

**LA LÚDICA COMO INSTRUMENTO EN EL PROCESO DEL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

ALEIDA YISELA CASTILLO CASTILLO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
ÁREA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA, CUNDINAMARCA
2002**

**LA LÚDICA COMO INSTRUMENTO EN EL PROCESO DEL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

ALEIDA YISELA CASTILLO CASTILLO

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA
EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
ÁREA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
CHÍA, CUNDINAMARCA
2002**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

PERSONAL DIRECTIVO

RECTOR

DR. ÁLVARO MENDOZA RAMÍREZ

VICERRECTORA ACADÉMICA

DRA. LILLIANA OSPINA DE GUERRERO

SECRETARIO GENERAL

DR. JAVIER MOJICA SÁNCHEZ

SECRETARIA ACADÉMICA

DRA. LUZ ANGELA VANEGAS

DECANA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DRA. JULIA GALOFRE CANO

DIRECTORA DEL ÁREA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

DRA. BLANCA ELENA MARTÍNEZ I. OPERA

NOTA DE ACEPTACIÓI

Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A mi hija, de quien recibí todo el apoyo durante el tiempo que entregué a mi Carrera. Siempre se dispuso a aceptar mi ausencia.

A mis padres, quienes incondicionalmente me dieron todo su apoyo, y quienes me proporcionaron un espacio de superación personal.

A mi hermana, quien me brindó su hospitalidad y amistad.

A mi comunidad educativa, sin la cual no hubiese podido realizar este trabajo de investigación.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme el encuentro con todas las personas que de una u otra forma, me dieron la mano incondicionalmente.

A mi Directora de trabajo de grado, por su colaboración y guía.

A mis profesores de Carrera, quienes me aportaron semillas del saber.

A mis padres, a mi hija y a mi hermana, por haberme tolerado en cada uno de los espacios y momentos difíciles de mi Carrera.

RESUMEN

Vivir sitúa al ser humano en el universo de palabras, de símbolos y de significados. Por esto, los procesos metodológicos lecto-escritores, son objeto de esta investigación, teniendo en cuenta las etapas de desarrollo integral del niño, que se hace preguntas, inventa, imagina, sueña y experimenta una vida llena de fantasía. en el tiempo del *había una vez, hace muchos, muchísimos años...*

Desde la dimensión lúdica, se asume la pedagogía del lenguaje, y la competencia comunicativa, como orientación del horizonte lectoescritor, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje, en los que el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos, el ocuparse de diversos tipos de textos, y la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación, son elementos prioritarios. Desde esta perspectiva, los procesos de producción de textos en la escuela, como parte de la competencia comunicativa, resultan fortalecidos.

ABSTRAC

This investigation approaches the pedagogy of the language, and the talkative competition, as orientation of the horizon lectoescriptor, toward a focus of the social uses of the language in those that the work for the construction of the meaning, the recognition of the talkative acts, being in charge of from diverse types of texts, and the attention to the pragmatic and socio-cultural aspects implied in the communication is high-priority aspects. From this perspective, the processes of production of texts in the school, like part of the talkative competition, they can be strengthened.

PALABRAS CLAVE:

Básica Primaria
Competencia
Constructivismo
Creatividad
Educación
Escuela nueva
Evaluación
Interpretación
Lecto-escritura
Lenguaje
Lúdica
Objetivos
Pedagogía
Producción textual
Reflexión
Valores

TABLA DE CONTENIDO

<u>1. MARCO REFERENCIAL</u>	
<u>2. MARCO LEGAL</u>	16
<u>3. MARCO TEÓRICO</u>	
<u>3.1. LA ESCUELA ACTIVA</u>	30
<u>3.2. NIVELES DE DESARROLLO DEL NIÑO</u>	32
<u>3.3. CORRIENTE EL CONSTRUCTIVISMO</u>	39
<u>3.4. CONCLUSIÓN O REFLEXIÓN</u>	43
<u>3.5. LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE TEXTOS</u>	44
<u>4. LA LÚDICA</u>	
<u>4.1. ORIGEN DE LO LÚDICO</u>	48
<u>4.2. TEORÍAS SOBRE LA LÚDICA - JUEGO</u>	49
<u>4.3. VALORES DE LA LÚDICA - JUEGO</u>	57
<u>5. LA LECTURA</u>	
<u>5.1. LA LECTURA COMO PROCESO PERCEPTIVO</u>	61
<u>5.2. LA LECTURA COMO PROCESO COMPRENSIVO</u>	62
<u>5.3. PRECISIONES PREVIAS</u>	66
<u>6. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA/ COMPETENCIA COMUNICATIVA</u>	69
<u>6.1. ¿CUÁL ES EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ?</u>	72
<u>6.2. ¿QUÉ SE EVALÚA EN PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ?</u>	74
<u>7. EVALUACIÓN</u>	
<u>CONCLUSIONES</u>	
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

1. Fomentar en la comunidad educativa las conductas necesarias para el desarrollo de los procesos lectores.
2. Fomentar en la comunidad educativa el amor por la lectura.
3. Crear conciencia de la necesidad de la lectura en todos los aspectos de la vida.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Incrementar en los niños y niñas el espíritu de la lectura de ambientes y situaciones dadas.
2. Proporcionar en la comunidad educativa aspectos socializantes que conduzcan a ser mediatizadores de los procesos lectores de su entorno.

INTRODUCCIÓN

En desarrollo de la reforma educativa y en armonía con las actuales circunstancias en las que se desenvuelve el país; es necesario plantear planes de estudio y currículos que tengan construcción colectiva que obedezcan a criterios científicos coherentes con las necesidades locales regionales y nacionales y que den solución a los problemas detectados en el diagnóstico y diario vivir escolar.

Uno de los aspectos fundamentales que se debe abordar es el pedagógico, tomado como un factor importante el cambio de actitud y formación política de las comunidades hacia la construcción de una nueva sociedad. Que genere: soberanía nacional, identidad, sentido de pertenencia, independencia, autonomía basado en la formación científico tecnológica, axiológica; en la mira de un país que pueda explorar sus recursos naturales y tomar determinaciones que favorezcan a la población en general y en forma particular a los niños y niñas como semilleros de nuevas generaciones.

Por lo anterior consideramos primordial continuar generando al interior de los docentes, los padres de familia, los estudiantes, las comunidades educativas un debate constructivo sobre la elaboración y puesta en práctica de las conductas básicas de todo ese gran aprendizaje como lo es la lectura.

En la construcción de los planes de estudio se debe tener en cuenta: factores como la metodología aplicable al desarrollo de:

Contenidos en la obtención de logros, objetivos, desarrollo de la filosofía de la institución, de los principios y de la misión, convirtiendo el aula en un espacio de investigación acción.

Es a través de esta metodologías como se puede plasmar las aspiraciones, sueños que cada PEI prevee cuando es construido por la comunidad.

Las corrientes pedagógicas nos muestran caminos alternativos, para conseguir objetivos propuestos, pero no se debe quedar en ellas, ellas son la base y fundamento para crear las propias teorías de la investigación.

Este trabajo muestra cómo desde la lúdica se entra en un proceso fluido afectivo y efectivo para el desarrollo, mejoramiento de la lectura y luego reconociendo ésta como la fuente primordial de conocimiento y enriquecimiento humano y cultural.

1. MARCO REFERENCIAL

CONTEXTO

La Escuela Ciavita Tercero, está ubicada al oriente del Municipio de Guayatá en el departamento de Boyacá. Posee un terreno quebrado, destinado a la agricultura y ganadería.

El cultivo predominante es el café y algunos árboles frutales, propios del clima.

Los adultos en su mayoría son analfabetos por desuso, los niños terminan su primaria y muy pocos continúan la secundaria y los demás se quedan en el hogar.

Los habitantes de la vereda que viven en pequeñas parcelas, donde cultivan productos agrícolas como : papa, yuca, arveja, arracacha, fríjol y otros.

En la actualidad los productos que cultivan les ofrecen pérdidas, ya que el terreno no es apropiado, por lo que se observa que la vereda posee bajos recursos económicos.

Es de carácter oficial la enseñanza de básica primaria (de preescolar a quinto grado) en la jornada mañana continua.

La filosofía del plantel es fomentar en el niño la solidaridad, en el sentido de justicia, tolerancia, honestidad, respeto hacia los demás, hábitos de

mejoramiento personal constante, el desarrollo de impulsos creativos, la capacidad de elaborar y tomar decisiones racionales, interés de la situación humana, una percepción clara y equilibrada de uno mismo, compromiso de participar en los procesos de desarrollo de los demás y el respeto por los valores tradicionales de la sociedad.

La escuela ofrece la metodología Escuela Nueva con horario flexible.

Consta de dos aulas de clase, dos unidades sanitarias, una habitación, cocina y un patio para la recreación. La administración municipal ha donado para la institución, televisor, VHS, computador, grabadora, elementos para preescolar, láminas de ciencias naturales y libros actualizados. Estos recursos didácticos son de valiosa importancia ya que los alumnos han superado deficiencias tecnológicas. Allí trabaja un solo educador con 20 alumnos con edades promedio entre 5 y 14 años.

2. MARCO LEGAL

LEY 115 DE 1994.

Artículo 1- *Objeto de la ley.* La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

A la luz de la ley general de educación las comunidades educativas se enfrentan a los retos de transformación en el sistema educativo, en donde se contempla lógicamente la necesidad del pleno conocimiento y manejo de los

instrumentos del lenguaje materno como estrategia indispensable de toda posibilidad de aprendizaje y comunicación, para toda la población y en especial los niños y niñas durante el proceso de formación integral con necesidades de aprendizajes.

La normatividad al respecto ha sido interpretada en diferentes formas, lo que lleva a que la operacionalización en estos aprendizajes adquiera matices difíciles de compaginar.

La pretención es dar claridad para que los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua materna en el sistema escolar, así como algunos de sus elementos conceptuales referidos al aula de apoyo, a la unidad de atención integral, el apoyo personalizado, el papel de las instituciones educativas y las actitudes que a nivel social se generan hacia los niños y niñas en sus procesos de enseñanza -aprendizaje.

Si observamos es claro como el Estado haciendo dote de toda su sapiencia expresa con mucha claridad como en cada nivel de la enseñanza deben crearse los espacios para enriquecer el legado del lenguaje ya que es aprendido en el hogar , en ese mundo ,donde no se utilizan los llamados métodos ni currículos; sin presiones y sin notas.

Artículo 13.—*Objetivos comunes de todos los niveles.* Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;

- c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad;
- d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- f) Desarrollar acciones de orientación escolar profesional y ocupacional;
- g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

SECCIÓN SEGUNDA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Artículo 15.—*Definición de educación preescolar.* La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;

SECCIÓN TERCERA

EDUCACIÓN BÁSICA

Artículo 19.—*Definición y duración.* La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana.

Artículo 20.—*Objetivos generales de la educación básica* Son objetivos generales de la educación básica:

- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- e) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;

Artículo 21.—*Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria.* Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

Artículo 22.—*Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria.* Los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;
- b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA

Artículo 1. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democráticas, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia de interés general.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social : con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia ; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos ; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen las condiciones la Constitución y la ley.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Fundamentos curriculares de la lengua alrededor de los cuales se desarrollan propuestas curriculares

Teniendo como campo el trabajo curricular, el énfasis en las competencias y los actos comunicativos, se definen cinco nodos o ejes que hacen posible pensar componentes del currículo e indicadores de logros de manera analítico, teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y lo comunicación.

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

Por otra parte, los indicadores de logros curriculares seleccionados para cada uno de los ejes en la resolución 2343 son referentes para fortalecer tanto las competencias, como los procesos y las habilidades en el campo del lenguaje. Es posible que cada eje ponga el acento en ciertas competencias o procesos, pero dado que el trabajo pedagógico es complejo e integral, resulta muy difícil, y tal vez inoperante, separar sistemáticamente estos elementos en el desarrollo de las acciones pedagógicas cotidianas. En este sentido, es necesario anotar que los docentes, al realizar la selección de los “qué” del currículo deben tener presente la complejidad y la integridad y buscar abordar de esta manera el desarrollo del currículo.

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

Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación

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

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

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

- a) Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación: lectura, escritura, oralidad, imagen. En este punto, es importante la claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado. Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural. Antes de ingresar a la escolaridad los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación; el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego; y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua. Por tanto, la escuela debe ocuparse de reconocer esas hipótesis y procesos en los que el niño se encuentra y propone ambientes de comunicación y significación en los que sus desarrollos respecto a la lengua tienen su lugar, para de este modo jalonar su desarrollo. No quiere decir esto, claro está, que el respeto de la marcha natural del proceso de construcción de la lengua escrita, significa que el manejo del código alfabético debe ser tardío. Reconocer y comprender el proceso natural de construcción de la lengua escrita permite al docente jalonar y exigir avances importantes, de

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

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

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

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

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

texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

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

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

En el caso de la lengua, la teoría gramatical, la lingüística del texto, la ortografía, la sintaxis o la pragmática encuentran su lugar como herramientas para explicar y comprender cómo funciona el lenguaje, cómo se producen los textos, qué características poseen, qué variables están asociadas con la comunicación; son aspectos que deben ser apropiados por los estudiantes para explicar el funcionamiento del lenguaje. Desde estas perspectivas, que constituyen metalenguajes, es decir categorías que sirven para hablar del

lenguaje, se pueden explicar fenómenos o procesos asociados con la significación. Es necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento, permite mejorar la calidad en el uso de los mismos. Es importante anotar que la explicación de los fenómenos del lenguaje tiene sentido si se da en actos comunicativos significativos, es decir, que tengan un carácter funcional en el sentido de ser pertinentes para la comunicación, la interacción o la significación. Por ejemplo, el estudio de la oración simple en el grado cuarto de primaria tiene sentido si es necesario para la comprensión o la producción de un texto. Es claro que en este nivel estamos hablando del lenguaje como objeto de estudio.

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

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

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

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

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

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

3. MARCO TEÓRICO

3.1. LA ESCUELA ACTIVA

Tiene su origen en varios movimientos pedagógicos en Europa y norte América con diferencias conceptuales entre cada uno de ellos tales como :

(Decrolyc Bélgica), Coasinet (Francia), Jhon Dewey
Eduardo Claparede, Montessori

Esta basado en los estudios de la psicología evolutiva (psicología del desarrollo) teniendo en cuenta las etapas del desarrollo de la inteligencia propuesta por Jean Piaget y nace como una respuesta a las deficiencias de la didáctica tradicional.

Trae como núcleo el papel activo del sujeto en el aprendizaje, busca estimular los procesos del pensamiento a partir de sus componentes motores, propone experiencias tales como trabajos de jardinería, experiencias de imprenta escolar (frente) experiencias dirigidas, es de anotar que esta escuela se olvida de los problemas de las operaciones mentales. Esta escuela tiene como característica las siguientes: cambia la estructura de la clase, el concepto de disciplina, el sentido del proceso educativo, considera al alumno como centro del proceso educativo, el niño debe autoeducarse, concibe el autogobierno, autoactividad, la utilización de medios pedagógicas cada día más modernas que reemplazan la palabra del maestro. Los materiales didácticos están cada vez más ligados al desarrollo del niño.

“Aprender jugando es una frase de combate entre las escuelas activas, de esta manera cobran importancia la utilización de juguete didáctico, materiales didácticos, para asociar, analizar, clasificar, discriminar, etc.

De esta manera rompe el sistema tradicional de clase, revoluciona los materiales didácticos y pretende por la enseñanza individualizada. Otro tipo de activismo que se propone (**OBIDIO DECROLY**)¹ son los centros de interés y el principio de globalización.

En los centros de interés se busca explotar las actitudes del estudiante y formarlo alrededor de sus intereses como estímulo para el aprendizaje.

la escuela activa tiene como razones de carácter político el nuevo concepto de libertad burguesa sobre el hombre y la reacción contra la educación autoritaria y paternalista. De carácter psicológico.

El conocimiento cada día mejor de la sicología del niño, además trae corrientes del pensamiento científico e intelectual que respaldan la aparición de esta escuela.

1. El evolucionismo de Darwin
2. Los experimentos de seguir e itard
3. psicoanálisis de Freud

No se debe confundir las pedagogías activas con la tendencia de mantener siempre ocupado al alumno sin importar el tipo de actividad que desarrolle;

¹ Pedagogo (1871-1932) propuso y desarrollo el método global, aplicado universalmente en la enseñanza primaria.

como aquellas prácticas de colocarle 200 sumas, infinitas divisiones, repetición de frases en busca de mejorar la ortografía, mientras las dinámicas, los juegos, las rondas, los juegos para aprender, los sociodramas, los rompecabezas, las sopas de letras son ejemplos de pedagogía activa.

La concentración de juegos didácticos para desarrollar conceptos y obtener logros son importantes cuando el docente aplica esta escuela.

No olvidar que en esta escuela el alumno es el centro de la actividad y el profesor solo es una guía - orientador.

3.2. NIVELES DE DESARROLLO DEL NIÑO

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

- Nivel 1

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

En la escritura, el trazo de líneas no tiene que ver con la forma de los objetos. Su organización supone dos principios de los sistemas convencionales: la arbitrariedad y la linealidad. Es decir, los niños descubren

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

Se encuentra la limitación del dibujo en el sentido de ser incapaz de decir el nombre de los objetos. Bajo este propósito, se comienzan a problematizar las características de la escritura para que signifique el nombre del objeto. Aparecen aquí dos hipótesis: cuantitativa y cualitativa. ¿Cuántas letras debe tener una escritura para que sea legible? ¿Cuántas letras debe tener un nombre para ser legible? Los niños hispanohablantes dicen que tres: “Si hay tres letras ordenadas de modo lineal, ahí debe decir algo ” hipótesis de cantidad mínima. Pero no basta con que haya tres letras se requiere que sean distintas a nivel interno: -hipótesis cualitativa-. Pero en este nivel, aún no se reconocen las cadenas de conjuntos de grafías como diferenciadoras de significados, ya que el niño se concentra en las formas como estas grafías se organizan a nivel interno en la cadena. De esta manera se va construyendo la noción de sistema, de regla, de sintaxis (con orden); y no hay un control sistemático sobre la cantidad y la cualidad.

- Nivel 2

En este nivel aparece un control sobre la cantidad y la cualidad; en este sentido, se buscan diferencias entre escrituras que justifiquen

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

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

En este nivel, el niño explora posibilidades cualitativas: varía el repertorio, varía la posición. En este punto aparecen diferentes posibilidades: si el niño cuenta con un menú reducido, se pueden mantener unas grafías fijas (la primera, la última) y variar otras. Si el niño cuenta con un menú amplio de letras, a palabras diferentes, letras diferentes. Con un menú amplio, organizaciones diferentes corresponden (deben corresponder) a significados diferentes. Si el niño cuenta con un menú reducido, busca obtener

significados diferentes variando la posición de las grafías; ésta es la solución más compleja que se encuentra en este nivel; lo mismo que la combinatorio de variaciones cualitativas y cuantitativas de manera simultáneo.

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

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

- Nivel 3

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

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

se resuelva en términos silábicos convencionales.

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

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

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

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

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

Los medios de comunicación masiva

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

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

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

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

básica secundaria.

3.3. CORRIENTE EL CONSTRUCTIVISMO

Esta basado en las teorías epistemologías genéticas o evolutivas de Piaget, Popper, Lakatos, Khun, Vigostiky y otros epistemólogos.

Si aplicamos estas tendencias debemos girar nuestro actuar alrededor de: la autonomía, la creatividad en la solución de problemas del entorno, proceso basado en la falsación, la acción reflexión, trabajo por proyectos vitales, los últimos avances en los contenidos de las áreas del conocimiento científico, lógicamente mediatizados por conductas lectoras que facilitan los conocimientos previos y fundamentales del aprendizaje. Entre otros, manejo didáctico del error, trabajo interdisciplinario, la investigación, la autoevaluación desde cómo se aprenden, cómo se enseña, cómo se adquiere el conocimiento.

Éstas acciones y operaciones mentales lleven al educando a altos procesos y a calificadas abstracciones con preguntas que cotidianamente nos hacemos las personas que estamos inmersas en los sistemas educativos y particularmente los pedagogos, los psicólogos, terapeutas, etc.

A raíz de estos interrogantes surgen las diferentes tendencias pedagógicas que tienen su origen en estudios e investigaciones científicas, sociológicas, pedagógicas, filosóficas y epistemológicas.

Las características de las propuestas constructivas se pueden nominar:

1. En lo psicológico:

En los años 60 surgió la llamada primera revolución cognitiva que desarrolla: los procesos y su estimulación, los procesos sociales e interrelación en lo cognitivo, es decir, un desenvolvimiento del psique en una interacción social.

2. Los años 80 tratan aspectos tales como :

En que consisten los procesos cognitivos, designándolos como “construcciones” o la llamada frase de combate del constructivismo del cual no se puede hablar como escuela, sino como espacio pedagógico de acción. Entonces los orígenes del constructivismo desbordan el terreno de la psicología cognitiva relacionado con la teoría de los sistemas y de los modelos y las teorías piagetanas con sus estructuras mentales que se van integrando paulatinamente gracias a la actividad cognitiva.

En el modelo constructivista el conocimiento no se adquiere, ni se recibe, ni es una copia de la realidad es una construcción del sujeto:

- El conocimiento se adquiere a partir de la acción (no confundirse con las escuelas activas en actividad de las estructuras mentales).
- El nuevo conocimiento es un ladrillo que hace parte del todo de acuerdo a lo que Piaget llamo asimilación-acomodación.
- El constructivismo tiene como uno de sus principios los preconceptos o ideas previas, rescatando de esta manera lo socrático, según el cual todas las personas tienen algo que decir sobre determinado tema así sea empírico o cotidiano.
- La acción-reflexión es otra de sus características. Los conceptos se construyen a partir de la acción y los conceptos se depuran en la medida que se seleccionan (se abstraen).

- Los nodos y redes conceptuales son otros de sus principios según los cuales todas las personas tienen una especie de red que está unida por nodos que forman la estructura mental, que tienen las personas sobre determinado tema y que hay necesidad de mover dicha red para poder cambiar la estructura conceptual del estudiante.
- Debe irse el concepto que se tiene, respecto a determinado tema con la definición.
- El proceso de construcción del conocimiento se da continuamente en los sujetos independientemente de cualquier intervención pedagógica (ayuda didáctica).

El constructivismo plantea que el papel del maestro no es transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno le construya a partir del saber previo (adentro hacia afuera).

El constructivismo ha inspirado una serie de investigaciones en el mundo que pueden ser objetos de estudio en nuestra institución tales como :

- El saber previo
- En la clasificación de los procesos de construcción
- El proceso de información.
- Sobre la memoria a corto plazo (memoria de trabajo)
- Memoria a largo plazo.
- Estrategias de aprendizajes.

■ Cognitivas

■ Metocognitivas

- Aprendizaje inductivo
- Aprendizaje deductivo

- Metocognición
- Contextualización de los procesos de construcción del conocimiento.

Los conceptos aquí expresados se pueden operar a través de talleres tales como :

- Talleres histórico -Epistemológico
- Talleres disciplinarios generales desde visión histórica integradora.
- Talleres disciplinarios específicos
- Talleres de implantación practico-investigativo
- Talleres de formación pedagógica.

La magia de la lectura encuentra actualmente poderosos competidores que nos acerca aunque de lejos a la utopía de Husley, quien considera la lectura como un mundo feliz.

Quien siente una poderosa atracción de las experiencias lectoras y quien va más allá de los procesos comprensivos y perspectivas para adelantarse a una dimensión creadora y explorar las posibilidades de las conductas lectoras de tal forma que obligue a pensar, a imaginar y no sólo a ver a nuestros niños y niñas cada uno de los momentos, espacios y situaciones.

En la actualidad para nuestros niños y niñas es poco motivante el colorido y el esplendor de los libros por lo tanto surten muy poco efecto como gancho

en el disfrute del proceso lector, por lo contrario cada vez cuesta más interesarlos en las actividades de la lectura.

El convenio Andrés Bello está convencido que el aprendizaje de la conducta lectora debe ser un acto alegre, creativo y divertido; por eso a lanzado el slogan la “letra con risa entra” contrarían el criterio la “letra con sangre entra”.

Compartiendo estos enfoques y preocupaciones se decidió tomar riendas sueltas en el trabajo del proceso lector en la escuela Ciavita Tercero utilizando como paradigma actividades artísticas (pintura, dibujo, expresión corporal, títeres, lecturas de contextos y vivencias).

3.4. CONCLUSIÓN O REFLEXIÓN

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

escrita, más que un problema de métodos es un problema de claridad teórica. Si no se cuenta con una teoría muchas cosas no se ven, y otras evidentes, que parecen importantes, puede que sean irrelevantes.

3.5. LOS PROCESOS DE INTERPRETACIÓN Y ARGUMENTACIÓN DE TEXTOS

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

- Procesos referidos al nivel introtectual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catóforas), marcas temporales

(tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje tiempo). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramaticales, semánticas y textuales, descritas anteriormente.

- Procesos referidos a nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.
- Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se baso en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática.

4. LA LÚDICA

Una aproximación a la definición de la lúdica según HUIZINGA, el juego es una acción o una actividad voluntaria realizada con ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí acompañada de una conciencia de ser de otra manera que en la vida cotidiana.

Según H. WALLON, el juego se considera como una actividad fundamental en el aprendizaje.

Decroly, dice: que el juego provoca en el niño un estado agradable.

CLAPAREDE, el juego en el niño es un bien, es el deber ideal de su vida, es el medio con el cual puede mejorar y puede actuar.

TEO DORO CAUSI, El juego no es el estímulo que el organismo necesita para su crecimiento, sino que este necesita del estímulo del juego, medio natural para educar sin violentar el desarrollo normal del niño y del adolescente.

Siempre se ve, siempre se critica y siempre se participa de una actividad de movimiento enmarcada dentro de parámetros de respeto, lealtad, compañerismo, cooperación, competitividad y superación, que se realiza a diario y se denomina juego. Es clasificado en lo social y en lo educativo donde a través de él hay comunicación y acercamiento. El juego siempre está en hombre desde los primeros pasos y acciones, luego se traslada a la

creatividad y la transformación de toda situación que se puede copiar como acción de vida de relación. En los estudiantes se debe inculcar estos principios de creatividad, seguridad y especialmente lo innato del niño en su comportamiento como actor de lo que hace.

El juego es la entrada que el niño sigue para llegar al corazón de las cosas, para descubrir los secretos que esconde una mirada sorprendente pero acogedora, para deshacer temores, para explorar lo desconocido. También es evidente que el juego prepara para una vida digna de buenos ciudadanos o para un comportamiento negativo ante Dios y los hombres; los niños mediante el juego logran desarrollar cualidades de líderes, de buen compañero, aprende a participar, a convivir y a respetar a los demás. A parte de lo anterior el niño aprende a construir significados, a expresar sus vivencias y a desarrollar su pensamiento concreto a través de las maravillas del juego.

De igual forma el juego es un gran recurso indispensable para el desarrollo de la creatividad en el niño dando como resultado un proceso creativo y recreativo de su propia realidad.

Lo anterior va ligado al aspecto educativo, la familia y la comunidad ya que sin estos elementos no se puede alcanzar los objetivos de aprendizaje propuesto por el maestro y como consecuencia forman niños tímidos, sin capacidad de tomar decisiones y lo que es peor, una personita con muchos resentimientos. Cabe destacar que el éxito de todo niño radica en facilitar espacios donde se produzca un ambiente de juegos, familiaridad, diálogo, educación y cultura en ejercicio de su libertad.

Para finalizar se puede decir que el juego en el niño cumple un papel sumamente importante, puesto que los ayuda a educarse, a obtener una buena cultura, a desarrollar grandes potencialidades, a socializarse, a valorarse y lo más importante es que aprende a descubrir y experimentar nuevas sensaciones. Dando como resultado un espacio de desarrollo humano, donde priman los valores, el bienestar y la vida como hermanos, llena de cultura y grandiosidad.

4.1. ORIGEN DE LO LÚDICO

La palabra lúdico, viene del latín ludos, que quiere decir juegos, jugar por diversión, necesidad, deseo de ejercicio, práctica, exigencia social o ritual, es tan antiguo como el hombre, la lúdica es de gran importancia para todas las civilizaciones porque permite la integración y la convivencia de los individuos. El juego es una necesidad, un esparcimiento del cual nadie puede escapar.

El contenido de cada acto lúdico está determinado por la expresión desinhibidora de sentimientos, pensamientos y actitudes que son representadas en la realización de cada juego, cuyo sentido particular, se refiere a los rasgos individuales de la vida afectiva del niño.

A través del juego y su historia se leen no sólo el presente de las sociedades sino el pasado mismo de los pueblos.

4.2 TEORÍAS SOBRE LA LÚDICA - JUEGO

4.2.1. MÉTODO PEDAGÓGICO

El fin primordial del juego es lo pedagógico, ya que como fenómeno social rebasa los marcos de la educación y esto hace que se convierta en uno de sus medios y métodos que supera cualquier de los demás en el proceso de aprendizaje.

Novicov y Matveiev acerca del juego como método pedagógico dicen:

"El concepto de método de juego refleja en la esfera de la Educación Física las particularidades metodológicas del juego, todo aquello que lo diferencia en el aspecto de la metodología por la singularidad de la organización, de la actividad de los demás alumnos y de la dirección de la misma; de los demás métodos de la educación" y podríamos agregar que no sólo en el campo de la Educación Física sino en cualquier área.

A través del juego se pueden realizar actividades de tipo imaginario o real, donde se puede crear situaciones, solucionar problemas o imitar la realidad social circundante; permite combinar muchos procedimientos, formas y actividades para lograr un objetivo; crear independencia y socialización por la interacción de los alumnos, crea rasgos de personalidad y respeto por las reglas y las demás personas.

Por el juego se crean múltiples experiencias de tipo motriz y ante todo, permite logra el conocimiento ya sea por vía sintética o analítica.

Pasando un poco el tiempo el niño entra al preescolar y allí pasa su día jugando. Poco a poco su cuerpo va adquiriendo nuevas habilidades y el niño

puede aprender a saltar, a hacer rondas, a cantar. Las palabras también le sirven para jugar. Le gusta que le cuenten el mismo cuento una y otra vez. Descubre los colores y juega a pintar y a escribir. Le encanta disfrazarse todo el tiempo apropiándose de personajes: con una capa de superman, con una blusa es un doctor, con una falda larga de su mamá es una gitana, con unas pinturas en la cara es un payaso.

El juego es fundamental para que el niño logre el rendimiento adecuado en el logro de sus tareas, ya sean de tipo familiar, escolar o del mismo juego; aspectos que más tarde reflejará en su trabajo, en su profesión o en el deporte; por esta razón es importante de que el niño no se le frene la actividad lúdica; por el contrario brindarle muchas posibilidades para satisfacerlo.

Los niños cuando se van haciendo mayorcitos, persiguen objetivos a través del juego y se proponen tareas tales como: realizar con papel la cola más grande, con arcilla la torre más alta, el túnel más largo, subir las escaleras más rápido, o ganar una carrera a su compañero; es decir que sus tareas o propósitos corresponden a sus propias necesidades.

El rendimiento depende del grado evolutivo del niño, de sus experiencias y de los nuevos patrones de movimiento que organice; en esta forma se propone nuevas metas; en otras palabras, busca que cada día su rendimiento sea mayor.

Los juegos siempre tienen un papel esencial en la educación. Puede decirse que el juego funciona como una verdadera institución fuera de la escuela.

Mediante el juego se transmiten tecnologías o conocimientos prácticos, y aún conocimientos en general. Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediabilmente separado del entorno natural y del entorno social.

Jugando, el niño se inicia en los comportamientos del adulto, en el papel que tendrá que desempeñar más tarde; desarrolla sus aptitudes físicas, verbales, intelectuales y su capacidad para la comunicación. El juego constituye un factor de comunicación más amplio que el lenguaje verbal; abre el diálogo entre individuos de orígenes lingüísticos o culturales distintos.

4.2.2. TEORÍA FISIOLÓGICA

Según Herbert Spencer Lazarus y Steinthal. Analizan el juego desde este ángulo lo plantean como una respuesta a un estímulo. Para algunos el juego es una actividad que a partir de una descarga agradable de energía sin otra finalidad de gastar el exceso de vitalidad posibilita y equilibra las fuerzas del organismo.

Para Piaget 1946, el juego se puede definir como un conjunto de actividades en que el organismo, toma parte sin otra razón que el placer de la actividad. El clasifica el juego en tres etapas: "Juegos de ejercicio; juegos simbólicos; y juegos con reglas". El juego cumple una función biológica en el sentido en el que todos los órganos y las capacidades deben ser usados para que no se atrofien.

Para Piaget hay dos implicaciones pedagógicas la teoría evolucionista y la biológica. Los niños deberían ser incitados a utilizar su iniciativa e

inteligencia en la manipulación activa de su entorno, por que solo por el intercambio directo de la realidad es como se desarrolla la capacidad biológica que da lugar a la inteligencia. La implicación pedagógica que se deduce de la teoría evolucionista y biológica de Piaget, es que el juego espontáneo de los niños debería ser el primer contexto en los que los educadores inducen al uso de la inteligencia y de la iniciativa. Los niños juegan porque es una necesidad vital para el desarrollo de su cuerpo y de su inteligencia ; por medio del juego automatizan sus movimientos, representan objetos ausentes, reviven las cosas que le son placenteras ; todo esto le permite entender este mundo que está empezando a descubrir.

En los primeros meses de vida el niño juega con su cuerpo, con la madre, con los objetos que están a su alrededor, es así como el moverse, desplazarse, correr, trepar, subir, bajar, examinar e investigar es un motivo de juego ; después del año necesita entrenar su cuerpo y experimentar todo su movimiento. Posteriormente empieza a representar su mundo de fantasías y allí el juego es su mejor aliado; a través de él satisface su deseo de ser como papá o mamá cuando se pone los zapatos de éstos o imagina ser un bombero, un superhéroe, una maestra, una princesa, etc., satisfaciendo sus deseos de ser grandes; es la manera como el niño pone a funcionar la imaginación, su fantasía, lo que más tarde le permitirá entrar a disfrutar del arte y al mundo de la cultura. En una etapa posterior se aficiona a los juegos con reglas que le permitan entrar al mundo de las normas y lo prepara para usar como propio los valores sociales, “es así”, “está prohibido”, “si se pueden hacer”, etc., juegos que muchas veces ellos inventan a los que ponen condiciones muy precisas que hay que cumplir. Por lo tanto el juego se constituye en un verdadero revelador de la evolución mental del niño.

4.2.3. TEORÍA PSICOLÓGICA

Piaget ha definido al juego como una actividad autotransformadora de la personalidad del niño por medio de una asimilación de lo que el mundo ofrece al yo.

Por último, desde el punto de vista de la psicología social de Vygotsky, Rubinstein, Makarenko, se presenta al juego como un medio a través del cual el niño aprende y hace suya la norma de comportamiento social, lo cual permite afianzar su personalidad y aprender el orden hacia el cual tiende.

4.2.4. TEORÍA SOCIOLÓGICA

Al evocar las etapas esenciales del desarrollo psíquico del niño, tal como se transluce a través de sus juegos, se ha visto aparecer más de una vez la estrecha dependencia con respecto al medio; cualquiera que sea la perspectiva desde la que se mira, el juego del niño con relación directa con la sociedad.

Presencia o ausencia precoz de la madre, organización familiar, condiciones de vida y de hábitat, medio ambiente, medios de subsistencia, influyen directamente sobre las prácticas lúdicas, que no pueden desarrollarse cuando la situación del niño es demasiado desfavorable. “El juego es una actividad de lujo que implica ocios. Quien tiene hambre no juega”, escribe Roger Caillois en el prefacio de *Les jeux et les hommes*.

En efecto, el juego no puede tener en cualquier lugar, en cualquier momento ni de cualquier manera. “Se desarrolla en un medio que, sin estar

plenamente dedicada él, admite la existencia de un espacio dinámico que puede llamarse área lúdica.

Se puede decir en su aspecto normal que es una acción libre ejecutada “como” y “sentido” como situado fuera de la vida corriente, pero que a pesar de todo, puede asociarse por completo al integrante (jugador), sin que haya en ellos ningún interés material no se obtenga en ello ningún provecho, y que se ejecute dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas momentáneas no universales y que origina acciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.

El juego es una acción fundada en la vida del hombre. A pesar de que el juego es una actividad gratuita, socialmente se le ha reconocido como factor fundamental en el desarrollo de la cultura y que es un hecho en la vida del hombre, es decir que en un mayor o menor grado los hombres juegan; o también una actividad desinteresada, más bien su interés es “el sí mismo”, se ejecuta dentro del espacio y tiempo determinado, en su interior existen las reglas que son respetadas y asumidas voluntariamente.

En el juego se desarrollo la identidad y se relacionan en la sociedad, el juego es la antesala de la parte deportiva y nosotros llamamos predeportivos.

El juego se enmarca en algunos objetivos como :

- Se muestra un medio para la enseñanza de valores.
- Desarrollo físico y motor
- Desarrollo de intelecto

- Uso del tiempo libre. Se busca el liderazgo y las relaciones en grupo.
- Gran ocupación en el tiempo libre.

Se puede agrupar en :

- Predeportivos -con elementos y sin elementos.
- Al aire libre y recinto cerrado
- Azar
- Sociales
- De misterio

El juego traspasa en cuanto tal los límites puramente psicológicos o físicos, es toda actividad pero llena de sentido, por lo cual significa siempre algo.

Como aporte final podríamos decir también que el juego ayuda al respeto del ser humano en lo social, en lo político, el marco de leyes en sus deberes y derechos y como resultante el gran respeto por su congénere.

“El juego es uno de los elementos indicadores del nivel de psicoanálisis en el ser humano, pues evoluciona paralelamente con su desarrollo. El permitir jugar libremente al niño, en el jardín infantil da al maestro pautas para evaluar el desarrollo social del niño, puesto que este último componente de manera más espontánea con los demás niños de su edad imponiendo sus propias reglas y determinando su papel en un medio social”.²

“En la teoría de la práctica de habilidades, el juego es admitido como un pulso para practicar los instintos, está estrechamente conectado a la

² Piaget, Juan, Seis estudios de psicología

imitación, es decir, que los individuos que han sido privados hereditariamente de algunas posibilidades de actuación deben fortalecer esta acción. Cuanto más flexible e inteligente es una especie, tanto más indispensable es que el período de la primera y segunda infancia se viera reforzando por las adquisiciones hechas en el juego y la imitación”.³

Uno de los tratadistas más importantes manifiesta que “quien dirige su mirada a la función ejercida por el juego, no tal como se manifiesta en la vida animal y en la infantil, sino en la cultura, está autorizado a buscar el concepto del juego allí mismo donde la biología y la psicología acaban su tarea”. Según él “es la cultura una magnitud dada de antemano, que existe previamente a ella y la acompaña y penetran desde sus comienzos”, “el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura”⁴

Los juegos libres los encauzamos en la enseñanza - aprendizaje del educando como el mejoramiento de cualidades físicas, biológicas y psicológicas, donde fundamentamos hacia los deportes y allí encuentra el goce, el placer, la funcionalidad de cada juego, el aprender jugando, la predisponibilidad para afianzarse en una disciplina deportiva, a los niños siempre se les debe enseñar jugando porque allí es donde se vuelven más diestros y aventajan a los que no tienen esta posibilidad de movimiento. El profesor debe manejar correctamente el objetivo del juego planteado, dejando libertad de acción al niño, para que su evolución sea gradual y mejore sus capacidades.

³ (BALLY, Gustav, El juego como expresión de libertad. Fondo de Cultura Económica, México, 1968)

⁴ HUIZINGA, Johan. Práctica de la identidad cultural, p. 14

4.3. VALORES DE LA LÚDICA - JUEGO

4.3.1. VALOR PEDAGÓGICO

Hoy nos basamos en la etapa escolar en el juego porque como responsables de este proceso, tiene validez en la aplicación en el tiempo libre y la recreación de nuestro P.E.I. institucional, la constitución, las leyes del deporte y la carta fundamental del deporte expresan para que se cumpla desde los comienzos de sus etapas de desarrollo.

Jessie Bernad, enuncia algo trascendental en relación al juego diciendo “El juego cumple numerosas funciones en la evolución fisiológica y psíquica del infante. Es, ante todo, una actividad educativa, que si bien adopta formas más o menos caprichosas, le enseña, no obstante, los rudimentos de la coordinación muscular y le ayuda a desarrollar la percepción sensorial...”⁵.

Nosotros los maestros tenemos muchas pruebas herramientas para propiciar el mejoramiento y desarrollo del niño en la parte motriz, lo social, lo cognoscitivo, lo psíquico y lo volitivo, una de esas herramientas para su componente son los juegos coreográficos porque ayuda a que tenga imaginación, improvisa sobre la marcha, mejora su expresión corporal, traslada y plasma su fantasía, de vivencias tenidas en lo irreal o futuro. También el juego coreográfico ayuda junto con el maestro a la caracterización o interpretaciones de personajes que él le da nombres y lo lleva a la personificación como propiedad. En su expresión artística adopta pasos de algunas danzas tradicionales junto con su vestuario respectivo.

⁵ BERNAD, Jessie Práctica de ella identidad cultural p. 19

Hace una conexión del juego en la parte pedagógica como medio de transporte en donde el niño aprende acerca de las cosas y de personas, expresa, experimenta y da buenas ideas que lo llenan de goce y satisfacción. Conlleva un crecimiento en el aula y el patio que lo traslada al entorno social. Nunca en la pedagogía el juego no debe ser influido, pues precisamente el carácter del juego es el de aprovechar el enriquecimiento para que crezca en el conocimiento. Como aporte podemos decir que nunca hay infancia sin juego, lo mismo el adulto en el trabajo es el corazón del crecimiento.

4.3.2. VALOR ÉTICO

El juego como acción de vida proporciona desarrollo en lo volitivo, psíquico y físico. Los juegos coreográficos dan expresión, posesión, dinámica, ayuda a manejar su aparato locomotor y afianza su esquema corporal. Los juegos en el niño siempre son prácticos esporádicos e improvisados creados por ellos mismos.

4.3.3. VALOR ESTÉTICO

El valor estético ocupa un lugar muy importante en la vida del lector y podríamos decir de toda la sociedad, debido a que se entra en contacto directo con el arte de la lecto-escritura ya sea por la relativa rareza de la disposición estética (o por limitaciones en cada caso singular a determinadas áreas del lenguaje), ya sea por las barreras de la estratificación social (limitadas posibilidades de acceso a las diferentes lecturas y a la educación estética para algunos estratos sociales; sin embargo, la lectura alcanza con la secuencia de su acción también a los que no tienen relación directa con

ella. Recordemos, por ejemplo, la influencia de la lectura sobre el desarrollo lingüístico, pedagógico, social, etc. De los diferentes niveles de sociedades.

El valor estético abarca un campo de acción mucho más amplio en el arte de la lúdica puesto que permite al ser expresar al máximo sus sentimientos de placer, dudar, terror y de conocimiento.

El valor estético del juego o la lúdica no es una cualidad real de las cosas ni esta ligado de manera inequívoca al ser social.

La función estética del juego no ésta tampoco plenamente en el poder del individuo aún aunque desde un punto de vista subjetivo, cualquier individuo puede poseer función estética o carecer de ella, independientemente de su contexto.

La estabilización del valor estético es un asunto de colectividad humana y es un componente de la relación entre el juego de la colectividad y el mundo por lo tanto el valor estético en el mundo de las personas ésta ligado a los conjuntos sociales.

3.3.4. VALOR COGNITIVO

Las experiencias lúdicas son de grandes posibilidades pedagógicas ya que facilitan las diferentes prácticas.

Dentro de todas las metodologías concebidas por los diferentes autores Piaget, María Montessori, Vygosky, etc. Toman el juego como una alternativa fundamental en el desarrollo de la praxis de la educación.

Durante todas la etapas del ser biosicosocial se observan la necesidad y los mecanismos posibilitadores de los aprendizajes a través de la lúdica.

5. LA LECTURA

La lectura es concebida como el vehículo más adecuado para subjetivizar la cultura mediante el cual entra en contacto el tiempo y el espacio con los valores culturales llegando donde la enseñanza presencial no puede arribar. Siempre se ha sabido que la lectura es el pórtico del rendimiento de toda las materias instructivas, el saber leer garantiza solución y exposiciones escritas que justifican una formula para comprender.

Leer es comprensión, reflexión, recreación y creación de allí que en el convenio de Andrés Bello por ejemplo ésta convencido que el aprendizaje de la lectura debe ser un acto alegre, creativo, divertido; por eso, lanza el eslogan la "letra con risa entra" con el propósito de contraponer el criterio la "letra con sangre entra".

5.1. LA LECTURA COMO PROCESO PERCEPTIVO

Bajo este epígrafe se engloban aquellas definiciones que enfatizan el componente perceptivo del acto lector. La lectura se concibe básicamente como un proceso de decodificación, y las tradicionalmente llamadas habilidades mecánicas constituyen la esencia de la lectura. El proceso lector, referido a su fase más mecánica, consiste en identificar los signos gráficos y traducirlos a sus respectivos signos acústicos. La naturaleza del acto lector se reduce a un proceso de naturaleza en esencia perceptiva. A título de ejemplo léase la siguientes definición de Alain (1938):

“Leer no es más que conocer las letras y hacer sonar un

conjunto de letras, es explorar de una ojeada la frase entera, es reconocer las palabras en su conjunto, como el marino conocer los navíos”. (p.149)

Esta concepción sobre la lectura corresponde a tiempos antiguos, explicable en parte por el uso frecuente que se hacía en las aulas de la “lectura oral”, frente al escaso uso de la “lectura silenciosa”; además del poco conocimiento e que se disponía sobre naturaleza del proceso lector. No será hasta la segunda década del presente siglo cuando la lectura se convierta en un tópico preferente en la investigaciones y estudios educativos.

En la actualidad del proceso perceptivo se identifica con el proceso que permite al lector reconocer el texto escrito como representación del lenguaje hablado. Las habilidades que el lector pone en juego durante ese proceso no se limitan sólo a las que le permiten establecer las relaciones grafofónicas, sino también a aquellas necesarias para obtener el significado de las palabras. Por ello, hoy se prefiere hablar de este proceso como percepción de palabras más que referirlo como un proceso de descodificación tal como se entendía en tiempos atrás.

5.2. LA LECTURA COMO PROCESO COMPRENSIVO.

Supone un enfoque más amplio del acto lector, donde la comprensión de lo que se lee constituye su elemento esencial. El sujeto debe reconocer los vocablos y relacionar sus significados para obtener la significación conjunta de las ideas expresadas por el autor del texto. Como señala Gray (1957), esta nueva concepción de la lectura nace a la luz de los resultados que se estaban obteniendo en los estudios sobre el movimiento de los ojos en la

lectura; además del predominio cada vez mayor que va adquiriendo la “lectura silenciosa” sobre la “lectura oral” en las aulas. Puede leerse en Gray:

“El buen lector concentra su atención en el significado de lo que lee; en cada pausa reconoce palabras o grupos de palabras sintéticamente, es decir, por su forma general y aspectos distintivos, y procede a lo largo de la línea con tanta rapidez como pueda captar su significado” (p. 69)

Las siguientes definiciones también son ilustrativas del énfasis que se da al componente comprensivo de la lectura como el elemento determinante de su naturaleza:

“Leer es sobre todo comprender. No se sabe leer sino cuando los signos de la escritura son considerados como cargados de un contenido de pensamiento” (Devaud, 1914: 24)

“La lectura la consideramos como un proceso de percepción, interpretación y evaluación del material impreso” (Lapp y Flapp, 1978: 22)

El proceso comprensivo se identifica con las operaciones mentales que permiten al lector obtener el significado expresado en las páginas impresas. No es realmente un proceso sencillo sino, más bien, el resultado de diversos procesos que pone en juego el lector para llegar a entender el texto escrito. La preocupación de los especialistas por explicar los procesos que operan en la comprensión lectora ha dado lugar a diferentes teorías o modelos explicativos; estos modelos en absoluto deben concebirse como contrapuestos, sino que cada uno aporta reflexiones y análisis relevantes para comprender la naturaleza del proceso mental de la persona que lee.

La lectura como proceso creativo.

El énfasis, como proceso de comunicación que cada vez más se da a la lectura, coloca al lector como un sujeto activo y creativo ante las ideas que lee en el texto y no como un mero receptor de las ideas expresadas por el autor del escrito. Las siguientes definiciones son ejemplos elocuentes de esta concepción más amplia sobre lectura:

“La lectura incluye la identificación y el reconocimiento de los símbolos impresos o escritos los cuales sirven como estímulos para el recuerdo del pensamiento construido a través de la experiencia pasada, y la construcción de nuevos pensamientos a través de la manipulación de los conceptos ya poseídos por el lector; el pensamiento resultante es organizado en un proceso mental de acuerdo con el propósito que persigue el lector. Tal organización induce a modificar el pensamiento y/o conducta, o bien induce a que una nueva conducta tenga lugar, tanto en el medio personal como social” (Thiker y McCullough, 1962: 13)

“Leer es la habilidad para reconocer y comprender los símbolos impresos del vocabulario hablado del niño. Las palabras impresas, a igual que las habladas, tienen significado par el niño sólo en la medida que pertenezcan a su experiencia. El viejo cliché “usted toma de un libro sólo lo que le aporta” es esencialmente verdad... Esta habilidad para pensar, razonar y conceptualizar hace posible concebir nuevas ideas de la páginas impresas sin haberlas experimentado” (Smith, 1973: 31)

Estas definiciones representan una concepción de la lectura como algo más complejo que el resultado de poner en juego un conjunto de habilidades definidas. Supone incluir en el proceso lector el desarrollo del sujeto como persona antes y después de efectuada la lectura de un texto; se añade un componente afectivo a la naturaleza del acto lector.

El proceso creativo se suele relacionar con los procesos de pensamiento divergente de Guilford (1967): la información que se va generando con la lectura en contacto con la información disponible en el lector, se transforma, se combina para producir nueva información. Las dificultades para individualizar y conceptualizar el proceso creativo que ocurre en la lectura, aparecen cuando se pretende establecer una frontera clara entre el proceso comprensivo a nivel de razonamiento crítico y el proceso de la lectura creativa; muchas definiciones que se han dado para caracterizar a la lectura crítica incluyen conductas lectoras que otros autores reservan para caracterizar a la lectura creativa. No obstante, parece existir un relativo acuerdo entre los autores en atribuir al proceso creativo de la lectura cierto grado de implicación emocional por parte del lector; una actividad imaginativa y de comunicación vivencial con el autor que permite al lector desarrollar y elabora nuevos sentimientos.

Las tres categorías de definiciones expuestas no deben considerarse como representativas de posiciones opuestas o encontradas entre los autores que las defienden; más bien son el resultado del énfasis o importancia que le dan a uno u a otro componente del proceso lector. En atención a estas categorías conceptuales, se deducen con facilidad los tres procesos esenciales que los estudiosos identifican en el acto lector: un proceso perceptivo, un proceso comprensivo y un proceso creativo.

5.3. PRECISIONES PREVIAS.

En capítulos sucesivos se analizarán estos tres sistemas procesuales del acto lector, si bien conviene precisar algunas cuestiones que deben tenerse presentes en todo momento al objeto de no perder el carácter global del proceso lector.

1ª) El hecho de distinguir diferentes procesos en la lectura –perceptivo, comprensivo y creativo- obedece sólo a razones metodológicas propias de un estudio analítico de la conducta lectora. En la actualidad, se reconoce la estrecha interdependencia entre estos tres procesos. El mismo proceso perceptivo, que a primera vista parece el más diferenciado, en gran medida es un proceso que se ve facilitado o dificultado por el propio de la comprensión lectora.

2ª) Cada uno de estos procesos incluye, a su vez, varios procesos de por sí bastante complejos, dentro de los cuales el interés se desplaza de unos aspectos a otros a través del desarrollo de la madurez lectora.. Así, por ejemplo, en el proceso perceptivo durante los primeros años de la lectura el centro de gravedad está en la correspondencia visual-fónica de los signos escritos (lectura y palabras), pero una vez automatizado este proceso, el interés perceptivo en los años posteriores se centra en desarrollar la eficiencia de los movimientos de los ojos durante la lectura para conseguir la llamada “flexibilidad lectora”: adecuar la velocidad lectora al propósito e interés del lector. De la misma manera, en el proceso comprensivo desde una perspectiva cognitiva clásica, la comprensión literal domina en el primer estadio de iniciación lectora, mientras las habilidades inferenciales y críticas, aunque también presentes en este momento, alcanzan su auge con

posterioridad, en la medida que lo permita el desarrollo cognitivo y las vivencias lectoras del sujeto.

Una última consideración obligada en el presente estudio del proceso lector es la relación entre lectura y código escrito. Las investigaciones confirman que las operaciones básicas implícitas en la lectura están presentes en cualquier lector, con independencia de la cultura a la que pertenezca. Las conclusiones del estudio comparativo realizado por Gray (1957) con más de 14 países, demuestran que la naturaleza general del proceso de la lectura es fundamentalmente idéntica en todos los lectores maduros. Ahora bien, se reconoce que “estas operaciones básicas” se hacen sobre un material y contenido concreto y éste sí que es específico de cada lengua: es la codificación particular que hace cada lengua en su transformación a escrita. Si este código escrito no es universal y, al contrario, es específico de cada lengua, es razonable deducir lo particular que también resultará para cada lengua el proceso del aprendizaje de la lectura, su mayor o menor complejidad, las dificultades específicas que entraña su dominio e, incluso, la mayor o menor efectividad de las diferentes metodologías, así como la jerarquización de los objetivos lectores a conseguir en los sucesivos escolares.

Corroboran la reflexión anterior los resultados de la investigación realizada por Carbonel (1977) en niños de habla castellana con dificultades lectoras. La autora informa que el clásico cuadro de errores que presentan los niños con problemas en lectura –rotación de letras, inversión de las letras en la palabra, etc.- descrito tantas veces por los investigadores anglosajones y europeos, se presentaban con frecuencias mínimas, incluso insignificantes, en su muestra de niños con de habla castellana. Lo realmente grave en estos niños era la lentitud de su lectura: leían en cualquier grado escolar

como si estuvieran siempre al final del primer grado o principiando el segundo; puntuaban bajo en las pruebas de lectura, no en razón de sus errores, sino en razón al tiempo que necesitaban para completar su lectura.

En el mismo sentido apunta la preocupación expresada por Feitelson (1976) en relación con la eficacia de las diferentes metodologías para la enseñanza de la lectura. La autora, aludiendo a las eternas discusiones sobre la relativa eficacia de un método u otro de enseñanza, llama la atención sobre la poca consideración que en este debate se ha dado a la estructura específica de cada sistema de escritura, que ha sido una variable poco controlada en las investigaciones. Como señala la autora “los métodos de enseñanza pueden ser muy efectivos en el contexto de un sistema de escritura, pero pueden llevar al fracaso si se transfieren íntegramente a un sistema diferente” (p. 8).

6. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA/ COMPETENCIA COMUNICATIVA

Al hablar de competencias nos referimos a un “saber hacer en contexto”⁶. De este modo, la evaluación no puede reducirse únicamente a indagar por el saber con que cuentan los estudiantes sobre la lengua y su funcionamiento o “saber sobre el lenguaje” (teoría gramatical, normas de uso de los signos lingüísticos, teoría sobre la puntuación...); se tratará más bien de explorar el “hacer con el lenguaje”, es decir, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas. De esta manera, no interesa sólo indagar, por ejemplo, si el estudiante conoce la teoría sobre la oración simple sino si está en posibilidades de producir enunciados coherentes y pertinentes en su desempeño comunicativo, en un contexto socio - cultural particular. De este modo no estamos pensando en hablantes y oyentes ideales que usan el lenguaje según unas normas lingüística universales, sino de sujetos situados en un espacio social y cultural y en un tiempo determinados, con necesidades de comunicación e interacción concretas en las que el lenguaje juega un papel central, pero cuyo uso resulta determinado por las características del contexto.

Por estas razones, el objeto actual de evaluación de la producción escrita puede entenderse como la exploración de las posibilidades de usa el lenguaje para producir textos que cumplen una función comunicativa y que tienen sentido (competencia comunicativa /competencia pragmática) y que responden a características textuales y lingüísticas (competencia lingüística / competencia textual).

⁶ Esta es la concepción de competencia que se ha trabajado en la discusión del SNP -ICFES en el grupo de reconceptualización de exámenes de estado.

Tal como hemos planteado en los lineamientos curriculares actuales para el área, "...la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957-1965)" estaba referida a un hablante oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea ; y al conocimiento tácito de la estructura de lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no⁷. La interpretación pedagógica que se hizo de esta ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio : la morfología, sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las notas lingüísticas. No estamos queriendo decir con esto que estos aspectos carezcan de importancia para el trabajo escolar, lo que está en cuestión es si sobre ellos debe recaer el acento.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados. De este modo, se introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos. Al respecto este autor, en el texto referido anteriormente, plantea : El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos

⁷ En el artículo Acerca de la Competencia Comunicativa de Dell Hymes se señala el cuestionamiento a la competencia lingüística y se propone la noción de competencia

comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa...

En este mismo sentido, y desde una perspectiva semiótica, Greimas considera la competencia lingüística como un componente de un fenómeno más global que denominó competencia modal, caracterizada por : a) unas modalidades virtualizantes (deber y querer), b) unas modalidades actualizantes (poder y saber) y c) unas modalidades realizantes (hacer y ser).

En este marco de ideas se ha desarrollado el concepto de competencia en el campo del lenguaje, concepto que se ha ido convirtiendo en sustento del trabajo pedagógico en el área y como soporte de los procesos evaluativos.

Las unidades de análisis que se derivan de estos planteamientos, más que a enunciados lingüísticos, se refieren a actos de comunicación reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan fundamentales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo : semántico en el sentido de atender a la construcción de la significación y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo pedagógico. En nuestro país, el enfoque semántico comunicativo ha puesto el énfasis en la significación, además de la comunicación. En este sentido, podríamos decir, siguiendo al profesor Baena, que la función central del lenguaje es el proceso de transformación de la experiencia humana en significación. Este planteamiento está muy

comunicativa. Publicado en la revista Forma y Función #9, 1996. Departamento de

cerca de las ideas de Vygostky al respecto⁸, en el sentido de comprender el desarrollo del lenguaje en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre mentes; en ese diálogo, es ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto⁹”.

En síntesis, la pedagogía del lenguaje, y la competencia comunicativa, se orientan, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje en los que el trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos, el ocuparse de diverso tipo de textos, y la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación son aspectos prioritarios. De este modo, los procesos de producción de textos en la escuela, como parte de la competencia comunicativa, pueden resultar fortalecidos.

6.1. ¿CUÁL ES EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ?

Para efectos de pensar analíticamente la evaluación de la competencia comunicativa en la producción de textos, resulta pertinente un desglose de ésta, de tal modo que permita focalizar el objeto evaluativo. En la discusión reciente sobre la noción de competencia comunicativa se sugiere el siguiente desglose que tiene un propósito puramente metodológico¹⁰.

lingüística Universidad Nacional de Bogotá.

⁸ Esta idea de desarrollo cultural y desarrollo de la función simbólica es tema recurrente en la obra de Vygotsky. Recomendamos especialmente el trabajo la Prehistoria del Desarrollo Del Lenguaje Escrito. Obras escogidas, tomo III, Madrid, Visor, 1996.

⁹ Ver lineamientos curriculares Areas de la Lengua Castellana. MEN, 1998.

¹⁰ Para plantear este desglose de competencias nos hemos basado en los trabajos de Canale y Swain (1993) y Bachman 1990, quienes han avanzado en este campo, la idea de competencia enciclopédica la hemos tomado de Umberto Eco.

- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del texto. Aspectos como el reconocimiento del significado de una palabra dentro de un texto, la identificación de campos semánticos (agrupamientos de palabras según las relaciones que se establecen entre sus significados), identificación de tecnicismos particulares (lenguaje técnico, lenguaje científico...) hacen parte de esta competencia ; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático (progresión temática) en la producción lingüística. Esta competencia tiene que ver también con la posibilidad de establecer relaciones entre los significados de un texto y los significados de otros textos (lectura textual).
- Una competencia gramatical (o sintáctica) referida a la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos. Aspectos como la concordancia entre sujeto y verbo, o las concordancias en género y número, la identificación de la estructura de una oración o de un párrafo, son ejemplos de aspectos referentes a esta competencia.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Entendiendo por coherencia la cualidad que tiene un texto de construir una unidad global de significado ; la coherencia está referida a la estructura global de los significados y a cohesión, en cambio, tiene que ver con los mecanismos lingüísticos (uso de pronombres, sustituciones, correferencias, uso de conectores, adverbios, signos de puntuación...) a través de los cuales se establecen conexiones y relaciones entre oraciones o proposiciones, y que reflejan la coherencia global del texto. Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del

discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar, según las prioridades e intencionalidades comunicativas, diferentes tipos de textos.

- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Tiene que ver también con aspectos como la identificación de intencionalidades comunicativas en un texto (qué se pretende con el escrito), y de aspecto del contexto social, histórico y cultural (los elementos ideológicos o políticos que están detrás de los enunciados). Esta competencia también tiene que ver con el reconocimiento de variaciones dialectales y registros socioculturales diversos (el habla de un grupo social particular, de una región...). Esta competencia se refiere además a la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido e intenciones comunicativas de un texto y los significados del contexto sociocultural.
- Una competencia Enciclopédica referida a la posibilidad de poner en juego, en los procesos de lectura, los saberes con los que cuentan el lector y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en microentorno local y familiar.

Estas competencias se exploran en la evaluación de producción de texto de los diferentes grados de escolaridad (3o, 5o, 7o y 9o), pero para el caso de la básica secundaria, se profundiza sobre un tipo de texto: el texto argumentativo.

6.2. ¿QUÉ SE EVALÚA EN PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA ?

Para definir los aspectos a evaluar en la producción textual en la educación básica primaria, se han determinado dos grandes campos: competencia

textual (que aglutina las competencias semánticas y gramatical) y competencia pragmática. Con base en estas dos competencias se diseñó la rejilla de evaluación que permite contar con unas categorías teóricas muy concretas desde las cuales analizar los textos producidos por los estudiantes.

De otro lado, es importante anotar que estas dos competencias han sido exploradas en diferentes evaluaciones masivas actuales de producción escrita, con algunas variaciones pero con acuerdos en cuanto a las categorías teóricas de análisis. Dada la dificultad que supone la evaluación masiva, en cada una de estas competencias se exploran sólo algunos elementos básicos; es claro que el trabajo de aula brinda muchas posibilidades para explorar esta y otras competencias en el campo del lenguaje.

Para ilustrar estos aspectos se presentan a continuación en forma muy breve y concreta, a manera de ejemplo, los análisis y la rejilla de evaluación que hemos utilizado en la Evaluación Censal de Competencias y Saberes Básicos (grados 3o y 5o) desarrollada por la Secretaría de Educación de Bogotá 1998-1999 y en la Evaluación de impacto del Plan de Universalización 1997. Esta rejilla recoge el trabajo desarrollado con el grupo de lenguaje del SNE en los últimos años y tiene similitudes con la utilizada actualmente allí en la evaluación de la producción escrita, cuyos resultados 1997-1998 aparecerán pronto. En estos estudios, para evaluar la dimensión textual, se definieron tres categorías básicas: coherencia local, coherencia lineal y coherencia global, a las cuales corresponden unas subcategorías. Para evaluar la dimensión pragmática se definieron dos categorías: intención y superestructura, a las que corresponden dos subcategorías. Para cada categoría se definieron unas condiciones mínimas. De este modo se establecieron los niveles de competencia.

7. EVALUACIÓN

Durante al proceso de evaluación se encontró que los padres de familia se mostraron siempre atentos a cada uno de los llamados a participar en los talleres a realizar, en este proceso de la evaluación se contemplaron los parámetros de:

- **Procesos de acción.** Frente a esto se consideró que la teoría sin la acción es ingenua y la acción sin la teoría es ciega. Esa expresión, ya es un lugar común es un buen punto de partida para pensar en los problemas de la educación y, particularmente, en el problema de los procesos lecto-escritores. Si la lectura no se convierte en un camino de investigación y de formación de la comunidad educativa puede reducirse a un elemento aislado carente de sentido del proceso educativo macro; por lo tanto fue esta una de las oportunidades en donde se le dio un gran aporte a la comunidad encaminándola a fortalecer todas las conductas de los procesos lectores.
- **Reflexión.** Durante el proceso de reflexión de la actividad realizada se encontró una profunda convicción y compromiso frente cada uno de los participantes para continuar este tipo de actividades la cual fue para ellos de mucho valor a nivel de aprendizaje.
- **Creatividad.** Fue realmente motivante debido a que cada uno recurría a sus propias vivencias y de una u otra forma expresaban la forma de cómo llegaban a leer sus propios contextos y experiencias, finalmente contextualizadas y plasmadas en textos, trabajos de expresión corporal, pinturas, etc.

- **Juego.** En un primer espacio para ellos fue sorprendente realizar una actividad didáctica a través de un juego finalmente fueron sorprendidos por la vivencia y experiencia adquirida, y fueron ellos precisamente quienes al final de la tarea expusieron como en un momento dado podían fomentar el espíritu lector en un sujeto.
- **Competencias.** A pesar de las diferentes dificultades y de privaciones del medio y del mismo sujeto se observa como en cada uno mostraba sus cualidades para desempeñarse en el contexto del desarrollo de las habilidades lectoras.
- **Desarrollo de valores.** Gratificante fue este espacio, a pesar de que era una comunidad de poco encuentro habitual en el momento de los diferentes talleres se mostraron como comunidad unidad a un solo ideal y comprometido con una misma causa. Compartieron las diferentes actividades sin distinguir alguno en un momento dado con algo de pena pero finalmente compartiendo sus temores, angustias, debilidades y fortalezas.

CUENTOS

Cada grupo observó y comentó lo que había en cada dibujo.

- Colorearon cada uno de los dibujos
- Observaron detenidamente cada dibujo tratando de deducir la secuencia del cuento.
- Cada grupo inventó una historia al cuento.
- Una de las integrantes del grupo hizo la lectura de cada cuento, entre todas se interpretó los dibujos.

Ellos interesados en saber hasta donde tenían razón de lo que imaginaron ; se dieron cuenta que fue muy poco con lo que se coincidió.

- Se notó desinterés en la lectura del cuento
- Pintaron los dibujos
- Algunos alumnos leyeron con interés e interpretaron los dibujos.
- Otros nos les llamó la atención fueron muy lentos al realizar la lectura.

La comunidad se organizó para emprender acciones que permitan atender las necesidades lectoras, contribuyendo a mejorar el desarrollo mental de los escolares ; los cuales presentan bajo nivel de aprendizaje.

Esta actividad permitió una mayor integración entre escuela y comunidad mediante la participación de trabajos en grupo, intercambio de conocimientos, colaboración, análisis y discusión de alternativas en busca de solución de las dificultades que se presentaron.

Como educadora de la comunidad estas acciones emprendidas tienen relevancia porque logramos extender nuestra labor hacia la comunidad logrando su desarrollo sociocultural.

La comunidad bien motivada y organizada producirá cambios positivos que beneficiarán sus integrantes.

ROMPECABEZAS

- Miraban las fichas pero no hallaban como iniciar
- Nosotros no podemos hacer nada
- Todas las fichas son tan parecidas que no sabemos cual es la que sigue

- Les mostré las figuras que debían armar por dos minutos.
- Iniciaron armar teniendo en cuenta solamente la forma de las fichas sin darse cuenta de la secuencia del dibujo.
- Trataron de buscar la secuencia del dibujo, demoraron 2 horas para terminar.

ACTIVIDADES CON LOS PADRES DE FAMILIA

Mi Historia De Vida Personal

- Algunos no sabían coger el lápiz.
- Decían “los dibujos nos quedan feos”.
- Empezaron a desarrollar la cartilla ; recordando la escuela la escuela donde habían estudiado, la casa en la que vivieron cuando eran pequeños, la primera comunión, los sitios que conocían (paseos), matrimonio, los trabajos que les enseñaron sus padres, la vereda y por último la finca donde viven junto con su familia.

Algunos padres no saben escribir ni leer lo otros hicieron primero y segundo de primaria.

NIÑOS

¿Quién soy, como soy y dónde estoy ?

- Los alumnos se identificaron y se reconocieron como seres humanos diferentes.

- Identificaron las partes del cuerpo humano diferenciando la parte izquierda y la parte derecha en diferentes posiciones.
- Se les dificultó la diferenciación de las relaciones entre su posición y la de otros objetos y personas que lo rodean.
- Relacionaron los sentidos hacia adelante y hacia atrás cuando se desplaza en el plano hacia la derecha y hacia la izquierda.
- Practicaron las acciones de subir y bajar.
- Diferenciaron el punto de partida del punto de llegada cuando se desplaza entre dos puntos del plano.

MI HISTORIA DE VIDA ESCOLAR

Se les dificultó inventar el título a la cartilla.

En la introducción algunos niños inventaron coplas recordando su vida escolar, otros no hicieron nada.

El contenido lo realizaron recordando la escuela donde habían estudiado, algunas rondas y juegos que más les había gustado, las primeras figuras que habían hecho, los paseos de integración con otras instituciones, algunas de las celebraciones patrias ; el salón de clase, el camino que conduce de su casa hacia la escuela.

No todos los alumnos realizaron el trabajo con agrado.

CONCLUSIONES

Una vez realizado todos y cada uno de los encuentros y vivencias con la comunidad educativa, se concibió que el sentido de la lectura se encuentra EN ESE MUNDO PEQUEÑO QUE ES EL HOGAR, se aprende lo fundamental sobre la vida. Sin tableros, ni pupitres ni uniformes. Casi por ósmosis, sin que nadie se dé cuenta cómo ni a qué horas, entre rutinas y sobremesas, entre lo que se dice y lo que no se dice, las cuatro paredes de la casa son la primera imagen del mundo. Los valores, las actitudes, los modos de ser, de sentir y de pensar, la manera de mirar, tienen sus raíces en esa primera escuela a la que, por fortuna, no han llegado aún las innovaciones de la tecnología educativa.

Es realmente una fortuna. En las casas no se habla de objetivos, ni de metodologías, ni se evalúan periódicamente los resultados, ni se rinden informes. Se vive, simplemente. Y es en ese fluir de la vida, sin planificar, donde crece la gente. La escuela tiene mucho que envidiarle a ese “sistema pedagógico”, donde todo sucede de una manera más espontánea y más real. Sin compartimentos, ni disciplinas separadas, ni horas asignadas para tal o cual destreza. Por eso, hablar de lectura en el hogar es diferente a hablar de la lectura en la escuela.

Se quiere hacer énfasis desde el comienzo en esta diferencia esencial. Así se diga, valiéndose de un lugar común, que los padres son maestros, el propósito central de esta charla es desmentir ese lugar común. Los padres no son maestros sino padres y esta afirmación temeraria vale para todos los asuntos de la vida, incluyendo, por supuesto, el ámbito de la lectura, que es

el que aquí nos ocupa. Si se me permite un ejemplo muy poco intelectual, podría decir que el hogar es a la lectura como la piscina es a las clases de natación. Los niños pueden aprender distintas técnicas y estilos de natación, pero, si no tienen una piscina o un río o un mar en donde puedan nadar, los estilos se convierten en un aprendizaje inútil y descontextualizado. Con la lectura sucede lo mismo: El hogar proporciona el contexto, el para qué; el hogar es el nido en el que la lectura encuentra o descubre eso que se llama un *sentido primordial*. Creo que es ahí, en la revelación de ese sentido primordial, donde ubico el papel de los padres como insustituible e indelegable. La escuela puede y debe encargarse de los estilos y de las técnicas; para hablar en términos de lectura, debe enseñar el manejo y los trucos del código, vale decir las mil y una técnicas de la decodificación, desde prekindergarten hasta undécimo. Si por añadidura, como afortunadamente sucede ahora, cada vez con más frecuencia, se encuentran maestros sensibles frente a los sentidos de la lectura, pues mucho mejor. Pero la idea de la lectura como un acto de desciframiento vital es un asunto que comienza en la casa y que está ligado a los orígenes de los seres humanos, a sus historias familiares y viscerales, a los hilos de la memoria, que los enredan en una trama de significados, mucho más allá del lenguaje escolar.

Desde antes de estos tiempos modernos en los que se han puesto de moda términos como el de promoción de lectura, tan sospechosamente prestado de lenguaje comercial, ha habido hogares con padres, madres, abuelos, tíos o nodrizas que sembraron en los niños el amor por las historias y por los libros. Dudo que lo hubieran hecho a propósito, siguiendo unos objetivos predeterminados o unos indicadores de evaluación. Lo más probable es que sólo quisieran pasar un buen rato, o domar a las pequeñas fieras que suelen ser los niños, para que se estuvieran quietos unos minutos. Las dos

intenciones son, en sí mismas, maravillosas. Porque disfrutar simplemente del placer de una historia o confiar en el poder hipnótico de las palabras, es creer de antemano en la lectura; es lo que yo llamo dar nido o sembrar sentido.

A sembrar ese sentido no se aprende en talleres ni en libros especializados, aunque ahora estén tan de moda las escuelas para padres. Las creencias se tienen o no se tienen y eso nos remite al círculo familiar en el que, valiéndonos también de una frase pasada de moda, tenemos que admitir que se sigue aprendiendo con el ejemplo, como en los viejos tiempos. Los métodos sofisticados de la pedagogía contemporánea poco se aplican en el hogar, donde todo resulta más simple, más de sentido común, si se quiere, y también más entrañable. Cuando somos niños, creemos en lo que vemos creer a los adultos que nos rodean. Y así vamos creciendo con imágenes familiares, con arquetipos, con valores y también con telarañas y prejuicios que nos fueron transmitidos de una manera visceral e inconsciente, sin que nadie se diera mucha cuenta de cómo o a qué horas sucedía: ni los padres que enseñaban, ni los niños que entonces aprendíamos. Es probable que nuestras ideas afortunadas, desafortunadas o neutrales sobre la lectura, tengan raíces profundas en esa escuela tan informal que es cada casa. Por eso, para hablar del papel de los padres en la formación de los lectores, es aconsejable partir de una búsqueda personal, empezando por el principio, que somos nosotros, y no por el final, que son los niños. Porque somos los adultos, con nuestras lecturas y con nuestras palabras, inscritas desde mucho antes de ser padres, el texto de lectura primordial que descifran nuestros niños.

Todo empieza a suceder desde muy pronto. Quizás desde que nacemos... Hay quienes aseguran que quizás sucede antes... No hay que olvidar que probablemente hemos tenido un nombre, un significado escrito en la frente, incluso antes de haber nacido.

Trataré de exponer el papel que juega el entorno familiar en ese complejo proceso de desentrañar sentidos que transita un niño y que, para simplificar, llamaremos "lectura". En términos generales, vamos a mencionar tres grandes momentos o etapas en ese proceso. La primera es aquella en la que el niño no lee, sino que otros lo leen; la segunda es aquella en la que lee con otros y la tercera es la del lector que lee solo. Al final de estas etapas encontraremos un lector autónomo y quizás, si todo resulta bien, un lector adolescente que no sólo prescinde de los padres, sino que lee, a escondidas de ellos, sus propios libros. Lo más importante sucede en el comienzo y, por eso, decidí centrarme en las dos primeras etapas para compartir con ustedes en la charla de hoy.

Las primeras etapas en la formación del lector

1. Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí

El hecho de nacer nos sitúa ya de lleno en un universo de palabras, de símbolos y de significados. Llegamos a un mundo que ha sido construido con los significados que otros, mucho antes que nosotros, han ido construyendo. Para el recién nacido, ese mundo de significaciones es un parloteo indescifrable e ininteligible que empieza a cobrar sentido sólo en la medida en que aparece alguien que le lee, que lo descifra y que funda en él los primeros significados.

Es la madre, con su alternancia de presencias y ausencias, de ires y venires, la que le imprime significado al llanto de su bebé, tan parecido al de cualquier animal. Cuando oye el alarido de su hijo, ella, que es un ser de palabra, es quien ubica ese llanto en el registro del lenguaje humano, atribuyéndole un significado. Seguramente dice “Lloras porque tienes hambre, te voy a dar de comer”. Y más tarde, a otro alarido igual, esa madre, que es un ser de palabras, atribuye otro significado. Tal vez diga: “Ahora no debe ser hambre; debes estar incómodo, te voy a cambiar el pañal”. Y más tarde, a otro alarido igual a los dos anteriores, ella otorgará otro significado. Le dirá al bebé que va a arrullarlo porque tiene sueño y quizás le cante cualquier cosa, no importa qué... Lo importante es que ella ha “leído” ese llanto, que le ha dado distintas significaciones y matices y que, con este acto intuitivo de comunicación, ha abierto la puerta a la experiencia del lenguaje y de la lectura, que, en su acepción más amplia, tiene que ver con fundar sentidos.

De manera que nos hacemos partícipes de la comunicación humana y entramos al mundo de lo simbólico porque hay alguien que nos lee y que escribe en nosotros los primeros textos, las primeras claves de significación. En esa primera etapa de la vida, tenemos contacto con muchos textos de lectura.

En primer lugar, están *los libros sin páginas*, todo ese torrente de tradición oral que los padres recuerdan. (Recordar, en su acepción etimológica, significa “pasar por el corazón”). Quizás la rescatan del fondo de su memoria, de lo que a ellos les cantaron y les contaron y la reescriben en sus hijos. Esa poesía de la primera infancia, que recuerda los ritmos del corazón y que casi los imita, es rimada, aliterada, rítmica, repetitiva y prosódica. (Piénsese en el

“aserrín, aserrán”, en las nanas, en los juegos del “tope tope tun”, en los cuentos corporales, etcétera). Lo que cuenta aquí son las sonoridades, las repeticiones, las alternancias, ese poder mágico de la palabra que va y viene, que canta, que nos envuelve en la sonoridad y que nos sitúa en posesión de lo poético.

Es así como antes del primer año de vida y, con un sencillo repertorio, nuestra experiencia como lectores han estado profundamente ligada al afecto y nos ha enseñado mucho sobre los usos poéticos del lenguaje, o, para usar palabras más literarias, sobre su función expresiva. Por ejemplo, aprendemos sin saber a qué horas, que las palabras son etiquetas mágicas y sonoras; que cantan, que suenan y que tienen ritmo; que sirven de arrullos para dormir, que acompañan, que quitan las sombras e incluso que tienen usos insospechados como hacer llover, salir el sol o curar el dolor. El aprendizaje poético que se da en el hogar no habla de ritmo ni de métrica ni de rima, pero habla de la esencia de la poesía que es esa posibilidad de trascender la vida real, de transformar los significados literales de la comunicación utilitaria para crear otros universos connotativos en los que las palabras adquieren otros valores, otros significados, otras sonoridades. Debe ser por eso que, valiéndonos de otro lugar común, se dice que los poetas y los niños se parecen. Pero esa capacidad de asombrarse con las palabras se experimenta en el seno del hogar, “con la leche temprana y en cada canción”, como dice Serrat.

Tan pronto como el niño se sienta, aparecen también los primeros *libros de imágenes*. Son libros sencillos, quizás sin palabras que cuentan historias o muestran objetos cercanos a la experiencia de ese niño pequeño. De nuevo,

son los padres quienes introducen al niño en otro orden simbólico, que es el mundo de los libros. Un padre o una madre que sienta a un bebé en las piernas mientras le lee un libro de imágenes, está diciendo también muchas cosas sobre la lectura. Está diciendo, por ejemplo, que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad. Pero que, en esa convención cultural que es el libro, son *como si* lo fueran, pues representan a la realidad. Ese *como si*, que es la esencia de lo simbólico, se aprende en las rodillas de alguien más experto que va nombrando el mundo conocido, atrapado y sintetizado en unos dibujos: “Mira a mamá. Mira a mamá con el bebé...” Y a medida que la voz familiar da nombre a las páginas que pasa, enseña que las historias se organizan en un espacio: de izquierda a derecha, para el caso de nuestra cultura occidental. Ese discurrir que se da siempre en la misma dirección será luego el espacio de la lectura alfabética, eso que los maestros de preescolar llaman “la direccionalidad” en sus ejercicios de prelectura. El niño al que otros han leído lo sabe ya, sin necesidad de ningún ejercicio. Lo deduce de todas esas horas pasadas hojeando sus libros preferidos y aprende también que pasar las páginas es pasar el tiempo, que empieza y termina y que cuenta una historia durante ese transcurrir. Todos esos son los ingredientes de los cuales está hecha la lectura. Y se aprenden porque hay alguien que nos los revela, en el sentido profundo que conlleva la palabra.

Después de esos primeros libros y muy en la línea del desarrollo psíquico del niño, que empieza a salir de lo más inmediato para hacerse preguntas, para inventar, imaginar, soñar, tener pesadillas y sentir miedos, los relatos se van haciendo más complejos: Es entonces cuando los niños entran en contacto con hechos, peripecias y personajes que suceden en un tiempo lejano: *el tiempo de la ficción*. Los padres se convierten en contadores de historias, a la

orilla de la cama. Es el tiempo del *había una vez, hace muchos pero muchísimos años...* Ese tiempo mítico, que no es el presente, tiene su expresión literaria en los cuentos de hadas tradicionales o en los cuentos contemporáneos, con personajes fantásticos, de la propia región o de países lejanos, que hablan a la psiquis en formación y le dan claves para nombrar sus misterios y para intentar descifrarlos.

De nuevo, los padres, esos contadores privados, son los encargados de introducir a los niños en la magia de las historias y su actitud sigue enseñando muchas otras cosas sobre la lectura. Por ejemplo, enseña que las palabras sirven para emprender viajes, para salir del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. Enseña también que, gracias a las historias y a las palabras, se puede dar nombre a las fantasías y dar forma a las angustias, para sacarlas de nosotros, para expresarlas, compartirlas y, quizás, sentirnos menos solos. Los padres no hablan de los poderes catárticos y curativos del arte; es más, muchos de ellos jamás habrán oído semejantes expresiones. Pero, cuando se sientan a leer o a contar Caperucita Roja o cualquier cuento, el que sea, están enseñando a sus hijos que la ficción es una de las formas socialmente aceptadas para nombrar lo innombrable, para explorar nuestros fantasmas y dar forma a nuestros ideales, para medirnos cara a cara con los miedos, para bajar a los infiernos y regresar ilesos, para aprender sobre la vida, sobre nuestros propios sentimientos y para escuchar nuestras propias voces. El niño que recibe esa revelación a la orilla de su cama, será un lector en potencia y lo probable es que alguna o muchas veces, durante distintas etapas de su vida, recurra a los libros tratando de descifrar sus propios enigmas.

Al lado de semejante revelación, las voces adultas que cuentan historias dicen cosas útiles, ciertas y necesarias sobre el lenguaje. Dicen que las palabras se agrupan unas al lado de las otras en una cadena y que, gracias a esas agrupaciones y a la posición de cada palabra en la cadena, se van construyendo y modificando los significados. (Hay que imaginar cada cosa que se va nombrando, darle una imagen mental a cada palabra oída y esa operación de asociar un significante con un significado ya es una lectura). Pero, además, esa voz de quien cuenta es un modelo lector: sus pausas, sus inflexiones, sus tonos cuando interroga, cuando exclama o susurra, nos dicen que las palabras tienen tonos, cadencias, matices y sonoridades.

Vemos así cómo ha aparecido una variedad de géneros literarios: La poesía, los libros de imágenes y la narración. Ya el niño distingue las formas que toman los libros y los tonos de los que se valen, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar; ya intuye que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Ya sabe una cantidad de cosas sobre la lectura, aunque la escuela diga que todavía no es lector y no haya entrado ni siquiera al prejardín o al grado cero. Los padres han construido un nido completo, un entorno para la lectura, una cantidad de demostraciones viscerales a la pregunta del "Para qué leer", que es la pregunta por el sentido vital de la lectura y que es la que, en definitiva, produce el deseo, o lo que los maestros, para simplificar llaman "motivación". Es entonces cuando llega la etapa de la alfabetización propiamente dicha y el aprendizaje de la lectura se empieza a delegar en el colegio. Podríamos pensar que el papel protagónico de los padres se desdibuja. Sin embargo, sería más acertado pensar que, en lugar de delegarse o desdibujarse, se comparte con la escuela. El protagonismo de los padres, dando ahora soporte y contexto a la alfabetización, será imprescindible para el éxito del lector alfabético.

Podríamos decir que hasta aquí se ha hecho mucho, pero es importante advertir que lo más importante está aún por hacer.

2. Segunda etapa: Yo empiezo a leer con otros

Esa etapa que se da desde la total dependencia del lector hasta el logro de la lectura autónoma es un largo rito de tránsito y se constituye, quizás, en la época más difícil para su formación. En virtud de una extraña paradoja, el proceso de alfabetización, que teóricamente entrega al niño ese truco mágico para acceder a todas las lecturas y a todos los libros posibles, es, en la práctica, el culpable de la mayor deserción. Muchos lectores se extravían en las trampas de la decodificación mecánica y pierden el sentido vital y el deseo, mientras están absortos en esa lucha por aprender a leer en el estricto sentido literal. Y es que descifrar los misterios y las convenciones de ese código tan arbitrario y caprichoso que es el lenguaje escrito, implica un esfuerzo gigantesco, un trabajo colosal que muchos adultos no recordamos pero que es engorroso y arduo y que, mientras se esté viviendo, parece que no fuera a acabarse nunca.

Podríamos empezar aquí la tradicional diatriba contra los métodos que utiliza la escuela y desviar la charla hacia la conveniencia de uno u otro método, en busca del más acertado para facilitar semejante rito de tránsito que es la alfabetización. Sin embargo, sea cual sea el método que se elija y sea cual sea el maestro que a cada niño le toque en suerte para servirle de guía por el aprendizaje de *las primeras letras* –desde el más juguetón hasta el más árido– no cabe duda que entrar en posesión del código implica una serie de pasos aburridos e inevitables. Así se piense, con cierta ingenuidad adulta,

que aprender a leer es una aventura de búsqueda de sentidos y de construcción de hipótesis al mejor estilo de Sherlock Holmes, lo cierto es que la tarea no resulta nada emocionante, por lo menos en algunos momentos del proceso. Hay que aprender que a cada sonido corresponde un grafema y este aprendizaje pasa inevitablemente por ocasiones en las que se pierde el sentido completo, para tener que concentrarse en la minucia del análisis, o mejor, en la disección de cada una de las palabras. No es fácil, por ejemplo, saber que la Q necesita de una U antes de la E para que suene QUE, pero que si hacemos el mismo truco con la Q, la U y la A, ya no nos funciona igual. No es fácil acordarse siempre de que la H es muda y que hay que saltársela; tampoco es fácil querer conocer todo el contenido del cuento que aparece en la página del libro y tener que resignarse, en cambio, a tener una paciencia infinita para leer, si acaso, un renglón, invirtiendo en ello una cantidad del tiempo que podría invertirse en jugar...

Es ese el momento en el que los padres resultan verdaderamente imprescindibles y es también ahí cuando deben tener más cuidado para no caer en el lugar común del que hablábamos al comienzo, según el cual, los padres son maestros. Así les manden de tarea en la escuela “reforzarles la lectura” a sus hijos, así tengan que ayudarlos todas las tardes a decodificar las típicas frases de la cartilla, deben recordar siempre que ellos no son maestros sino padres y que su papel, por encima de la tarea y más allá de la tarea, sigue siendo “dar nido”. Es decir, dar sentido y contexto. O, si se quiere usar el ejemplo práctico del comienzo, ofrecer una piscina en la que se pueda seguir nadando, así no se sepa todavía la técnica del estilo mariposa.

¿Qué quiero decir con esto? Que durante esta etapa los padres deben demostrar permanentemente que ese sentido básico de la lectura, experimentado durante la primera infancia, se mantiene, a pesar de las dificultades temporales que implican el aprendizaje y el dominio progresivo del código escrito. En primer lugar, es importante hacer sentir importantes a los hijos que se inician en la lectura. En palabras de Frank Smith, esto significa “darles la bienvenida al Club de los Alfabetizados”. El que ingresa a ese “Club”, debe ser visto y tratado como un interlocutor que ya puede comunicarse con otras personas cercanas y lejanas por medio del lenguaje escrito. Así su lenguaje sea aún precario e incipiente, es posible proponer alguna tarea sencilla en la que pueda usarse la lectura con fines prácticos. Por ejemplo, leer juntos una receta para preparar a la hora de la comida, pedir que traigan el cuento que dice tal cosa en la carátula o buscar en el periódico el teatro donde dan una buena película, valiéndose de dibujos, signos y letras para encontrarla, son pequeñas demostraciones que crean en ellos la sensación de que la lectura se aplica permanentemente en la vida cotidiana. Por supuesto, no hay que esperar que utilicen el nuevo código sin errores. Así como no empezamos a caminar o hablar haciéndolo perfectamente, empezamos a leer y escribir con inseguridades y balbuceos. Es más: sin ese proceso experimental de ensayo y error es imposible aprender a leer. Acompañarlos en su propio proceso de caerse y levantarse –como cuando aprendieron a caminar– y, para seguir con otro ejemplo práctico, darles distintos terrenos donde ejercitarse, son tareas de los padres en el crecimiento de sus hijos como lectores.

En segundo lugar, resulta fundamental continuar leyéndoles buenas historias, sin abandonarlos en la mitad del camino. La primera tentación en este momento de la alfabetización inicial sería decir una frase de este estilo:

“Ahora que ya sabes leer solo, yo desaparezco”. Muchas veces, además, son los maestros los que sugieren que sean los mismos niños los que lean solos en voz alta. Esta actividad puede servir como un ejercicio breve, sobre todo si conlleva una intención comunicativa (leer en voz alta es compartir, no hacer sonidos para una grabadora), pero no debemos suspender la magia de las historias por el hecho de que un niño ya maneje el código elemental de la lecto-escritura. Al contrario, un padre leyendo de viva voz es el mejor modelo para un lector que se inicia, pues le enseña mucho sobre la lectura a su hijo: las pausas, las entonaciones, los matices de la voz ligados a los sentidos. Con frecuencia sostengo que el padre o la madre son “lectores mayores en edad, dignidad y gobierno”, y ese testimonio que dan como lectores mayores enseña más sobre las cadencias, los ritmos y los sentidos de la lectura que el más completo manual de ortografía y fonética. Aquellas flechas con las que nos enseñaron a entonar nuestras lecturas escolares (cuando hay interrogación, subimos la voz), no sólo son engañosas sino que distorsionan –y también diseccionan– los ritmos internos de la lectura. La entonación es algo que se construye mediante un diálogo con los sentidos de un texto; un diálogo en el que participan el lector y el texto y que siempre hay que ir desentrañando. Tiene mucho que ver con el lenguaje oral y, así como aprendemos a entonar oyendo a otros, aprendemos a prestarle nuestra voz a una lectura, escuchando a nuestros lectores mayores, a aquellos que tienen experiencia en prestarle su voz a los textos.

En tercer lugar, es importante asegurar que se mantenga viva la fe en la magia de los libros y en sus poderes de desciframiento. Esta es la razón más poderosa para seguir compartiendo el placer de leer en voz alta con los niños, mientras ellos adquieren el dominio progresivo para entender a cabalidad las historias que su corazón les pide. Quiero insistir en este punto

porque, durante esta etapa ambigua en la que supuestamente un niño aprende a leer solo, aún no cuenta con las herramientas suficientes para decodificar los libros que su psiquis o su deseo de conocimiento le demandan. Es decir, su poder de decodificación está atrasado con respecto a su poder de desciframiento. Mientras su deseo le pide una novela por entregas, su incipiente nivel de alfabetización le permite leer un cuento insulso para bebés o unas frases sencillas y deshilvanadas de la cartilla escolar, desprovistas de valor existencial. Es entonces cuando el sentido profundo de la lectura puede sufrir un colapso y divorciarse para siempre de la lectura alfabética.

De ahí que los padres sigan siendo necesarios para leer historias complejas y profundas a la orilla de la cama. Mientras ese niño escucha absorto la voz del padre o de la madre, que han dejado su vida real en suspenso por un rato y han aplazado todas sus obligaciones para entregarse a la lectura de un buen libro, él también leerá entre líneas que ésa es una actividad importante y que amerita postergar muchas otras cosas, también importantes para los adultos. Y mientras comparte con su padre o con su madre ese sentido crucial de la lectura, irá creando también un hábito, es decir, la repetición de unas condiciones particulares de tiempo y de espacio; una atmósfera de introspección y de intimidad que, en lo sucesivo, asociará con la lectura y que quizás se le vuelva una costumbre indispensable para toda la vida: “leer un rato para llamar al sueño” o “leer, así sea diez minutos, antes de apagar la luz”, como dicen tantos adultos que quizás también tuvieron su propio lector privado cuando eran niños. Pero además, mientras esas revelaciones suceden, ese niño al que un lector adulto le lee estará empleando el tiempo en ejercitarse en procesos muy complejos de desciframiento, como cuando era bebé y miraba su primer libro de imágenes. Seguirá aprendiendo a

identificarse con uno u otro personaje; ejercitará su capacidad de anticiparse al curso de los acontecimientos; incorporará nuevas palabras a su propio diccionario mental; afinará sus mecanismos para distinguir la ficción de la realidad y para saber cuándo el lenguaje nombra y cuándo sugiere y cuándo calla y cuándo permite distintas interpretaciones y cuándo nos pide mayor obediencia. Y entonces irá valorando los libros y los comparará y poco a poco irá teniendo más herramientas para saber cuáles le gustan más y cuáles son sus intereses...

Leer con los hijos, como padres, es ofrecerles todo eso. Y todo eso se les ofrece paradójicamente –esta es la segunda paradoja de la charla– leyendo, simplemente. Sin complejos de culpa y sin falsas pretensiones pedagógicas. Sin someterlos a indagatorias sobre la idea principal y las secundarias, pero permitiendo siempre esa atmósfera de intimidad en la que el diálogo es posible y a veces puede ejercerse también con gestos, con silencios o con comentarios sueltos. Leer por el puro placer de estar juntos, de compartir sueños, temores, intereses e incluso obsesiones y acompañar a ese hijo a confrontarse con las tareas existenciales, con los valores y con los retos de la vida que recrean los libros. Leer como padres es también acompañarlos a escoger sus libros y ayudarlos a ir formando su propio criterio. Poner en sus manos los mejores libros, esforzándose por conocer la literatura infantil que se publica ahora o, al menos, por preguntarse qué dicen los libros que se ofrecen a los niños, quién los firma, qué ocultan, que sugieren, qué aportan y qué tan cercanos pueden resultar al deseo de cada hijo, pues cada uno es diferente y necesita encontrar sus libros propios e imprescindibles. Por ser los padres quienes los conocen mejor que nadie, son los indicados para ayudarlos a encontrar el libro preciso, en el momento preciso. Ese libro que el corazón y el deseo le piden a cada ser humano y que quedará guardado

en lo más profundo de la memoria, ligado al afecto de esa persona que acompañó su descubrimiento o que quizás se lo regaló de cumpleaños...

Y así sucederá, un cumpleaños tras otro. Como decimos los que somos padres, “el tiempo se pasa volando”. Por eso llegan, siempre demasiado pronto, otras etapas en la formación de los lectores: Poco a poco empiezan a leer solos y ya no necesitan a sus padres. Es más: llega un tiempo en el que sólo desean leer en privado, como lectores autónomos y solitarios, sin nadie que los interrumpa o que ose siquiera preguntarles qué libro están leyendo. La lectura será parte del ámbito de su intimidad y se convertirá en la brújula de una búsqueda personal a la que quizás los padres ya no estén invitados. En ese momento, su papel será el de convidados de piedra y posiblemente no haya nada mucho que hacer. Por eso es que la experiencia de leer, en el sentido amplio de dar contexto y sentido, no puede ser postergada hasta que un niño entre en posesión de todas las arbitrariedades de las que está plagado nuestro lenguaje escrito. Quizás si esperamos a que se dé ese momento, sea entonces demasiado tarde.

Durante todo el proceso del trabajo realizado fue tema de preocupación el encuentro y desarrollo de actividades con la comunidad educativa, logrando así, una visualización de la realidad en sus vivencias y experiencias de sus procesos lectores.

Los aportes obtenidos fueron temas de evaluación y por lo tanto, de trabajo obligado en todos los espacios y momentos del quehacer pedagógico.

CONCLUSIONES

Las teorías de procesamiento de la información tienen poco que decir sobre el contexto en que se desarrollan los procesos lectoescritores, debido a su supuesto básico de que estos procesos son estables en diferentes entornos. Sin embargo, tanto en el contexto urbano como en el rural el papel del ámbito del aula es crítico, por la primacía de la interacción social y la influencia de los medios masivos de comunicación. Pero, en el contexto urbano, hay un entorno rico en textos impresos con una amplia gama de libros, en donde docentes y estudiantes tienen muchas oportunidades de leer y escribir sobre diversos temas. En el contexto, rural tenemos ciertas limitaciones debido a la falta de bibliotecas y editoriales. A pesar, de estas limitaciones tenemos un entorno natural desde el cual lo integramos y articulamos con un lenguaje natural lleno de espontaneidad y creatividad, en donde lo lúdico y los recursos naturales propios de la región tiene relevancia e importancia y, se convierten en opciones logísticas para llevar a cabo talleres que desencadenan y engloban procesos de aprendizaje para el estudiante.

En resumen, la comprensión lectora depende de un gran número de factores, muy complejos e interrelacionados entre sí (metodología aplicada por el docente, motivación del educando, recursos y materiales, planta física, etc). Una cierta claridad sobre estos factores, permite detectar las fuentes de las dificultades de comprensión lectoescritora y los modos de facilitar y planificar las actividades.

Por otro lado, una vez terminada esta investigación se tiene la gran convicción, de que los niños y niñas de la escuela están motivados y pueden llegar a ser buenos lectores, con capacidad de análisis, síntesis, crítica y lógica ante procesos de lectoescritores.

Desde la óptica de la práctica pedagógica llevada a cabo en este trabajo, queda la satisfacción de haber seguido un proceso secuencial y ordenado que despertó el interés por la lectoescritura en estudiantes y padres de familia.

BIBLIOGRAFÍA

AZCOAGA, Juan E. Del Lenguaje al Pensamiento Verbal. Buenos Aires, Editorial el Ateneo, 1986.

CARRERA Flor, DONOSO, Trinidad y Marín María Angeles. El proceso lector y su evaluación. Barcelona, 1994.

CERRO ROBLES, Leandro. Textos y Pedagogía. Caracterización de la lectura y la escritura. Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, 1994

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Areas obligatorias y fundamentales. Bogotá, 1998

FABARA GARZON, Eduardo y MORALES PINOCHET, Juan. En: Experiencias Exitosas en Lecto-escritura. Convenio Andrés Bello. Fundación Santa María. Santiago de Chile, 1995

FERNÁNDEZ FERRERES Sarramona. Didáctica del lenguaje Barcelona, 1986.

GARTON, Alison. F. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Editorial Paidós. Barcelona, 1994

IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne (Compiladoras). En: Conexiones entre Lectura y Escritura. Aprendiendo de la investigación. Buenos Aires: Editorial AIQUE., 1992.

JURADO VALENCIA, Fabio y otros. En: Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 1999

JURADO VALENCIA, Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo . Los procesos de la escritura. Hacia la producción de los sentidos Bogotá.: Editorial Magisterio, 1997.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Editorial Anthopos. En coedición con la Universidad Pedagógica Nacional de México. Barcelona, 1993

SANCHEZ, Benjamín. Lenguaje escrito. Diagnóstico, enseñanza y recuperación Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1972.