, quien a través del mensaje escrito va en busca del **autor**, el cual genera la información.

Además, vale la pena resaltar que la lectura no es una mera traducción del código escrito: hay que poner en juego todos los conocimientos de cada uno al servicio de la interpretación, hay que enseñar al niño a formular predicciones y promover el juicio personal sobre lo leído. Es imprescindible hacer hincapié en estas ideas puesto que la práctica educativa ha demostrado que muchos alumnos *aparentemente buenos* lectores, no han llegado a dominar una auténtica lectura comprensiva y, que esto puede ser el origen de su fracaso, no solamente en esta área, sino en toda su vida escolar,

Por tanto, leer implica:

- **Pasar la mente por el contenido** de los textos a partir de las palabras, frases, oraciones, párrafos y páginas enteras, para captarlo como un todo y determinar el tema del cual debe dar cuenta.
- **Aproximarse a lo que piensa y siente el autor** en relación con el hombre y el mundo, a través del descubrimiento de los significados manifiestos y subyacentes en las líneas del escrito.
- **Valorar los contenidos identificados y asumir una posición crítica** que permita desempeñar un rol más creativo, útil y responsable dentro de la sociedad. (NIÑO ROJAS, 279).

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etc. Pero esta relatividad, no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos.

3.6.1 LAS EDADES LECTORAS

Los niños leen antes de iniciarse en la lectura de letras y frases, los niños sienten las imágenes antes de saber interpretarlas y la actitud futura ante los libros se gesta en los primeros años. El ritmo, la palabra, la poesía, se aprenden a través de

canciones y nanas infantiles. Muchas cosas que también son literatura llegan a través de los juegos orales: adivinanzas, trabalenguas, retahílas.

Los niños y niñas tienen sus edades lectoras que se desarrollan en torno a tres grandes grupos, los cuales siguen y coinciden con las etapas psicológicas del niño ya adivinadas por Peaget:

- Iniciación lectora (0 - 6 años).
- Afianzamiento de la lectura (7 – 12 años).
- Madurez lectora (más de 12 años).



Figura 12. Iniciación a la lectura.

La **iniciación** abarca todos esos momentos de hábitos lectores previos a la decodificación del texto por el niño. El **afianzamiento** nos habla del uso de ese aprendizaje básico de la lectura y su ejercitación a través de los libros. La **madurez**, no siempre lograda por muchos de nuestros estudiantes, estaría en llegar a tener un gusto literario propio, la selección por sí mismo de lo que se quiere leer.

En los párrafos siguientes, se ahonda un poco más en la **etapa de iniciación**, sin olvidar las otras etapas lectoras:

- **Primer peldaño.** Los primeros meses de la vida del niño están poblados de objetos sonoros, de tacto agradable, juguetes que le sirven para explorar lo cercano. En este entorno puede entrar el libro que, a partir de los seis meses, ofrecerá al recién llegado a la letra y al dibujo impresos todo un mundo de colores y formas.

Estos primeros libros infantiles son objetos consistentes, de formato cuadrado y materiales sin peligro: cartón plastificado y duro con cantos romos, plástico o

tela. De pocas páginas –seis u ocho son lo habitual-, en ellas se muestran, sobre fondos lisos y trazos muy definidos, aquellas cosas del entorno del niño, desde el osito de peluche en tonos azules o rojos a un sinfín de artilugios playeros. Un objeto por página, con cálidos tonos, grande a sus ojos, fácilmente identificable y con el que se puede disfrutar.

- **Segundo peldaño.** Pasados los doce meses, el lenguaje –primeras palabras y frases monosilábicas- se adueña de las mentes infantiles. La percepción del mundo se amplía a otras realidades que no son la propia casa o el coche de paseo. Los objetos se diferencian y tienen nombre; también se conoce lo que los adultos llaman verbos, aunque para un niño en su segundo año de vida sean simples acciones.

Los libros para este peldaño de los doce a los veinticuatro meses siguen teniendo consistencia, aunque aumenta el número de páginas. Los objetos son más detallados y empieza a aparecer la narración en forma de historia sencilla con un ligero hilo argumental: un niño puede ir viendo un animal tras otro para ir reconociendo sus voces, un pequeño rey recorrerá su castillo descubriendo juguetes. Animales y niños haciendo todo tipo de cosas son los mayores protagonistas. Los textos pueden aparecer, normalmente al pie de las ilustraciones, en una primera asociación palabra-imagen útil para parentizajes posteriores.

- **Tercer peldaño.** De los dos a los tres años, la autonomía personal y el dominio del lenguaje aumentan. La utilización de frases y la aparición de las primeras preguntas indican ya iniciales curiosidades. Su capacidad de lectura de imágenes es grande, con comprensión de secuencias narrativas; existe una gran curiosidad por los detalles. Un libro tan pronto puede ser un juguete para disfrutar solo, como un vehículo de comunicación con el adulto.

El cambio en los libros para estos años se produce más en los contenidos que en el continente. Las ilustraciones se vuelven más complejas, llenas de detalles y gran variedad cromática. El soporte se aligera: menor grosor de la página y aumento del tamaño (mayor formato y más páginas). Empiezan a entrar personajes y escenarios fantásticos: reyes, princesas, castillos, piratas... haciendo las historias más largas, aunque se cuente solamente una pequeña anécdota o todo un viaje.

- **Las mágicas edades del cuento.** La etapa entre los cuatro y los seis años no puede llevar mejor título que el clásico: *la edad del cuento*. Y esto es así porque son los años en que más se vive y disfruta con los cuentos populares tradicionales, los cuentos modernos, lo maravilloso en toda la extensión de la palabra. El mundo fantástico presente en ellos ejerce una fascinación en el niño, muchas veces catártica. Los problemas que se presentan, en forma de lobo antiguo o robot moderno, tienen final feliz.

Los libros de estas edades narran una pequeña historia bien desarrollada, identificable por su principio y final, con muchas acciones intermedias. Sus personajes estarán humanizados, sean animales o bosques animados, y con clara diferenciación bueno-malo. Las ilustraciones empiezan a subordinarse al texto y su diversidad llega a ser tanta como ilustradores existen: desde dulces niños ingleses en tonos suaves a monstruos devoradores de sueños que se salen de la página. El formato sigue siendo resistente (tapa dura), predominado los grandes álbumes.

- **El afianzamiento lector.** La etapa de educación conocida como Primaria (6-12 años) es la que más lectores hace o deshace. Sus inicios coinciden con el aprendizaje formal de la lectura para terminar, si todo marcha óptimamente, con jóvenes de doce años plenamente maduros para volar por su cuenta en el mundo de la literatura. Es el paso de lo intuitivo al pensamiento abstracto, siendo estos años los del duro aprendizaje del período operatorio concreto.

El *primer ciclo* (6-8 años) nos presenta lectores que no dominan con soltura los mecanismos de la lectura, pero que se atreven con libros de 30-40 páginas si les atraen. Su gran interés y capacidad de asimilación hacen que les guste descubrir nuevos amigos en los personajes de los libros, todavía con la fantasía como norma. Las ilustraciones van perdiendo predominio, siendo muy normal que ocupen la mitad de las páginas: lo que se dice en una, se ve interpretado en imágenes en otra. El color se alterna con el blanco y el negro.

El *segundo ciclo* (8-10 años) debiera implicar el dominio de los aspectos mecánicos de la lectura, con una buena velocidad y comprensión de textos, lo que equivale a ser capaz de enfrentarse a textos largos (80-100 páginas), siempre que estén en capítulos que faciliten el descanso. Son años en que cambian los gustos y se amplían las posibilidades del lector; ahora agradan las aventuras, el humor, las historias de la naturaleza y lo que pasa en otros sitios y en otros pueblos. Las ilustraciones dejan de ser intérpretes del texto para pasar a ser casi mera decoración en los cuentos y novelas, pero surge el fenómeno del *cómic*, libros que pueblan las horas de ocio (y muchas veces de no ocio). Los protagonistas infantiles permitirán al lector una mejor identificación y abundan las novelas con niño-niña aventurero.

El *tercer ciclo* (10-12 años) tiene más interés psicológico que lector. Los grandes cambios físicos y de personalidad están iniciándose, con gran importancia de las amistades y el grupo y una gran dispersión de intereses. Esto tiene alguna repercusión en la temática de las lecturas: predominan los libros de pandillas, con jóvenes protagonistas. La acción se impone, pero una acción realista, sea en aventuras versosímiles o verdaderas. El lector está ya afianzado o casi perdido, pero quien ya tiene el hábito está en mejor predisposición para el tránsito a la literatura juvenil; es decir, a cualquier literatura. (SERRANO Y MARTÍNEZ, 270 – 273).

3.6.2 ETAPAS DE LA LECTURA

La lectura por su complejidad implica varias etapas que es preciso recordar por separado:

- **Percepción de los signos gráficos.** Es el hecho físico mediante el cual se reconocen las palabras. Para lograr mayor eficacia se debe buscar la percepción de grupos de unidades léxicas y no lexemas aislados.
- **Decodificación.** Comprende un doble proceso: de una parte la traducción de los signos gráficos a sus representaciones fonológicas. De otra, asignar el significado que corresponde a cada una de las unidades léxicas en las oraciones del texto.
- **Comprensión.** Es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto. En otras palabras, es captar el significado del texto, en el que juega un papel determinante la macroestructura textual. Para la comprensión es importante también, descubrir las estructuras lógicas como *inducción*, *deducción*, *clasificación* que han sido utilizadas por el autor. Igualmente, interesan las estructuras de orden superior como las *superestructuras* y la *narratividad*.
- **Retención.** En esta etapa de la lectura se debe señalar lo que consideramos importante o valioso en el texto. Hoy en día, se utilizan varios procedimientos para ayudar a la retención, análisis y posterior recuperación del contenido. Ordinariamente, se utiliza el *subrayado* de palabras o ideas importantes. También se emplean *líneas verticales* cuando se trata de un párrafo o más. En otras ocasiones, se emplean *interrogantes al margen* para resaltar las ideas que no compartimos o que se deben complementar. En la actualidad, muchos lectores usan los *resaltadores de colores* para marcar las ideas que les interesan. No se trata de emplear ciegamente estas indicaciones, sino de emplear estos procedimientos con regularidad, de modo que se adapte a sus necesidades.
- **Evocación.** Esta se realiza a través de una lección o resumen, para llevarla a cabo es necesario tomar apuntes. La nota o apunte es un texto que proviene de otro texto escrito. Es el resultado de la comprensión, retención y evocación de lo leído. (PÉREZ GRAJALES, 1995, 50 – 52).

3.6.3 CLASES DE LECTURA

Los tipos de lectura dependen del propósito que persiga el lector como: *leer para aprender*, *leer para disfrutar*, *leer para buscar*, *leer por leer* o *leer para crear*, etc, pues no es lo mismo leer una novela, que una poesía, un periódico, consultar una enciclopedia, un directorio telefónico o estudiar una lección. Héctor Pérez Grajales en su libro *Comunicación escrita*, agrupa las lecturas así:

- **Lectura recreativa.** Es la que se realiza para distraerse: novelas, poesía, teatro, historietas y textos variados.
- **Lectura literaria.** Leer obras de los géneros literarios (narrativas, líricas o teatrales) implica algo más que el puro deleite o recreación (lectura recreativa). Es compenetrarse con las experiencias del autor, a fin de compartir con él, una nueva forma de ver la realidad y la vida. Es valorar sus planteamientos, sus actitudes y sentimientos, y los recursos estéticos de que se vale para expresarse. Es gozar de la genialidad de un autor.

La lectura literaria para el cabal cumplimiento de sus objetivos, culmina con el llamado análisis literario, el cual varía según la obra sea de la narrativa, de la lírica y de teatro.

- **Lectura informativa.** Tiene como objetivo mantener al lector al día de lo que sucede en el mundo: lectura de periódicos y revistas.
- **Lectura de documentación.** Cuando se lee para buscar un tipo de información útil para un trabajo.
- **Lectura de revisión.** Tiene como finalidad releer para corregir lo escrito o para repasar las ideas con el propósito de presentar una prueba.
- **Lectura de estudio.** Su propósito es dominar el tema de un texto específico, es decir, comprenderlo o interpretarlo. (55).

3.6.4 NIVELES DE LECTURA

- **Nivel literal.** En este nivel se puede reconstruir lo leído. Corresponde a una reconstrucción del texto, que no es mecánica. Para lograrlo se requiere del reconocimiento (de detalles, de ideas, de secuencias) y el recuerdo.
- **Nivel inferencial (interpretativo).** Este nivel demanda poder dar cuenta no sólo de lo que está escrito en el texto, sino de otros aspectos implícitos en él. Exige que el lector use lo aportado por el texto para reconstruir realidades poco evidentes, pero sí necesarias. Desde allí, se puede originar el pensamiento hipotético, puede haber transferencia, se trabaja igualmente el proceso de pensamiento deductivo.
- **Nivel crítico-valorativo.** Es el nivel en que el lector puede asumir una posición frente a lo leído. Esto no quiere decir simplemente que manifieste acuerdo o desacuerdo con lo que dice el texto, sino que está en capacidad de argumentar sobre lo leído. En otras palabras, el nivel crítico propicia la formulación de juicios, tanto desde la perspectiva de lo verdadero o lo falso, como desde la posibilidad de realizar juicios de valor. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. Secretaría de Educación. 1999a, 15).

Es importante aclarar que, estos niveles además de no ser excluyentes, tampoco son sucesivos. La anterior afirmación, tiene implicaciones pedagógicas importantes: estos niveles no corresponden a un grado escolar determinado; están presentes desde que los estudiantes empiezan a relacionarse con la lectura, razón por la cual debe fomentarse la comprensión de lo leído, involucrando estos tres niveles. Aunque suene un poco extraño y hasta desconcertante, se puede comprobar que desde los inicios de la lectura la relación con los tres niveles es perfectamente posible.

3.6.5 MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

* **Métodos de base sintética o ascendentes.** Están basados en el asociacionismo y en teorías atomistas y mecanicistas; de ellos se deriva un aprendizaje por imitación y reforzamiento positivo. Parten de la letra en sus múltiples formas para llegar a la palabra y a la frase con sentido. El proceso es ascendente, secuencial y jerárquico hasta llegar a la comprensión del texto en su momento final. Los métodos sintéticos atribuyen una gran importancia a la decodificación, ya que la comprensión lectora se basa en ella. Son modelos centrados en el propio texto que no explican cómo podemos comprender un texto sin entender la totalidad de sus palabras, o el hecho de que al leer nos pasen inadvertidos algunos errores tipográficos. En este grupo se destacan los métodos literales alfabéticos, fónicos, silábicos, iconográficos.

- **Los métodos alfabéticos literales o grafemáticos.** Son métodos primarios que enseñan la lectura mediante el nombre aislado de cada letra en un orden que suele ser el del alfabeto para combinarlas después: “*ma*” se comenzaría leyendo “*eme*” “*a*”, lo cual entraña mucha dificultad hasta llegar a los estadios de combinatoria con sentido. No tienen en cuenta el valor fonético. Son los primeros históricamente y están documentados ya en Dionisio de Halicarnaso en Grecia y en Quintiliano en Roma. Con más de dos mil años de antigüedad los niños recitaban en cantinela las letras mayúsculas, luego asociaban las siete vocales a las siete notas musicales y a los siete ángeles que simbolizan los siete planetas. El alfabeto quedaba poseído por un valor cósmico y místico.
- **Los métodos fonéticos.** Enseñan a leer considerando cada fonema por separado, dando prioridad a la capacidad de segmentación y discriminación fonológica. Se estudian los sonidos o fonemas que corresponden a las distintas letras con el soporte de una vocal. Dentro de este grupo existen variedades como el método **onomatopéyico** (imita sonidos y ruidos), el **gestual o kinestésico** (asociando diferentes movimientos a cada fonema), el **fonomímico** (combinando los dos anteriores), el **multisensorial** (integrando variedad de sentidos: visual, auditivo, kinestésico, táctil). Ya en la zona de transición a los analíticos tenemos el método **psicofonético**, que está basado en el hábito de identificar sílabas en palabras diferentes. Favorecen la exactitud lectora y la lectura mecánica ahorrando esfuerzo al niño. Los métodos **psicolingüísticos** trabajan la mecánica lectora antes de proceder a la lectura de textos. Los

métodos **iconográficos** están basados en el apoyo visual de unidades significativas.

- **Los métodos silábicos.** Comienzan por las sílabas, bien aisladas, bien formando parte de palabras, y surgen por la dificultad de pronunciar y aislar los fonemas consonánticos. Cada consonante se presenta con el apoyo de una vocal, formando sílabas, siguiendo un criterio articulatorio similar al del niño que comienza a hablar. El aprendizaje está basado en una especie de reglas nemotécnicas con las que se pretende también relacionar el código visual con el sonoro. Dieron origen a los **silabarios** sin sentido que iban rotando una letra, entre los que se encuentran el de *Sebastián y Naharro*, que puede leerse de izquierda a derecha o en vertical, y los de *Bonifaz*, quien hacia 1834 proponía de partida una sílaba que transformaba cambiando únicamente la vocal.
- Una variante son los **métodos fotosilábicos** que ilustran cada sílaba con la imagen de una palabra que comienza por dicha sílaba.
- **Los métodos cromáticos.** Se basan en la asociación sonido-color como apoyo discriminatorio para el reconocimiento de los grafemas.

* **Métodos de base analítica o descendentes.** Se caracterizan por utilizar una estrategia viso-auditiva, de frases o palabras de forma global, dando prioridad a los factores psicológicos frente a los lógicos. Son los métodos típicos de la Escuela Nueva y pretenden que los lectores encuentren por sí mismos el principio de la combinatoria sin proceder a la sistematización. Su punto de partida puede ser una narración, una frase, una palabra, percibidos globalmente, y a partir de esta totalidad se llega a las frases, palabras o sílabas.

En ellos el lector no procede letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos, para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto en el que se fija para verificarlas.

Los métodos descendentes son jerárquicos y secuenciales, pero inversos a los ascendentes, se parte de las hipótesis y anticipaciones previas para la verificación. Como consecuencia, los métodos son de base china con un reconocimiento global de las palabras en detrimento de las habilidades de decodificación, a la que en sus acepciones radicales consideran hasta pernicioso por afectar negativamente la velocidad y comprensión lectoras.

* **Métodos integrales, interactivos, mixtos y globales.** En general dan prioridad a la función visual sobre la auditiva o la motriz, según Decroly. Se basan en una lectura ideovisual que busca sobre todo el significado y no el mecanismo de lectura. Usan simultáneamente los recursos de los métodos analíticos y sintéticos en una fase triple: globalización, análisis y síntesis. Según prevalezca uno de los aspectos sobre los otros se llamarán de prevalencia sintética, analítica o equilibrados.

La globalización pretende dar un carácter natural al proceso y se ha valorado por aspectos investigadores y lúdicos, así como por ser altamente motivador. Las críticas al método lo acusan de que puede causar confusión y disociación cognitiva y favorecer la inexactitud e invención lectora. Además, desprecia la percepción auditiva y el aprendizaje lector es mucho más lento.

Los *métodos naturales* no son métodos en sentido estricto; consisten en un planteamiento pedagógico cuyo principal objetivo es conseguir que la vida de los alumnos y alumnas entre a formar parte de la escuela y para ello utiliza las técnicas e instrumentos que tiene a su mano en cada momento. (SERRANO Y MARTÍNEZ, 309).

3.6.6 LA COMPRESIÓN LECTORA

La comprensión lectora es mucho más que decir el tema del que trataba una lectura, es lograr hacer inferencias del texto, es poder distinguir propósitos del autor y confrontarlos con los propios o con las ideas previas del lector. La lectura implica, además, establecer estrategias para entablar las relaciones con el texto. Comprender un texto consiste en poder relacionar lo que ya sabíamos con la información que dicho texto nos aporta, de tal manera que podemos atribuir significación a esta. (IDEP, 77).

La comprensión de lectura está presente en todas las áreas escolares y en las demás actividades sociales que demandan distintos tipos de lectura, por lo tanto, el desarrollo de la comprensión lectora debe ser un objetivo de todos los docentes, sea cual sea su área, grado y nivel en que enseñen.

Uno de los aspectos que se debe analizar con detenimiento es el esfuerzo e interés que dedica cada docente a trabajar la comprensión de lectura en su área de trabajo. Tal vez no es suficiente lo que se está haciendo; lo más probable es que la mayoría de los docentes consideren que la comprensión lectora es una habilidad que los alumnos ya deben tener, pues las han trabajado en los niveles iniciales de la escolaridad.

Para aclarar esta situación, vale la pena recordar que la comprensión de lectura es una habilidad que se desarrolla durante toda la vida, y para aumentarla requiere de mucha práctica. Es como practicar un deporte, cuanto más se practica, más se facilita, solamente que estas dos actividades operan a dos niveles diferentes, ya que la lectura es un proceso de interpretación simbólica y de construcción de significado.

Suele suceder que la razón por la cual a los estudiantes se les dificulta comprender lo que leen, se debe a la clase de experiencias que han tenido frente a la lectura en sus primeros grados de escolaridad. Cuando los niños han sido sometidos a la práctica repetitiva de frases sin sentido, desarrollan poca o a veces ninguna comprensión de lo que leen, ya que mientras lo hacen, realizan un aprendizaje implícito: que la lectura es una actividad mecánica, que consiste en sonorizar letras.

En una enseñanza con estas características, los alumnos no necesitan pensar para *leer*. Solamente necesitan repetir sin equivocarse. Pero eso no es la lectura. La lectura como tal involucra la participación activa del cerebro; los ojos son solo el canal a través del cual se recibe la información.

Durante mucho tiempo la escuela trabajó con ese enfoque de la repetición mecánica. Así, se partía de la enseñanza de las letras y una a una, se les iba asignando su correspondencia sonora. De ahí, se pasaba a la escritura de las sílabas en que con una consonante se iban combinando una a una las vocales, primero directas y luego invertidas.

Más adelante, se enseñaba a los niños la lectura de palabras de dos sílabas repetidas, tales como: *mamá, papá, nené*. Por último, con estas palabras se escribían sencillas frases y su lectura se repetía innumerables veces en los salones de clase, para que los alumnos practicasen la lectura y adquirieran fluidez en ella. La consecuencia de este manejo, puso en evidencia que si enfrentaban a un niño a una frase distinta de las que ya conocía, no podía leerla o tenía dificultades para hacerlo.

Una vez era capaz de leer cualquier sonido, lo que sucedía era que al pedirle a un estudiante que diera cuenta de lo que había leído, no podía hacerlo, pues no podía comprender lo que estaba escrito.

Esta manera de ver la lectura se dio con mucha frecuencia a partir de los años 60, posiblemente como consecuencia del auge que tuvo la corriente Conductista, que aunque venía de la psicología, influyó fuertemente la pedagogía. Se consideraba que todo debía ser graduado, dosificado y repetido muchas veces para que hubiera aprendizaje.

Algunas prácticas pedagógicas de corte conductista aún persisten, debido en parte a que muchos de los docentes que actualmente están en ejercicio fueron formados en las facultades de educación con ese enfoque. Además, cuando es utilizado, da la apariencia de producir resultados muy rápidos, aunque sean sólo superficiales.

En los años 70 empieza a cobrar fuerza la *corriente psicolinguística*, que pregunta por las relaciones entre lenguaje y pensamiento, tanto en el proceso de lectura como en el de escritura. Autores como Frank Smith, Kenneth y Yetta Goodman plantean la importancia de tomar en cuenta la lectura como un proceso que se lleva a cabo en el cerebro y no con los ojos. (ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, 1999b, 12). Así, frente al énfasis que ponían los enfoques anteriores en el reconocimiento perceptivo visual de las letras, estos autores, entre otros, plantean el énfasis en el significado y la comprensión de lo que se lee.

Por otra parte, también se tiene en cuenta la corriente *Sociolingüística* (Vigotsky, Cassany, María Eugenia Dubois, Delia Lerner, Josette Jolibert), pues se hace presente un elemento como la cultura, que es el fundamento por naturaleza

esencial para construir significado y generar procesos de comunicación con sentido. (IDEP, 96).

Este proceso de construcción de significado permanente se lleva a cabo en la mente de cualquier persona que esté en contacto con un medio alfabetizado, ya que la lectura es un proceso de interpretación simbólica y en él entran en juego varios aspectos: el conocimiento de la lengua en que está leyendo, el conocimiento que se tenga acerca del tema que está leyendo y, por supuesto, el bagaje cultural que se posea.

El propósito fundamental de un programa de comprensión lectora debe ser desarrollar habilidades para la comprensión, es decir, enseñar a comprender en lugar de evaluar la comprensión, tal como se ha concebido tradicionalmente.

La mayoría de los estudiantes aprenden estrategias de comprensión leyendo y estudiando textos escritos, contestando preguntas o haciendo actividades en las que se requiere haber entendido la información textual; es decir, practicando con textos diversos en distintas situaciones. Sin embargo, si reducimos la comprensión exclusivamente a una repetición sistemática de actividades sin que haya reflexión sobre las operaciones mentales que implica el proceso, y sin que haya una retroalimentación por parte del docente, el estudiante puede quedarse con una comprensión parcial del texto, en el mejor de los casos; o en el peor de los casos, puede llegar a convencerse de que *no tiene habilidades para la comprensión*.

Desde esta perspectiva, un programa de comprensión lectora debe estar orientado a que el estudiante logre:

- Desentrañar los significados que encierran las palabras y las expresiones del texto, de modo que pueda construir ideas con ellas.
- Conectar las ideas entre sí, es decir, componer un orden o hilo conductor entre ellas.
- Construir una jerarquía entre las ideas o ser capaz de establecer algún vínculo entre ellas, diferenciando claramente el valor que cada una tiene en el texto.
- Reconocer la trama que conecta todas esas ideas para dar un sentido global al texto. En este punto, entran en juego las estructuras mentales que posee el lector y que le permiten, además de comprenderlo, asumir una posición frente a él. (RANGEL GARCÍA, 2000, 7).

Para lograr estos propósitos, es fundamental que el programa de comprensión tenga en cuenta las diferentes tareas que el lector realiza frente al texto (*planos*) y los diferentes *niveles* de comprensión que permiten acceder al texto de una manera profunda, incluso, más allá del texto mismo: con relación al lector y con otros textos.

La siguiente estructura, planteada por Martha Esperanza Rangel muestra estos aspectos:

◆ **Tres planos:**

- *Plano de las palabras:* orientado a identificar el significado de las palabras y de las expresiones.
- *Plano de las oraciones:* orientado a establecer relaciones entre las palabras y entre las oraciones.
- *Plano del texto:* orientado a comprender el sentido global del texto, de acuerdo con su estructura y con las características que lo identifican.

◆ **Tres niveles:**

- *Nivel literal:* que permite la identificación de aspectos generales y detalles específicos que se encuentran explícitos en el texto.
- *Nivel interpretativo:* que permite la identificación de aspectos generales y detalles específicos que se encuentran implícitos en el texto.
- *Nivel crítico- valorativo e intertextual:* que permite tomar posición frente al contenido y a la forma del texto, así como transferir la información a situaciones nuevas. (8).

3.7 EL PROCESO DE ESCRITURA

Es indudable que desde el invento de la imprenta, la comunicación escrita ha venido cada vez más ganando prestigio y ampliando su radio de influencia, hasta el punto de que hoy en día se considera como una necesidad saber leer y escribir para ser partícipe de la cultura comunitaria y tener acceso al saber de la humanidad que, al fin y al cabo, se encuentra en los libros. Además, los medios impresos, como los periódicos, revistas, manuales didácticos, boletines, cartas y demás documentos suelen ser hoy el instrumento de mayor influjo en la opinión y el recurso más efectivo para el aprendizaje. La gente, por lo general, pone por escrito sus conocimientos y exterioriza sus vivencias para un posible lector: así los escritos remontan el tiempo, las distancias, las edades, las razas, las ideologías, las culturas y los idiomas. (NIÑO ROJAS, 278).

El lenguaje escrito es posterior al lenguaje hablado. Todo texto o escrito se da gracias a la invención de la escritura y a la posibilidad que nos brinda el uso de la lengua en esta modalidad. Si el lenguaje oral tiene relación directa con el lenguaje mímico, el escrito la tiene con la lectura, y ésta con el libro y todo tipo de manuscritos e impresos.

Nadie puede desconocer la importancia que tiene la palabra escrita en la transmisión de la cultura de una generación a otra. Si se tiene en cuenta que la comunicación oral no siempre es posible, podremos apreciar que el campo de la comunicación escrita es muy amplio, y que, a medida que evoluciona el mundo de la imagen, del sonido, del color y del símbolo, se van presentando necesidades cada vez mayores de comunicar mensajes por medio de la lengua escrita que, por demás, tiene la característica de la perpetuidad.

La misión fundamental del lenguaje escrito es establecer un contacto a través del tiempo y del espacio entre las personas. Así, podemos conocer lo que otros, vivos o muertos, presentes o ausentes, escribieron o dijeron en épocas lejanas, próximas o actuales. Y todo su pensamiento, sus enseñanzas buenas y malas, quedan consignadas como en un continuo presente en libros, revistas, cartas, periódicos, impresos o manuscritos.

Entre las **características de la comunicación escrita** se destacan:

- Utiliza signos gráficos (grafías) captadas por la vista. Este rasgo implica el uso correcto de las letras del alfabeto –ortografía-, ausente en la comunicación oral.
- Sustituye la deixis implícita en la enunciación oral por la descripción detallada del emisor-receptor: rol, gestos, movimientos del cuerpo, las manos y la cara.
- Utiliza la acentuación y la puntuación para sustituir las pausas y la entonación, es decir, lo que se denomina código paralingüístico.
- Está limitada a situaciones reducidas de la vida (alfabetizados), mientras la comunicación oral es universal.
- La escritura elude la redundancia léxica, sintáctica y semántica como recurso de eficacia y trata de evitarla al máximo como recurso de comprensión. De ahí, que se imponga el uso de sinónimos o la elipsis como medios anafóricos de cohesión.
- La escritura exige una planificación cuidadosa que involucre la macroestructura, la superestructura y la formulación de enunciados lingüísticos que orientarán la composición del texto completo. Tradicionalmente, este aspecto se ha dejado al azar y de ahí las fallas que afectan la coherencia global.
- Hay exigencia de acatamiento de las reglas sintácticas y semánticas. Se censura socialmente su violación y se exige un uso óptimo de la lengua de acuerdo con la norma estándar. Es por esto que, siempre se han corregido las fallas ortográficas, de puntuación, las discordancias entre sustantivo y adjetivo, sujeto y verbo, desorden gramatical, inconsecuencia en el tratamiento pronominal, expresión defectuosa de la relación sintáctica y semántica, la ambigüedad y muchas situaciones problemáticas más.

- Finalmente, se hace evidente el carácter conservador de la escritura. Los cambios operados en la lengua oral no se admiten sino mucho tiempo después que la comunidad hablante los ha aceptado y previa convalidación de la Real Academia de la Lengua. (PÉREZ GRAJALES, 63).

Las características anteriores, explican en gran parte las dificultades que el hablante normal tiene para la producción de textos coherentes. Elaborar discursos que posean una macroestructura y una superestructura y que además tengan la estructura estilística adecuada, es una tarea ardua que el usuario normal difícilmente puede cumplir.

Pero en sí, **¿cómo se concibe la escritura?** Varios autores, citados por Serrano y Martínez la definen de la siguiente manera:

- Para Auzias la escritura es una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislados por el hombre, signos que varían según las civilizaciones.
- De forma similar, para Ajuriaguerra la escritura no es solamente un modo indeleble de fijar nuestras ideas y recuerdos, es en nuestra sociedad un tipo de transmisión, un medio de comunicación entre nosotros y el prójimo.
- Autores como Brueckner y Bond consideran la escritura como una destreza de tipo motor que se desarrolla gradualmente a medida que el niño progresa en su vida escolar.
- Fernández Huerta considera la escritura como potencia, aptitudes que capacitan al sujeto para expresar gráficamente signos lingüísticos, y como acto, sujeto a normas constituyendo un arte.
- Fernández y Gairín afirman que la escritura es la representación de las palabras del pensamiento, con letras o signos trazados con un instrumento variable (bolígrafo, dedo, etc.), en una superficie también variable (pizarra, suelo, aire, etc.). (299).

De acuerdo a los conceptos enumerados hasta aquí, *escribir* se trata de un proceso tanto social como individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Para escribir bien se debe tener en cuenta:

- **Tipos de letra.** Los tipos de letra más conocidos y usados en la escuela han sido la ***script*** y la ***cursiva***. La letra ***script*** es la de imprenta y máquina, totalmente vertical, cada palabra aparece separada de las otras y sus letras carecen de enlaces; es la más frecuente en carteles, libros y mass-media, por lo que se aprende con facilidad. Entre sus ventajas está la mayor simplicidad de rasgos, lo que evita errores y fracasos en la enseñanza, da más seguridad

emocional y permite un contraste con los anuncios, etiquetas, carteles, etc. Los inconvenientes son la despersonalización, la lentitud y las mayores deformaciones en su escritura.

La letra *cursiva* es la escritura habitual manual, proviene de una simplificación de la escritura inglesa y es vertical o con ligera inclinación hacia delante o hacia atrás. Las letras se presentan enlazadas. Entre sus ventajas suelen citarse la mayor personalización y libertad de trazo, la mayor rapidez y automatización, y la unidad de pensamiento e ideas. Los inconvenientes vienen de su mayor dificultad de aprendizaje al exigir dos códigos gráficos y el no ser habitual en los medios. La elección de una u otra letra dependerá también de la letra seleccionada para iniciar la lectura; ambas tienen que coincidir en los primeros momentos. (301).

- **Elementos que inciden en el aprendizaje de la escritura.**

- **Lateralidad y elección de mano.** Entre los elementos que inciden en el aprendizaje de la escritura tenemos en primer lugar, *la mano* como elemento fundamental. El predominio de una mitad del cuerpo sobre otra es *lateralidad*. El niño al nacer no está lateralizado; hacia los dos años empieza a manifestar actitudes persistentes de especialización de sus miembros inferiores y superiores. En función de su lateralización los niños pueden ser diestros, zurdos, ambidextros o con la lateralidad no definida o cruzada. La elección de mano y toma de decisión forman procesos complejos que no es posible abordar aquí.
- **La postura.** En segundo lugar, destacamos *la postura*. Aunque oscila fuertemente con la edad, en general se pide que sea cómoda, con mobiliario adecuado a su medida, la altura de la mesa coincidiendo con el nivel del codo estando el alumno sentado, el cuerpo recto y ligeramente inclinado sin tocar el borde de la mesa, la cabeza en prolongación del cuerpo, los pies apoyados en el suelo y el codo a uno o dos palmos del cuerpo.
- **El soporte.** La inclinación del papel está muy influida por la postura general; si el niño está recto al escribir se le obliga a separar el brazo y el codo; si está inclinado puede hacer la rotación sobre el codo, aspecto esencial en la motricidad gráfica. Al iniciarse en la escritura el papel se coloca frente al cuerpo o ligeramente a la derecha de forma frontal. La inclinación del papel es progresiva con el crecimiento y está relacionada con la necesidad de limpieza del campo gráfico y con la comodidad del escritor.

Respecto del *rayado o no del papel* no existen muchos trabajos experimentales. Gairín en 1980, en la Universidad de Barcelona demuestra que la calidad gráfica no depende del tipo de papel. En la práctica parece aconsejable simultanear ambos tipos de papel: liso para permitir la espontaneidad, soltura y creatividad del niño; cuadrícula para iniciar la sujeción a reglas y el dominio de la impulsividad gráfica.

- **La pinza.** La posición de los dedos en pinza es la combinación de falangina y falangeta puesta de manifiesto en actitud de presión. Es el modo pinza habitualmente empleado para sostener el instrumento escribano: entre el pulgar y el índice con apoyo del dedo intermedio.
- **Direccionalidad.** La direccionalidad de las letras es en todos los casos en el sentido contrario a las agujas del reloj (antihorario).
- **Presión e instrumentos escribanos.** La presión forma parte de la tensión que se pone en juego al escribir. La tensión de los músculos se refleja en el tono; su estado al escribir ha de ser moderadamente relajado, evitando crispaciones en la mano o los dedos. El instrumento inscriptor está en relación con la presión. Si el instrumento es duro necesita más presión y aumenta la tensión del niño, por lo que no es aconsejable. Si es demasiado blando no deja huella suficiente o su trazo no es uniforme y le faltará la precisión. (313 - 316).
- **Fases.** El niño comienza el laborioso proceso de la escritura al iniciarse en las letras y la termina al conseguir una escritura clara, legible y fluida. Serrano y Martínez consideran cuatro **fases en la evolución de la escritura:**

Fase del garabato o escritura indescifrable, cuando la escritura no se entiende y cada línea forma un sólo bloque. Luego las letras se sustituyen por trazos quebrados y curvos. Esta fase es corta y se da en niños que no han realizado ejercicios madurativos de preescritura.

Fase escritura-dibujo o de copia servil dibujada sin olvidar detalle, con gran atención en acentos y signos de puntuación. En realidad no escribe, dibuja o transcribe signos que no entiende. De corta duración.

Fase de escritura creativo-reflexiva es la fase más larga y utiliza palabras del pensamiento nunca escritas por él antes, abandonando el modelo de copia y adoptando el propio. Suele tener fallos en signos de puntuación y acentos, omisiones y otras inexactitudes, al estar ocupado fundamentalmente en el contenido. Es el momento de corregir defectos en la direccionalidad, enlaces o giros de las letras. La letra se deforma para adoptar un estilo personal.

Fase del carácter definitivo de la letra. El gesto se hace ligero, seguro, enérgico y coordinado, se eliminan los tiempos muertos y se consolida y acelera el trazado. Adquiere la personalización propia del adulto. (319).

6.9 TIPOS DE TEXTOS

Los estudiosos de este tema, no se han puesto de acuerdo para establecer una única clasificación de los distintos tipos de textos. A menudo, nos encontramos con tipologías originadas en criterios de diversa índole.

Los tipos de textos que se presentan a continuación, son tomados de una clasificación que hacen Kaufman y Rodríguez (1995, 13) (izquierda), desde un interés pedagógico y el Ministerio de Educación Nacional en documento sobre Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (119) (derecha); además, aclaran que todos los textos cumplen múltiples intencionalidades. Aunque tienen como propósito informar, convencer, sugerir, entretener, etc., los agrupan atendiendo a su intención predominante, así:

Tabla 7. Tipos de textos.

<p>1. Textos descriptivos</p> <p>a. Con función informativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Definición * Nota de enciclopedia * Informes de experimentos <p>b. Con función literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> * Poemas <p>c. Con función apelativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Avisos * Folletos * Afiches * Recetas * Instructivos 	<p>1. Informativos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Noticia * Nota de enciclopedia * Artículo periodístico * Afiche * Circular * Carta
<p>2. Textos argumentativos</p> <p>a. Con función informativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Artículos de opinión * Monografías <p>b. Con función apelativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Avisos * Folletos * Cartas * Solicitudes 	<p>2. Narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuento * Novela * Mito * Fábula * Obra de teatro * Historieta * Relato cotidiano
<p>3. Textos narrativos</p> <p>a. Con función informativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Noticias * Biografías * Relatos históricos * Cartas <p>b. Con función expresiva</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cartas <p>c. Con función literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos * Novelas * Poemas * Historietas 	<p>3. Argumentativos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ensayo * Artículo de opinión * Reseña * Editorial de un periódico o revista
<p>4. Textos conversacionales</p> <p>a. Con función informativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reportajes * Entrevistas <p>b. Con función literaria</p> <ul style="list-style-type: none"> * Obras de teatro <p>c. Con función apelativa</p> <ul style="list-style-type: none"> * Avisos 	<p>4. Explicativos</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reseña * Receta * Reglas de un juego * Instrucciones para armar un juguete, un mueble, instalar un electrodoméstico, etc.

Como puede confirmarse, la gama de textos existentes y requeridos en la sociedad es bastante amplia. Con todas estas posibilidades debe trabajar la escuela, orientando a los estudiantes para que los conozcan con sus características, formas e intencionalidades y para que adquieran la habilidad necesaria para tener un buen manejo de ellos.

3.7.2 CUALIDADES DE LOS TEXTOS ESCRITOS

Tradicionalmente se pensaba que para enseñar a escribir sólo era necesario conocer la gramática, es decir, la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. Por esta razón, los manuales de redacción implementaban ejercicios en esta triple dirección. De modo que para escribir únicamente se precisaban, según esta concepción, los conocimientos gramaticales.

Sin embargo, la lingüística textual ha modificado notablemente este planteamiento. Esta disciplina insiste en que además de la llamada *corrección gramatical*, se tenga en cuenta las propiedades o cualidades que deben poseer todos los textos: *adecuación, coherencia y cohesión*. (PÉREZ GRAJALES, 67).

En concordancia con lo expresado anteriormente, la escritora Marina Parra expresa que: en la redacción de textos se debe tener en cuenta que las cualidades básicas de un estilo son *la claridad, la precisión, la concisión y la sencillez*. De acuerdo con el uso de dichas cualidades, pueden resultar distintos estilos: emotivos, alambicados, ampulosos, etc. (1996, 103).

- **Claridad.** La claridad de un escrito es la cualidad que lo hace inmediatamente comprensible y fácil de entender. Un escrito es claro cuando el pensamiento del que escribe penetra sin esfuerzo en la mente del lector.

Entre los principales factores que influyen en que un escrito no sea claro están: la desorganización de las ideas, la expresión de ideas incompletas, el uso incorrecto de los vocablos, la puntuación incorrecta, el abuso de elementos cohesivos o su uso inadecuado y el uso de explicaciones innecesarias que colocan las ideas básicas en un plano secundario.

- **Precisión.** Un texto preciso es aquél en el que se expresa únicamente el sentido que se desea y que tiene sólo una posible interpretación por parte del lector. Para lograr la precisión, se requiere del uso de términos adecuados que corresponden exactamente al significado que se quiere transmitir; por lo tanto, se deben usar palabras concretas, evitar metáforas, no usar términos de significación vaga (ejemplo: ciertos, varios, diferentes, algunos, etc), ni anfibologías, o sea, construcciones que admiten más de una interpretación. (104).
- **Concisión.** La precisión depende del uso de las palabras y la concisión está relacionada con la oración. Un escrito es conciso cuando las oraciones constan

solamente de aquellas palabras indispensables para expresar el sentido; de tal manera que no se pueda quitar ni una sola palabra, sin afectar el significado de la oración. (105). La concisión está relacionada con la brevedad, puesto que en un texto conciso se eliminan todas las palabras inútiles que no agregan ningún significado y se omiten detalles innecesarios.

- **Sencillez.** Un texto claro, preciso y conciso, es un texto sencillo en el que se expresa sólo lo que se desea. La sencillez se refleja en el vocabulario empleado y en las ideas expresadas, se opone al empleo de términos ampulosos y rebuscados. De igual manera, la sencillez requiere que las ideas sean presentadas de una manera simple, sin sobreponerlas, sino escribiendo una idea después de otra, según el orden en que aparezcan en el pensamiento. (103).

3.7.3 PROCESO DE COMPOSICIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Un texto se construye mediante un proceso psicolingüístico que consta de dos etapas: una en la que se elabora su contenido y la otra donde se expresa un sentido por medio del lenguaje. En este proceso, Marina Parra en su obra *El texto escrito* propone tres etapas básicas que son: *planificar o pre-escribir, redactar o escribir y revisar o examinar.*

- **Planificar.** En esta etapa el autor se forma una representación mental de la información que contendrá el texto; esta representación puede ser un esquema en el que las ideas se jerarquicen y organicen en forma adecuada. Este esquema es denominado por algunos autores como *plan de temas* y corresponde a la estructura semántica del texto escrito.
- **Redactar.** En esta etapa el escritor transforma ese esquema mental en lenguaje comprensible para el lector. Aquí, es necesario tener en cuenta el léxico, la morfología, el orden sintáctico, la concordancia, la cohesión, la puntuación y todos los elementos que aseguren un estilo claro, preciso, conciso y sencillo.
- **Revisar.** Etapa en la que se examinan tanto las ideas como las oraciones y párrafos que se han redactado. Consta de dos sub-etapas: **evaluación** y **revisión**. En la primera el autor comprueba que el texto responde a su intención comunicativa y que ha logrado la expresión correcta de lo que ha pensado comunicar a su futuro lector. En la segunda, modifica el lenguaje del texto: léxico, morfología, sintaxis, ortografía, puntuación, etc. (107).

Es necesario escribir borradores. Un escritor competente revisa y retoca el texto más veces que los escritores poco competentes. Cada borrador debe releerse para evaluar si corresponde a la imagen mental que se tiene del texto y si se cumple o no el esquema mental que se elaboró en la planificación. Cuando se haya logrado

que el borrador equivalga al texto que se quiere construir, se realiza la versión definitiva.

3.7.4 MÉTODOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

- **Métodos sintéticos.** Parten del aprendizaje de los rasgos curvos y rectos de que están hechas las letras, llegan al bucle básico y, generalmente, apoyados en una pauta o cuadrícula proceden al estudio individual de cada letra, con una direccionalidad y ritmo adecuados, terminando con el enlazado de unas letras con otras dentro de la palabra para llegar a la frase. El aprendizaje se realiza en tres tiempos: preparación sensoriomotriz (palotes y óvalos en técnicas pictográficas), enseñanza del alfabeto clasificando las letras por sus formas y agrupando los signos (técnicas escriptográficas), y en último momento se realizan las palabras y frases.

Entre sus **ventajas** citamos la dificultad en orden progresivo creciente, partiendo de lo simple a lo complejo, aprendizaje letra a letra de la direccionalidad, aprendizaje específico de las uniones y de las mayúsculas, el hecho de facilitar la ortografía y prevenir las omisiones y disgrafías. Los **inconvenientes** serán la carencia de interés inicial, la excisión de la vida del niño en dos campos: la exigencia de una perfección inicial, que puede aburrir, muy poca adaptación a las diferencias individuales y el escaso estímulo a la creatividad que puede incluso perderse.

- **Métodos analíticos.** Parten de frases con sentido y dejan al niño libertad de expresión hasta conseguir, dentro de su libertad de trazado, una cierta legibilidad. Todas las letras valen y no exigen direccionalidad definida, uniones y otros aspectos normativos; interesa sobre todo la libertad de expresión, el tener algo que decir. Se comienza con frases y palabras del campo experiencial del niño, luego se estudian las palabras y por fin las letras. Se trata en definitiva que el alumno descubra la escritura; también se llaman métodos naturales. Las **ventajas** son la mayor motivación, menor exigencia y adaptación al alumno unido a que éste escribe desde el primer día; como **inconvenientes** que producen a veces disgrafías, omisiones y su mayor dificultad inicial al enfrentarse a la frase completa.

El más conocido de los métodos naturales es el de Freinet. La escritura sirve para comunicarse y la enseñanza se hace por tanteo experiencial o por ensayo error. La fuerza de la motivación reside en este método que se vale del texto libre, la correspondencia escolar y la imprenta, para conseguir la escritura de forma gratificante.

- **Métodos globales o mixtos.** Integran las características de los sintéticos y analíticos buscando aunar todas las ventajas y eliminar todos los inconvenientes. (312).

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, surge entonces una pregunta ***¿cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir?***

Los investigadores sobre el uso de unos y otros métodos tienen defensores y detractores. Así, mientras psicológicamente parece que los analíticos responderían más a las características del niño de 6 años, tiene detrás la grave acusación de producir altos índices de disléxicos. A la inversa, los sintéticos son acusados de automáticos y poco motivadores, demasiado abstractos y sin interés para niños pequeños, aunque se les reconoce la mayor exactitud lectora. (310).

De todo lo expresado anteriormente, se puede concluir que *ningún método es totalmente bueno ni malo, todos tienen aspectos positivos y negativos.* (307); además, el método está en función de la autoactividad del alumno que debe estimular inteligentemente, adaptando la materia a las leyes del aprendizaje. Decir método es decir adecuación. Adicionalmente, surge un nuevo interrogante ***¿cuándo enseñar a leer y a escribir?*** Diferentes autores y países lo resuelven en función de su concepción teórica de tales aprendizajes. Por el momento, se puede hacer referencia a dos grandes tendencias en este campo: por un lado los partidarios del ***aprendizaje precoz***, que aseguran que las primeras edades son más plásticas y es cuando los niños pueden aprender más y mejor, y por otro, los que creen que es preferible esperar y ***madurar*** para asegurarse el éxito evitando el fracaso. De todas maneras al igual que ocurría con el método, es prácticamente imposible determinar con carácter general una edad para el aprendizaje de la lectoescritura.

4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para comenzar a profundizar sobre esta temática, es necesario recordar en primer lugar, el sentido literal de la palabra **estrategia**. Etimológicamente se refiere al arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad, su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como la *habilidad o destreza para dirigir un asunto*. En este sentido, se puede decir que las estrategias en educación son procedimientos o formas de trabajar mentalmente que mejoran el rendimiento. (CARRASCO, 1997, 74).

Las estrategias pueden diferenciarse en *métodos, técnicas, habilidades y destrezas* para aprender. Por lo que se refiere al término *procedimiento*, puede decirse que es sinónimo de *estrategia*. Un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. De la misma manera que los *conceptos* constituyen el *saber* del conocimiento, los *procedimientos o estrategias* constituyen el *saber hacer, el saber actuar eficazmente*. (76).

Los procedimientos, en la medida que constituyen un contenido a adquirir por los estudiantes, han de convertirse en objetivos que se deben programar y han de estar presente en la evaluación. Y no es que los procedimientos hayan sido olvidados hasta ahora, sino que ahora hemos tomado mayor conciencia de su existencia e importancia.

Desde el punto de vista de los **tipos de procedimientos o estrategias** existentes, se puede afirmar, en primer lugar, que se pueden distinguir tres grandes bloques: *el procedimiento general, el procedimiento específico y el procedimiento subsidiario*.

- *El procedimiento general* es la estrategia cognitiva que resulta común a diversas materias. Sirvan de ejemplo: la formulación de hipótesis o la deducción de conceptos.
- Pero hay también estrategias específicamente relacionadas con la naturaleza de las distintas disciplinas. Es más, probablemente no sería fácil distinguir la entidad de las diversas materias si estas no generan estrategias cognitivas diferenciadas entre sí y que les pertenecieran en exclusiva. Por ello podría definirse el *procedimiento específico* como aquello que constituye una habilidad intelectual específica que desarrolla de manera propia en la persona una materia concreta, sin cuyo estudio se mutila en algunos aspectos la formación integral del ser humano. Por ejemplo, un procedimiento específico de la Geografía es la *situación y orientación en el espacio*.
- Por su parte, los *procedimientos subsidiarios* son aquellos específicos de una disciplina, cuyo uso es imprescindible en otra que no los tiene como propios; por ejemplo, el *cálculo* es un procedimiento específicamente matemático, pero, no

siendo su desarrollo propio de la Geografía, esta materia lo necesita para estudiar alguna de sus partes.

Desde otro punto de vista, pueden distinguirse dos tipos más de procedimientos o estrategias: los *cerrados*, también llamados algoritmos, y los *abiertos* o heurísticos. Cuando las acciones en la realización de una tarea son fijas, siempre las mismas y en el mismo orden, de forma que, ejecutadas correctamente, es segura la solución del problema, estamos ante un algoritmo; por ejemplo, realizar una división. Por el contrario, cuando la tarea puede realizarse a través de actividades muy variadas, que no comportan necesariamente un orden y cuya ejecución no garantiza el mejor resultado, estamos ante un procedimiento heurístico, como ocurre, por ejemplo, al pintar un cuadro o al realizar un torbellino de ideas. (77).

Sin embargo, cuando se habla de estrategia didáctica, el sentido literal inicial es sumamente restringido para lo que se quiere expresar en el contexto pedagógico. Por esta razón, se concibe la **estrategia didáctica** como la(s) forma(s) o manera(s) de abordar las problemáticas relativas a la enseñanza y al aprendizaje, particularmente de la lectura y la escritura en el aula de clase, con el propósito definido de optimizar el desarrollo del pensamiento en el estudiante y por ende, sus niveles de comprensión.

De manera similar, se asumen como estrategias didácticas aquellas ejecuciones de tipo práctico que tienden a producir resultados eficaces, permitiendo al docente captar algunas evidencias del aprendizaje adquirido por los estudiantes. Las estrategias didácticas se refieren a las habilidades para organizar el material de estudio, la organización del estudiantado (individual, en grupos) para abordar los diversos asuntos (mediante conferencias, ejercicios, diálogos, seminarios), aun las reglas de interacción entre unos y otros que estimulan las acciones físicas y mentales. (FRANCO y ROSALES, 18).

Finalmente, las estrategias didácticas son consideradas como las herramientas que facilitan el actuar metódicamente; su organización y coordinación en función de las características individuales de los estudiantes permitirán al docente, conocer sus logros y dificultades. (19).

Frente a la aplicación de estrategias didácticas en el aula, se puede decir que el docente, juega dos papeles bien importantes:

* **Como aprendiz de estrategias** donde su lema debe ser **aprender a aprender**. Esto quiere decir que la tarea del docente consiste en enseñar a aprender a sus estudiantes. Ahora bien, para que el docente sepa enseñar a aprender antes debe haber *aprendido a aprender*, o mejor aún, debe estar en disposición permanente de aprender, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender, cómo ha de hacerlo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar las estrategias de aprendizaje de que dispone. Es decir, ha de actuar metacognitivamente en el aprendizaje de los procedimientos que le son propios como enseñante de estrategias. (CARRASCO, 79).

Esta función de *aprendiz de estrategias*, le exige reflexionar sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades y saber regular la propia actuación para realizar una tarea o resolver un problema. Por tanto, al preparar sus clases el docente deberá saber: lo que aprende o ha aprendido, cómo lo ha aprendido y cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido.

* **Como orientador de estrategias** donde su objetivo es **enseñar a aprender**. Esta función exige al docente aprender los contenidos de su materia de forma estratégica y metacognitiva para poder enseñar a los estudiantes a aprender. (80). Un docente, con esta mentalidad debe: proporcionar a los estudiantes procedimientos de trabajo e investigación similares a los que han propiciado el desarrollo científico de aquella asignatura a enseñar. Esta herramienta, ayuda a los estudiantes a construir el conocimiento basado en cuestiones como *dónde y cómo* buscar y seleccionar información relevante, *cómo* elaborar y confirmar hipótesis, de *qué manera y bajo qué criterios* organizar y presentar los resultados de un descubrimiento, etc. A esto se refería Rousseau cuando afirmaba: *que el niño no aprenda la ciencia, que la invente*. Este es el aprendizaje por descubrimiento que también puede realizarse utilizando el procedimiento *inductivo*: partir de hechos concretos conocidos y vivenciados por el alumno para llegar a las leyes, principios y características generales que los sustentan. (81).

Adicionalmente, el docente debe ser consciente de las relaciones existentes entre lo que enseña y cómo lo enseña, ofreciendo así a sus estudiantes modelos de aprendizaje sobre cómo aprender los contenidos de la asignatura y qué puede hacer con lo que ha aprendido. Esto lo lleva a insistir en una reflexión constante sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver cada problema dentro del aula, y finalmente, debe establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración y reflexión de las ideas enseñadas.

A continuación, se hace referencia a los **juegos de lectura y escritura** como **estrategia didáctica** en el aula de clase:

Partimos del principio de lúdica, la cual reconoce *el juego como dinamizador de la vida del educando. Mediante éste construye conocimientos, se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. Además, el juego es una actividad creadora y colectiva que produce una profunda satisfacción a los que en ella participan.* (COLLAZOS QUEVEDO, 2001, 6).

Es así, como los *juegos del lenguaje* son considerados como una serie de actividades entretenidas y divertidas, a través de las cuales el niño, el joven o el adulto tiene la posibilidad de soñar, de elaborar hipótesis, de asombrarse por las historias y los hechos que suceden a su alrededor y en general, para expresar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos.

Como es bien sabido, el conocimiento no resulta únicamente de observaciones y teorías, sino de las actividades secuenciales que llevan precisamente al estudiante

a la adquisición de ese conocimiento. Vale la pena resaltar en este sentido, la fundamentación de las teorías de Peaget quien las enfoca en el *aprender haciendo*, esto quiere decir, que nadie aprende lo que no construye; por eso los aprendizajes teóricos se olvidan tan fácil.

Es así como el docente, puede ayudar a sus estudiantes a usar el lenguaje como expresión de su pensamiento. Para ello se crean situaciones en el aula, cuya finalidad no sea únicamente la comunicación formal, sino que aprendan a divertirse con el lenguaje, utilizándolo como objeto de observación, de manipulación, de transgresión y de placer.

Entran en esta categoría de juegos del lenguaje, todas aquellas actividades que estimulan la creatividad de los estudiantes, quienes terminan elaborando sus propias producciones, tales como: contar anécdotas, historias familiares, experiencias, cuentos; construir trabalenguas, pareados, rimas, adivinanzas, refranes, libretos; interpretar y solucionar jeroglíficos, crucigramas, etc.

4.1 ESTRATEGIAS Y DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTOESCRITURAL

Para la comprensión de este trabajo, es necesario apropiarse de la premisa de que el aprendizaje del lenguaje se lleva a cabo en estrecha relación con el desarrollo cognitivo, es decir, que existe una permanente interacción entre pensamiento y lenguaje.

La adquisición del lenguaje por parte de los niños, es uno de los acontecimientos más admirables que se dan a lo largo de la vida de un ser humano. Según consideraciones de algunos autores que han tratado el tema, tales como Jacobson, Vygotsky, Brown, Piaget, Chomsky, McNeill, Halliday, Bruner, Slobin y Olerón, este se realiza en tres grandes etapas, a saber:

Etapa prelingüística que se extiende aproximadamente de 0 a 8 meses, se le llama así justamente porque corresponde al momento evolutivo de aprestamiento, previo al inicio del lenguaje y comprende: las primeras vocalizaciones, el balbuceo y la expresividad *kinésica*. La ***etapa lingüística*** propiamente, cuya edad más representativa equivale al segundo año y una ***etapa poslingüística*** que corresponde al desarrollo total de la función simbólica, que se manifiesta en la creación y uso de los distintos códigos a lo largo de la vida cultural del hombre. (NIÑO ROJAS, 13).

Hecha la reseña anterior, sobre los momentos y manifestaciones más destacados del proceso de adquisición del lenguaje, vale la pena resaltar las ideas más importantes de prestigiosos lingüistas y psicólogos que han llegado a formular teorías y a agruparse en corrientes, basándose en distintas consideraciones y criterios:

La **corriente conductista** que enlaza con la escolástica, hace del niño una *tábula rasa*: las capacidades lingüísticas se adquieren y se explican por asociación, formalización y generalización, siendo propiedades esencialmente humanas. Esta corriente con base en Skinner aplica al lenguaje principios universales similares a otras conductas.

La **corriente innatista**, representada por Chomsky, afirma que ninguna estrategia, ni todas juntas, pueden explicar lo que sucede en el aprendizaje del lenguaje. La habilidad para producir y comprender oraciones reside en una capacidad innata siendo el lenguaje la conducta específica de la especie humana.

La **corriente ambientalista psicológica** representada por Hymes, Williams y Neamore, analiza la influencia del grupo externo que actúa sobre los mecanismos internos del sujeto que aprende a hablar.

Los **cognitivistas** (Slobin) dicen que los niños nacen con un conjunto de procedimientos y reglas de inferencia que, combinadas con la memoria, les capacitan para manejar los datos de manera lingüística. El desarrollo mental humano determina la adquisición del lenguaje para Peaget.

Mikelson recoge de Halliday siete conceptos que el niño conoce intuitivamente y le proporcionan las bases para la adquisición tanto del lenguaje oral como del escrito: el *concepto instrumental* (lograr acabar algo); el *regulatorio* (control de la conducta social); el *interactivo* (relacionarse); el *personal* (revelar la propia identidad y relaciones); el *heurístico* (preguntar); el *imaginativo* (crear palabras imaginarias) y el *representacional* (comunicar la información). Es la filosofía del lenguaje integral que incorpora al aula simultáneamente escuchar, hablar, leer, escribir y contemplar. (SERRANO Y MARTÍNEZ, 301-302).

El **lenguaje** se aborda aquí, como un medio de comunicación que le permite al niño expresar su pensamiento y construir significado mediante la creación de narraciones, descripciones, diálogos, informaciones, mensajes, etc; teniendo claro además, que el lenguaje del niño es diferente al del adulto. Así mismo, que los niños manejan nociones, conceptos y creencias también diferentes a las de aquél, pero ello no quiere decir que sean absolutamente erróneas o absurdas. Lo que sucede es que las herramientas intelectuales que poseen los mismos, no les permiten explicar su conocimiento del mundo de otra manera. Por esta razón, es de vital importancia que con este trabajo se desvirtúe el prejuicio que se tiene acerca de que los niños no entienden, no saben nada, no aprenden, o no les interesa lo que su docente les enseña en la escuela.

Por lo general, lo que más interesa a los docentes es que los niños no sólo aprendan mucho sino también todos los contenidos del programa. Se desilusionan cuando ellos no contestan los diversos conceptos que les preguntan dentro de su lógica infantil.

El trabajo a desarrollar en el proyecto, le permitirá a los docentes comprender que el niño de 3° y 4° de primaria, aún no ha construido las estrategias cognitivas que le permiten razonar adecuadamente para entender conceptos, relaciones y transformaciones de carácter abstracto.

Por ello es bueno recordar que el niño de 3° y 4° de primaria, se encuentra atravesando el estadio de las *operaciones concretas*, y que además de haber adquirido ya el lenguaje, durante esta etapa hace su aparición la representación simbólica; lo que le permite ampliar su conocimiento acerca del mundo que lo rodea y prever situaciones nuevas. (IDEP, 98). Su **pensamiento**, entonces, se empieza a transformar a niveles superiores. Pero para que esto suceda de manera eficiente, es necesario que en la escuela se oriente un proceso enseñanza-aprendizaje que ofrezca diversas oportunidades de exploración y descubrimiento acerca de los objetos, personas, situaciones, eventos y acontecimientos con los cuales el niño interactúa cotidianamente.

Por esta razón, para el caso que nos ocupa, la enseñanza de la lectura y la escritura, no se hace única y exclusivamente sobre textos escritos, sino que se centra más en la comprensión de cómo el niño usa la lectura y la escritura, y qué quiere decir o expresar, según el contexto en que se desempeña.

Estrategias didácticas para desarrollar la competencia lectoescritural, es una herramienta que pretende animar y orientar a docentes y estudiantes, quienes diariamente, aprovechando su creatividad e imaginación desarrollan cada uno de los juegos aquí presentados, los cuales brindan la apertura hacia el camino del gusto por la lectura y la escritura.

Es un medio que facilita la labor del docente en cuanto le permite: observar, reforzar y estimular logros individuales en el aula de clase, creando un clima propicio para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, se busca implementar como estrategia didáctica en el aula de clase, los llamados *juegos del lenguaje o juegos de lectura y escritura*, los cuales se presentan en forma dinámica, constituyéndose en un medio valioso para el desarrollo de las funciones mentales, como: observación, comparación, interpretación, análisis, pensamiento crítico y solución de problemas, favoreciendo así el potencial intelectual de los estudiantes.

Los juegos están diseñados con lógica y creatividad, dispuestos en forma variada e interesante, ya que constituyen la forma más agradable de aprender; además, se adecuan a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Como aplicación de la parte teórica de este proyecto, referida en páginas anteriores, se elaboraron formatos de 10 juegos del lenguaje y se fotocopiaron con el fin de que los 40 estudiantes del *grado 3° D, jornada de la tarde, de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera*, tengan la oportunidad de mejorar en los

procesos de lectura y escritura, orientados dentro de un enfoque de significación y mediados por la metodología de investigación educativa en el aula.

Estos juegos fueron desarrollados simultáneamente y como aplicación de los conceptos adquiridos en las diferentes asignaturas, los cuales como estrategia didáctica mostraron el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, igualmente, evidenciaron el desarrollo de competencias, las cuales se han clasificado así: **Nivel 1:** *Competencias para razonar*. **Nivel 2:** *Competencias para argumentar*. **Nivel 3:** *Competencias para plantear y resolver problemas*.

En la propuesta y diseño de los **juegos del lenguaje** se destacan:

- Juego de la entrevista.
- Juego de las recetas.
- Juego de los diálogos.
- Juego del narrador deportivo.
- Juego de los relatos satíricos.
- Juego de las propagandas.
- Juego de las fábulas.
- Juego de las historietas.
- Juego de las instrucciones.
- Juego de los avisos curiosos.

La intencionalidad de los anteriores juegos, es la de permitir que la clase se convierta en un disfrute, que haya una participación dinámica, activa y que las temáticas tratadas sean significativas para los estudiantes, de tal manera que se quiera seguir hablando de los temas tratados, se desee profundizar, se busque escribir para compartir y se demuestre que hay ideas apropiadas en el transcurso de los diversos ejercicios.

A continuación se presentan los formatos de cada uno de los juegos del lenguaje:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LA ENTREVISTA

Imagina un encuentro con un personaje famoso de la televisión o de otro planeta. ¿Qué preguntas le harías? Organízalas en el formato que aparece a continuación; completa los datos y escribe las posibles respuestas que recibirías del personaje en mención.

Lugar: _____

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (a): _____

Pregunta 1: _____

Respuesta: _____

Pregunta 2: _____

Respuesta: _____

Pregunta 3: _____

Respuesta: _____

Pregunta 4: _____

Respuesta: _____

Pregunta 5: _____

Respuesta: _____

Pregunta 6: _____

Respuesta: _____

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LAS RECETAS

Usted es un gran científico, hoy ingresa a su laboratorio subterráneo con dos ideas brillantes las cuales buscará hacer realidad. La primera es *¿cómo convertirse en invisible?* y la segunda es encontrar la *fórmula para la eterna juventud*.

Su trabajo consiste en escoger una de las dos ideas y completar la información que se solicita en los espacios en blanco. ¡Mucha suerte!

1 **Nombre:**

2 **Ingredientes:**

3 **Preparación:**

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LOS DIÁLOGOS

A continuación, encuentras el comienzo de una **conversación** que sostuvo **Dios** con un **alma** bastante traviesa que iba desde la tierra. Sigue escribiendo sobre la charla de estos dos personajes, hasta que el alma convenza a Dios para que la deje entrar al cielo:

(Toc, toc, toc).

DIOS: ¿Quién es?

ALMA: ¡Yo, Cándido Buenasuerte!

DIOS: (Abre la puerta del cielo) ¡Hola Cándido! ¿Cómo le fue en tu viaje?

ALMA: ¡Hola Diosito! Durante el viaje me fue bien. Gusto en conocerlo.

DIOS: ¿Cuál es el motivo de tu visita?

ALMA: Diosito, yo estoy aquí porque su majestad me mandó llamar esta mañana.

DIOS: Ah sí, muy bien lo recuerdo, pero ¿por qué llegas hasta ahora?

ALMA: _____

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LOS RELATOS SATÍRICOS

Juan es un chico travieso que en ocasiones sueña cosas anormales o disparatadas. Lee algunas de ellas, procurando deducir las verdades comunes y corrientes, presentadas al revés. Su misión es ponerse en el lugar de Juan por una sola noche y escribir las cosas que sueñe.

EL MUNDO AL REVÉS

Juan Locato se soñó
que todo al revés andaba
y de lo que en sueños vió
este relato escribió:

Para arriba iban los pies,
con la boca iban pisando;
el fuego al agua apagando;
el ciego enseñando letras;
los caballos en la carreta
y el carretero empujando.

Huela el sol en el verano
y nos quema en el invierno.
La nieve se ha vuelto negra;
los pastos comiendo reses;
doce años tienen los meses;
la nuera se ha vuelto suegra.

Al revés las cosas andan:
los empleados al patrón mandan.
Los hombres llevan la carga;
la mula se ha vuelto arriera;
por esta misma carrera,
el ratón corriendo al gato;
el agua nada en el pato.

¡Qué fenómenos se ven!
La gente ya empuja el tren;
los hombres andan nadando
y los peces caminando.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LAS PROPAGANDAS

BEBIDAS DEL FUTURO

Hoy es 1° de enero del año 3.000 y una empresa embotelladora de jugos y gaseosas de la Tierra quiere vender sus productos en el planeta Marte. Como no los puede vender directamente a los marcianos, recurre primero al envío de **pancartas** y **mensajes publicitarios** para impulsar sus productos y así medir si tienen aceptación y serán comprados masivamente.

Diseña varios **afiches publicitarios** promocionando las nuevas bebidas:



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LAS HISTORIETAS

En los nueve cuadros o viñetas que aparecen abajo, diseña una historieta cómica o de aventuras con el tema: **VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA**. Usa lápices de colores. No olvides utilizar *globos* para escribir los diálogos de los personajes.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LAS INSTRUCCIONES

Hoy, usted jugará al ingeniero espacial y su misión si decides aceptarla, será enseñar a un grupo de compañeros a construir una nave que pueda viajar al espacio. Recuerda que debe seguir ***tres pasos***: primero, enumerar los materiales a utilizar, luego, explicar la forma cómo se van cortando, pegando y decorando los materiales y, por último, mostrar gráficamente el artefacto espacial completamente terminado y listo para volar.

¿CÓMO CONSTRUIR UNA NAVE ESPACIAL?

MATERIALES:

INSTRUCCIONES:

MUESTRA GRÁFICA:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____

JUEGO DE LOS AVISOS CURIOSOS

_ Venga usted, le dijo el dueño de un almacén al primer empleado que tuvo a la vista. Necesito que me redacte varios avisos de promoción navideña. A las dos horas, aparecieron en las vitrinas algunos afiches en la siguiente forma:

**¡GRAN REALIZACIÓN!
¡APROVECHE!**

Pulseras para señoritas de plata.

*Chaquetas para conductores de
cuero.*

*Sillas y sofás para empleados
cómodos.*

*Mesas para personas de cuatro
patas.*

*Relojes de oro para caballeros de
dieciocho quilates.*

Calzado para señoras de charol.

Sombreros para niños de paja.

*Relojes para estudiantes con tres
días de cuerda.*

*Delantales para amas verdes de
casa.*

La gente los miraba con curiosidad, se reía y proseguía su camino. **Lee** los avisos, encontrando los diferentes disparates cometidos por el empleado y, luego **redacta** otros avisos en los cuadros que aparecen a continuación. Tenga en cuenta que debe ser algo curioso o descabellado.

5. CONCLUSIONES

Lo fundamental en el proyecto, fue desvirtuar el enfoque de lectura y escritura de carácter mecánico y orientar un nuevo énfasis en el significado y comprensión de lo que se lee y escribe, a partir de la apropiación de los diversos tipos de información (visual y no visual) que intervienen en el acto de lectura.

Con respecto a la escritura, se hizo evidente que no es suficiente tener la intención de enseñar a escribir, sino que hay que saber cómo hacerlo y cómo guiar a los estudiantes para que produzcan textos de calidad. En este proceso, jugó un papel muy importante el análisis y la evaluación de diversos textos escritos por los niños y el docente, potenciando en ellos el error como fuente de revisión y corrección de los escritos, hasta que se obtuvieron resultados satisfactorios. Por otra parte, se orientó la creación de diversos tipos de textos, que tienen diferentes intencionalidades y sirven a múltiples propósitos, ya sean éstos de carácter descriptivo, argumentativo, normativo o simplemente conversacionales.

Los talleres de lectoescritura, propiciaron el desarrollo capacidades en torno a la argumentación, evidenciadas en la producción de textos con sentido, como cuentos, entrevistas, diálogos, narraciones, instructivos, etc.

El concepto tradicional de disciplina fue revaluado y se reemplazó por la expectativa que generó en los estudiantes el trabajar en torno a sus motivaciones e intereses personales, inducida por la perspectiva creada en los talleres como un espacio de interacción y discusión.

Los niños y niñas participantes en el proyecto, lograron identificarse con las actividades propuestas, debido a la vinculación de sus experiencias cotidianas, sentimientos y opiniones.

En el campo pedagógico, el proyecto consiguió poner en tela de juicio los modelos tradicionales de enseñanza, inquietando a los docentes del nuevo milenio alrededor de las metodologías tradicionales que dividen y desvinculan a la escuela del mundo de la vida y, haciéndoles ver que toda propuesta didáctica debe procurar la integración del saber y por ello el conocimiento no puede ser fragmentado.

Finalmente, se logró producir y coleccionar materiales escritos por los estudiantes y, ante todo, compartir experiencias, reconocer que hay posibilidades de mejorar la labor docente.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social. DABS. Localidades. 2001.

----- . Departamento Administrativo de Planeación Distrital. DAPD. Bogotá para vivir todos del mismo lado. Módulo 3: Información Social Básica de Bogotá. 2001.

----- . Secretaría de Educación. En: Boletín Vía Educativa No. 40. 2002.

----- . ----- . Guía: Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje y Matemática. Cuarta aplicación. Calendario A. Grados tercero y quinto. Bogotá: 2000.

----- . ----- . Comprensión de lectura. 1999a.

----- . ----- . La lectura y la escuela. 1999b.

----- . ----- . La escritura y la escuela. 1999c.

ARGÜELLES, Antonio. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México: Limusa-Noriega. 1999.

BOGOYA MALDONADO, Daniel. Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2000.

----- . Proyecto sobre evaluación de competencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999.

CARRASCO, José Bernardo. Hacia una enseñanza eficaz. Madrid: Ediciones RIALP S.A. 1997.

COLLAZOS QUEVEDO, Germán. Principios de una pedagogía para la formación integral. En: Revista Compensar. Bogotá (15, mayo, 2001).

FRANCO, María Cristina y ROSALES, María Aracelly. Didáctica general. Bogotá: Universidad de La Sabana. 1994.

FRESNEDA, Yepes. Estudio de proyecciones de población 2001 con NBI. Subdirección de planeación. DABS. 1998.

GIRÓN, María Stella y VALLEJO, Marco Antonio. Producción e interpretación textual. Medellín: Universidad de Antioquia. 1992.

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando. Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Bogotá: Tercer mundo. PNUD. 1998.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto, ROCHA DE LA TORRE, Alfredo y VERANO GAMBOA, Leonardo. Exámenes de Estado: Una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES. 1998.

HUTMACHER, Walo. Competencias claves en Europa. V. 32. 1997.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL "ENRIQUE OLAYA HERRERA". Educación para aprender a vivir. PEI en reestructuración. Bogotá. 2003.

----- . Manual de Convivencia. Bogotá. 2003.

-----,----- . Bogotá. 2002.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO. IDEP. Alcaldía Mayor de Bogotá. Educación en lectura y escritura. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2001.

KAUFMAN, Ana María y RODRÍGUEZ, María Elena. Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Buenos Aires: Santillana. 1995.

LUQUE FARFÁN, María Isabel. Didáctica de las Ciencias Sociales. Un enfoque pedagógico con miras a una educación integral. Bogotá: Universidad de La Sabana. 1996.

MEJÍA B., William. Competencias. Un desafío para la educación en el siglo XXI. Bogotá: Editorial Norma S.A. 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares para la excelencia en la educación. Bogotá. 2002.

----- . Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1998.

NÉRICI, Imídeo Guiussepe. Hacia una Didáctica General. Buenos Aires: Kapelusz.1973.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los Procesos de la Comunicación y del Lenguaje. Bogotá: Ecoe Ediciones. 1998.

OTERO, Néstor. Semiología de la lectura. Bogotá: Coedición Latinoamericana de libros para la promoción de la lectura. 1992.

PARRA, Marina. Cómo se produce el texto escrito. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1996.

PÉREZ GRAJALES, Héctor. Comunicación Escrita. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1995.

----- . Producción y comprensión de textos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colección: Investigaciones . 1992.

RANGEL GARCÍA, Martha Esperanza. Cómo enseñar a comprender lo que leemos. Bogotá: Editorial Santillana S.A. 2000.

SECRETARÍA DISTRITAL DE SALUD. Indicadores Básicos por Localidad en Bogotá, D.C. 2001.

SERRANO, Joaquín y MARTÍNEZ, José Enrique. Didáctica de la lengua y literatura. Barcelona – España: Oikos – Tau. 1997.

TORRADO PACHECO, María Cristina. El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 1999.

TOUPIN, Louis. La competencia como materia, energía y sentido. Educación permanente. 1998.

VARÓN, Diana M. En: Compendio de evaluación. Bogotá: Universidad de La Sabana. 2001.

ANEXO A

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Ingrid Katherine GRADO: 3-D

JUEGO DE LA ENTREVISTA

Imagina un encuentro con un personaje famoso de la televisión o de otro planeta. ¿Qué preguntas le harías? Organízalas en el formato que aparece a continuación; completa los datos y escribe las posibles respuestas que recibirías del mencionado personaje.

Lugar: auditorio

Entrevistador (a): Ingrid Katherine

Entrevistado (a): Chakira

Pregunta 1: ¿Por qué le gusta la carrera de ser cantante?

Respuesta: Por que cuando yo nací me gustaba escuchar música, entonces ahí yo me volví cantante.

Pregunta 2: ¿A los cuántos años empezó?

Respuesta: La carrera yo la empecé desde los 8 años.

Pregunta 3: ¿toda la vida va a ser cantante?

Respuesta: Pues la verdad, yo no se, pero les puedo asegurar que sí.

Pregunta 4: ¿Se emociona cuando le piden autógrafos?

Respuesta: Si me emociona mucho porque pueden tener recuerdos míos.

Pregunta 5: ¿le gustan los animales?

Respuesta: A mi me gustan los que no son salvajes; excepto el león y el tigre.

Pregunta 6: ¿se emociona cuando está cantando y la ven?

Respuesta: yo me emociona mucho y más porque me quieren mucho y yo los y las quiero.

ANEXO B

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Sebastian F. Aponte

GRADO: 3º D

JUEGO DE LAS RECETAS

Usted es un gran científico, hoy ingresa a su laboratorio subterráneo con dos ideas brillantes las cuales buscará hacer realidad. La primera es *¿cómo convertirse en invisible?* y la segunda es encontrar la *fórmula para la eterna juventud*.

Su trabajo consiste en escoger una de las dos ideas y completar la información que se solicita en los espacios en blanco. ¡Mucha suerte!

1	Nombre: <i>¿Cómo convertirse en invisible?</i>
2	Ingredientes: <ul style="list-style-type: none">- Un vaso con agua.- Un frasco de vinagre.- 500 tubos de rayos láser.- Un rollo de plástico transparente.- 10 pastillas para adelgazar.- Una máquina de congelar.
3	Preparación: <p>La persona se toma el frasco de vinagre con las 10 pastillas para adelgazar, luego se envuelve todo el cuerpo en el plástico transparente. Después prende los 500 tubos de rayos láser y se toma el vaso con agua para la sed. Reposo 10 minutos y finalmente se mete a la máquina de congelar durante 1 hora y listo está invisible.</p>

ANEXO C

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Javier Fernando Cruz Suarez GRADO: 3º D

JUEGO DE LOS DIÁLOGOS

A continuación, encuentras el comienzo de una **conversación** que sostuvo **Dios** con un **alma** bastante traviesa que iba desde la tierra. Sigue escribiendo sobre la charla de estos dos personajes, hasta que el alma convenza a Dios para que la deje entrar al cielo:

(Toc, toc, toc).

DIOS: ¿Quién es?

ALMA: ¡Yo, Cándido Buenasuerte!

DIOS: (Abre la puerta del cielo) ¡Hola Cándido! ¿Cómo le fue en tu viaje?

ALMA: ¡Hola Diosito! Durante el viaje me fue bien. Gusto en conocerlo.

DIOS: ¿Cuál es el motivo de tu visita?

ALMA: Diosito, yo estoy aquí porque su majestad me mandó llamar esta mañana.

DIOS: Ah sí, muy bien lo recuerdo, pero ¿por qué llegas hasta ahora?

ALMA: Yo llego a estas horas porque estaba asustando gente.

Dios: ¿Por qué hace eso?

ALMA: ¡Perdón Dios! Pero este momento me pareció divertido.

Dios: Pero no debías hacer eso.

Alma: Yo sé, por eso le estoy pidiendo disculpas ¿qué tengo que hacer para que me perdone?

Dios: que le pida perdón con el corazón a las personas que asustó.

Alma: Bueno Diosito, y no tengo nada ^{más} que hacer?

Dios: que me prometas que no volverás hacer eso. y espero que estes arrepentido de verdad.

Alma: Ya vengo voy hacer lo que me dijo para poder entrar al cielo.

Dios: Buena yo te espero, pero te voy a estar viendo

Alma: Ya Diosito, ya pedí perdón a la gente que asusté

Dios: Muy bien yo lo miré y por eso te voy a dejar entrar.

ANEXO D

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: William Alexander Castaño GRADO: 3º D

JUGUEMOS AL NARRADOR DEPORTIVO

En la tarde de hoy, se realizará un gran partido de fútbol en el estadio *Galáctico* entre el equipo de los *Profesionales Terrícolas* y los *Invencibles Marcianos*. Usted ha sido elegido como el narrador estrella de este encuentro que comenzará en pocos minutos. ¡Prepara tu supercámara y empieza a narrar aquel inolvidable partido!

TERRÍCOLAS VS MARCIANOS

Empieza el Partido y sacan los terrícolas, hace el pase al número 5 y se lo pasa al número 7, pero lo coge el marciano número 4, hace el pase y lo coge el terrícola número 6 corre con el balón le pega y gol, gol, del terrícola número 6, todos los terrícolas que están viendo el partido se entorpecen y saca los marcianos, el que está tapando se lo pasa al número 9, se lo pasa al número 8, corre con la pelota le da y la tapa el terrícola, le da una patada y le cae al terrícola número 10 le hace pase al número 9, pero coge el balón el marciano 8, le pega y gol, todos los marcianos se vuelven locos y sacan los terrícolas el tapador lanza la pelota y le cae al terrícola 3, corre con la pelota, le hace pase al terrícola número 2 y está cerca de la cancha, le pega y gol, de los terrícolas. sacan los marcianos, le quita el terrícola número 6, le pega y gol, se entorpecen y ganaron los terrícolas.

ANEXO E

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: William Alexander Costazo GRADO: 3° D

JUEGO DE LOS RELATOS SATÍRICOS

Juan es un chico travieso que en ocasiones sueña cosas anormales o disparatadas. Lee algunas de ellas, procurando deducir las verdades comunes y corrientes, presentadas al revés. Su misión es ponerse en el lugar de Juan por una sola noche y escribir las cosas que sueña.

EL MUNDO AL REVÉS

Juan Locato se soñó
que todo al revés andaba
y de lo que en sueños vió
este relato escribió:

Para arriba iban los pies,
con la boca iban pisando;
el fuego al agua apagando;
el ciego enseñando letras;
los caballos en la carreta
y el carretero empujando.

Híela el sol en el verano
y nos quema en el invierno.
La nieve se ha vuelto negra;
los pastos comiendo reses;
doce años tienen los meses;
la nuera se ha vuelto suegra.

Al revés las cosas andan:
los empleados al patrón mandan.
Los hombres llevan la carga;
la mula se ha vuelto arriera;
por esta misma carrera,
el ratón corriendo al gato;
el agua nada en el pato.

¡Qué fenómenos se ven!
La gente ya empuja el tren;
los hombres andan nadando
y los peces caminando.

Que las personas asustaban
a los fantasmas;

Los gatos corriendo ha
los Perros;
Las personas vuelan
Y las pájaras caminan;
Los Perros amarran a
las personas;
Los hijos mandan a
los Padres;
que los ladrones
arrestan a los Policias;
que los Cuadernos
escriben en los lápices;
las personas tienen la hora
Y el reloj mira la hora;
las personas tienen los
canales Y el tv nos mira;
la cama tapa las
cobijas;
que el gusano vuela
en la escoba Y la bruja
se arrastra;
que el bebe lleva a su
mamá en el cochecito.

ANEXO F

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

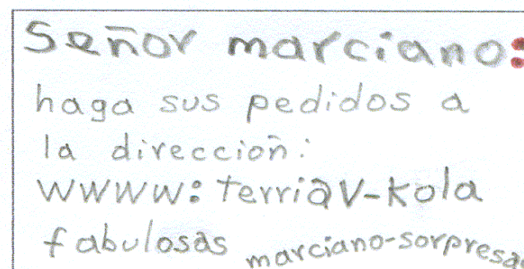
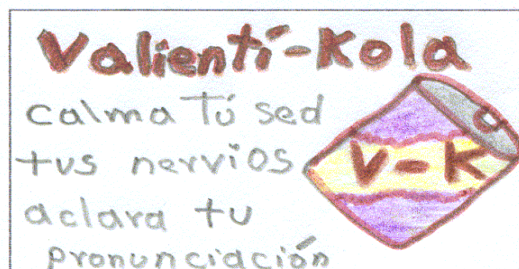
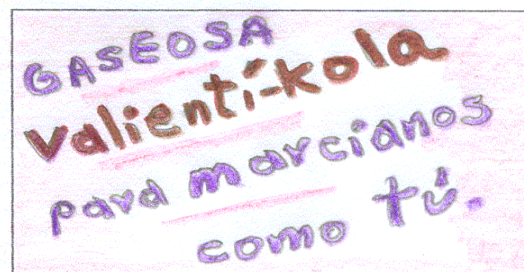
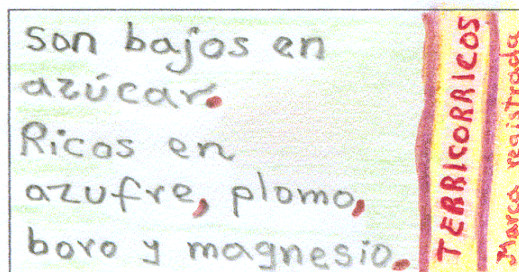
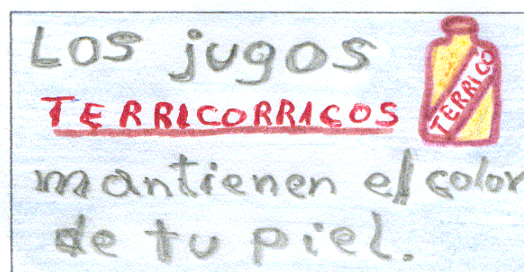
ESTUDIANTE: Brayan Alexander Rodríguez GRADO: 3º D

JUEGO DE LAS PROPAGANDAS

BEBIDAS DEL FUTURO

Hoy es 1º de enero del año 3.000 y una empresa embotelladora de jugos y gaseosas de la Tierra quiere vender sus productos en el planeta Marte. Como no los puede vender directamente a los marcianos, recurre primero al envío de **pancartas** y **mensajes publicitarios** para impulsar sus productos y así medir si tienen aceptación y serán comprados masivamente.

Diseña varios **afiches publicitarios** promocionando las nuevas bebidas:



ANEXO G

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Jose Luis Caicedo P. GRADO: 3^o-D

JUEGO DE LAS FÁBULAS

Usted tuvo el privilegio de encontrar la receta para la eterna juventud y hoy a sus 20 años de edad está en el año 3000; allí todo lo que lo (la) rodea ha cambiado de manera acelerada. Con algunos de los nuevos animales que hay en aquel año y lugar, escribe una fantástica *fábula* cuyo título sea:

ANIMALES DEL FUTURO

Caminando con mi amigo Diego Armando por una de las avenidas de la ciudad, pero una ciudad del futuro donde hay muchos robots, las casas, edificios y automóviles son inteligentes porque simplemente funcionan con la voz del usuario.

De pronto nos encontramos un ratón bránico que nos perseguía y nos perseguía. Nosotros nos escondimos en un bosque de árboles con pies de vidrio. El ratón no nos encontró pero se nos apareció un insecto monstruoso llamado Ladybug que también nos persiguió hasta que nos cansamos pero él bajó y sacó de sus alas un rico jugo para la sed y nos invitó a su escondite en una cueva, allí nos presentó a otros amigos. Al día siguiente salimos a buscar comida y se nos apareció una gran serpiente llamada Kisetar y nos corrió mucho mucho hasta que nuestro amigo insecto Ladybug nos vino a ayudar. Nos subimos sobre su cuerpo así nos salvamos. Ladybug se convirtió en amigo y medio de transporte.

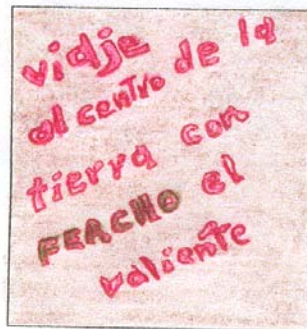
ANEXO H

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Elva Gineth Cuadros GRADO: 3-D

JUEGO DE LAS HISTORIETAS

En los nueve cuadros o viñetas que aparecen abajo, diseña una historieta cómica o de aventuras con el tema: **VIAJE AL CENTRO DE LA TIERRA**. Usa lápices de colores. No olvides utilizar globos para escribir los diálogos de los personajes.



ANEXO I

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Cristian Camilo Peña O. GRADO: 3º

JUEGO DE LAS INSTRUCCIONES

Hoy, usted jugará al ingeniero espacial y su misión si decides aceptarla, será enseñar a un grupo de compañeros a construir una nave que pueda viajar al espacio. Recuerda que debe seguir **tres pasos**: primero, enumerar los materiales a utilizar, luego, explicar la forma cómo se van cortando, pegando y decorando los materiales y, por último, mostrar gráficamente el artefacto espacial completamente terminado y listo para volar.

¿CÓMO CONSTRUIR UNA NAVE ESPACIAL?

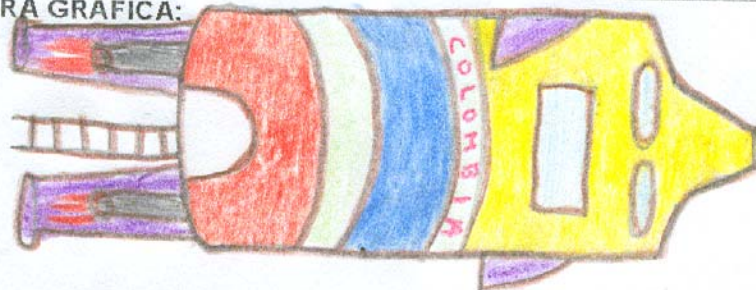
MATERIALES:

- 5 canecas de pintura: gris y blanca, amarillo, azul y rojo.
- 60 metros de tubo de aluminio.
- 20 láminas de acero inoxidable.
- 145 barras de soldadura de estaño.
- 2 Sillas acolchadas.
- 1 tablero de mando moderno.

INSTRUCCIONES:

- 1 Se cortan los tubos de aluminio de 10 metros de largo y otros de 3 metros.
- 2 Se van soldando los tubos, formando una caja como alargada.
- 3 Se cortan las láminas y se va forrando el anterior armazón. Se pega con soldadura.
- 4 Se pinta por dentro y por fuera.
- 5 Se le pegan las sillas y tableros de mando y listo.

MUESTRA GRÁFICA:



ANEXO J

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ENRIQUE OLAYA HERRERA

ESTUDIANTE: Karen Julieth Sosa Hernández

GRADO: 3^o D

JUEGO DE LOS AVISOS CURIOSOS

Venga usted, le dijo el dueño de un almacén al primer empleado que tuvo a la vista. Necesito que me redacte varios avisos de promoción navideña. A las dos horas, aparecieron en las vitrinas algunos afiches en la siguiente forma:

**¡GRAN REALIZACIÓN!
(APROVECHE!)**

Pulseras para señoritas de plata.

Chaquetas para conductores de cuero.

Sillas y sofás para empleados cómodos.

Mesas para personas de cuatro patas.

Relojes de oro para caballeros de dieciocho quilates.

Calzado para señoras de charol.

Sombreros para niños de paja.

Relojes para estudiantes con tres días de cuerda.

Delantales para amas verdes de casa.

La gente los miraba con curiosidad, se reía y proseguía su camino. Lee los avisos, encontrando los diferentes disparates cometidos por el empleado y, luego **redacta** otros avisos en los cuadros que aparecen a continuación. Tenga en cuenta que debe ser algo curioso o descabellado.

Anillos para señoras de oro.

Taxis para señores amarillos cero kilómetros.

Disfraces para niños clásicos y finos.

Cuadernos para estudiantes de 700 hojas con personajes de la TV.

Cajas de colores para estudiantes con 48 unidades.

Sudaderas para niños de puro algodón colombiano.

Pijamas para niños y niñas de colores claros.

Maletas y chaquetas para jóvenes marca TOTO.

Gafas para ciclistas antisolares.

Máscaras para personas fantasmas.

ANEXO K

Estudiantes del grado 3° D, participando en el desarrollo de los juegos del lenguaje



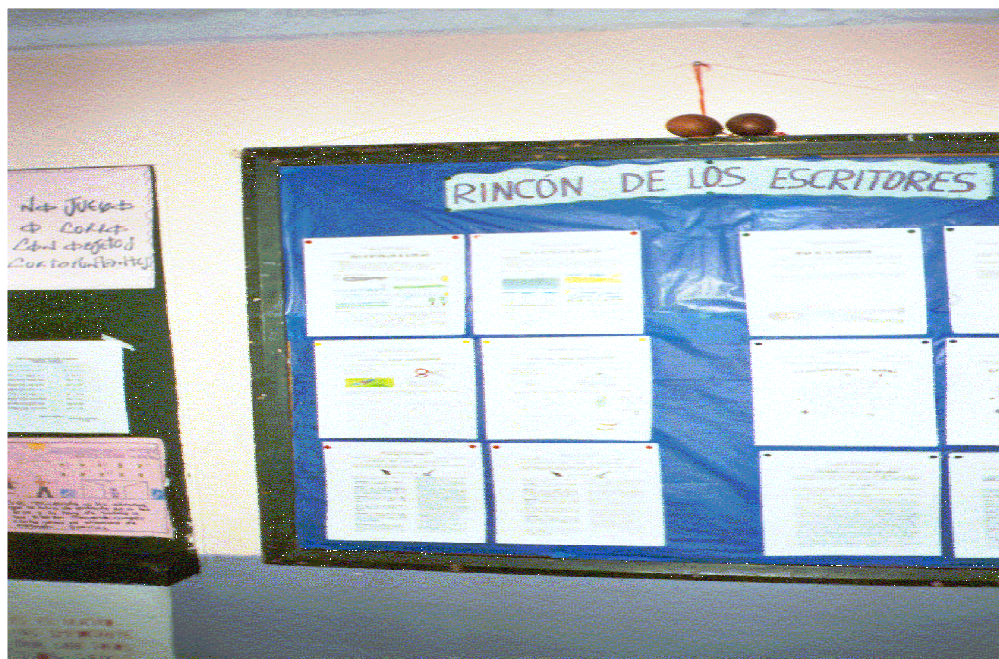
ANEXO L

Estudiantes organizando el *Rincón de los escritores*



ANEXO M

Trabajos realizados por los estudiantes y publicados en el *Rincón de los escritores*



ANEXO N

Álbumes de juegos del lenguaje empastados por los estudiantes

