

ENTRE-TEXTOS: LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRESION DE TEXTOS ESCRITOS EN EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE EDUCACION PRIMARIA DEL VALLE DEL CAUCA¹

*Gloria Rincón B., Adriana de la Rosa,
Pilar Choís y Rosa María Niño
Gloria A. Rodríguez
Universidad del Valle*

Resumen

En relación con la enseñanza del lenguaje escrito y muy especialmente con el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos, una revisión, así no sea muy exhaustiva, muestra que en los últimos años se han realizado aportes considerables. En todos ellos se hace evidente que en la institución escolar el lenguaje escrito, además de ser el medio privilegiado para aprender sobre los diversos contenidos que la escuela se propone enseñar, es a la vez, objeto de enseñanza y medio de comunicación interpersonal. Por lo tanto, es imposible circunscribirlo a un área: en todas las asignaturas hay actividades con material escrito. Ahora bien, estas actividades son orientadas, explicadas y en general mediadas a través de intercambios orales que, junto a lo que se hace con el material escrito, son manifestaciones de unas determinadas concepciones sobre la lectura, los textos y los procesos de aprender y enseñar la comprensión textual. La observación y el análisis detallado de la actividad discursiva y no discursiva que se efectúa en las interacciones cotidianas entre maestros y niños cuando trabajan con textos escritos tanto para comprenderlos como para producirlos, constituye el objeto de la línea de investigación en la que se enmarca este proyecto, cuyo propósito fue efectuar una aproximación a los procesos pedagógicos que se estaban llevando a cabo en aulas en las que hay un interés de los maestros por transformar la vida escolar.

Abstract

Although not exhaustive, a review of the literature on the teaching of writing, and especially of students' development of reading strategies, shows that significant contributions have been made to these fields in the last years. Throughout this period, it is evident that the written language is both the principal medium to learn about the different contents taught by school and also an object of teaching and a means of interpersonal communication. Thus, it is impossible to restrict the written language to a sole area, for there are activities incorporating written materials in any school subject. Hence, these activities are oriented, explained and in general mediated by oral exchanges which together with what is done with the written texts, represent specific conceptions of reading, text types and of the processes of teaching and learning to read. This research project looks at the detailed observation and analysis of discourse and non-discourse activities present in daily interactions between teachers and children while they read and write. The aim was to study the pedagogical processes classroom teachers were carrying out in their effort to transform school life.

¹ En este texto se presentan los principales resultados de una investigación financiada por Colciencias (código: 1106-11-332-98) y la Universidad del Valle. En el equipo investigador también participó la estudiante de Maestría en Lingüística Mónica Patricia Medina.

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

En Colombia, el sistema educativo enfrenta en la actualidad los retos que se desprenden, por un lado, del desarrollo teórico y tecnológico alcanzado sobre el proceso de comprensión textual que afectan tanto el papel que en él se atribuye al desarrollo cognitivo y socio-cultural como a los procesos escolares de enseñanza y de aprendizaje; por otro lado, los retos provienen de la necesidad de superar los bajos niveles de comprensión de textos escritos que diversas evaluaciones e investigaciones educativas hacen evidente.

Si bien a veces se introducen políticas educativas y propuestas didácticas que buscan garantizar cambios educativos, éstos no se logran sólo por decreto o por la divulgación de esas propuestas; ni siquiera los resultados investigativos logran movilizar las estructuras tradicionales del sistema educativo, como han planteado diversos investigadores (cfr. Rinaudo, 1995; Pérez, 1988; Rockwell, 1982, 91, 92 y 95) al hacer notar la evidente brecha existente entre las investigaciones educativas sobre el aula y la utilización de dichas investigaciones en la práctica pedagógica de los maestros. No obstante, las innovaciones pedagógicas-transformaciones que se construyen desde las mismas instituciones educativas-con el fin de hacer realidad los objetivos que persiguen, han venido diseñando y llevando a cabo prácticas alternativas en sus experiencias pedagógicas. Por esto, con esta investigación se buscó aproximarse a estas prácticas, comprender cómo afectan la situación antes descrita, qué aportan en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión textual en las aulas de niños de primaria.

OBJETIVO

Intentar comprender cómo desde algunas aulas cuyos maestros intentan romper el círculo de la repetición, desde las prácticas cotidianas que allí se viven, se contribuye al proceso de formar sujetos activos en la cultura escrita, que se esfuerzan por comprender lo que leen o, por el contrario, cómo se obstaculiza este proceso, es una síntesis de la problemática en la que se ubica esta investigación.

El fin último es aportar a la comprensión de cómo hoy se está enseñando y, tal vez, aprendiendo la comprensión de la lectura en la institución escolar primaria, de cómo se construyen desde las prácticas pedagógicas soluciones a los graves problemas que se enfrentan en relación con la formación de los estudiantes para mejorar la comprensión de textos escritos diversos. De esta

manera se busca contribuir a construir los cambios necesarios que permitan que la escuela posibilite a todos aquellos que la conforman avanzar en el dominio y comprensión de los textos escritos.

PUNTOS DE PARTIDA CONCEPTUALES

Básicamente se asumieron tres perspectivas conceptuales consideradas complementarias:

1. Una perspectiva discursiva sobre el lenguaje, tributaria más que todo de los estudios de la lingüística textual y de los estudios sobre el análisis del discurso.
2. Una perspectiva interaccionista del aprendizaje, que retoma los aportes de la concepción constructivista tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
3. Una perspectiva cualitativa sobre la investigación de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en el contexto escolar, centrada en el análisis de la interactividad, en el análisis del discurso en el aula.

En el marco de la primera se comprende el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna). Por esto, el conocimiento sobre el lenguaje va mucho más allá del conocimiento sobre el sistema, e incluye buscar respuesta a preguntas como estas: ¿Cómo se significa?, ¿Cómo se usa el lenguaje?, ¿Qué modos discursivos se encuentran en determinadas situaciones comunicativas? (cfr. Baena, 1989; van Dijk, 1978, 93, 80, 94; Martínez, 1994).

Desde la perspectiva interaccionista sobre el aprendizaje se reconoce que la actividad constructiva de cada estudiante es fundamental y también que la interactividad y la intersubjetividad son principios constitutivos de los aprendizajes que se desarrollan en contextos socioculturales tales como el escolar. Esta explicación está profundamente apoyada en la teoría sociocultural inspirada en los trabajos de Vigotsky (1973, 79) y sus continuadores, que sitúa las formas de organización de la actividad conjunta –y en este sentido las relaciones interpersonales– en el origen de las capacidades humanas. En este marco explicativo cobra interés el problema sobre cómo es posible que la ayuda y el soporte ofrecidos por los agentes educativos –uno de éstos los profesores–

"conecten" y se ajusten con el proceso constructivo de los aprendices –uno de éstos los alumnos–, orientándolo, guiándolo y favoreciéndolo (Onrubia, 1992), es decir, el estudio de la influencia educativa.

Para el estudio de los mecanismos de influencia educativa, la noción de *interactividad* constituye el eje principal para la conceptualización de las prácticas educativas. Tomar este eje implica comprender las acciones del maestro en consideración simultánea con las de los estudiantes y viceversa y, por tanto, centrar el análisis en la interacción tanto de las actuaciones de unos y otros como en la articulación de las prácticas discursivas y no discursivas, es decir, en la actividad conjunta (Coll y otros, 1995).

Por esto, la tercera de las perspectivas mencionadas no es sólo metodológica, es también conceptual.

Estas perspectivas convergen en concebir al acto de leer como un acto de comprender y la comprensión de la lectura como un proceso en el que lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Este modelo, más conocido como *interactivo*, se opone tanto a la recepción pasiva implicada en la concepción de la lectura como procesamiento ascendente, como a la del lector omnipotente que se podría inferir de un modelo descendente. Desde el modelo interactivo se concibe al lector como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado para obtener información del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo (del que los textos también son parte), pero siempre en el marco de un texto que genera unas restricciones a la "libertad" interpretativa del lector (Camps y Colomer, 1996; Solé, 1992).

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, se entiende como las mediaciones, los medios, los objetivos y, en fin, todo un proceso que se pone en juego para favorecer la construcción del pensamiento propio de la cultura escrita o también llamado pensamiento alfabetizado, para que se apropien procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual según el tipo de texto y la intención del lector, así como para que se vaya logrando un progresivo control consciente del proceso de comprender.

Si bien se reconoce que algunos conocimientos sobre ciertos géneros y tipos de textos se construyen a través de los usos sociales que de ellos se haga (por ejemplo, hacer notas, cartas familiares, construir y comprender algunas estructuras narrativas), también se reconoce que debido a la complejidad de algunos textos, para llegar a ser un buen lector y productor de éstos se hace

necesaria una reflexión y control consciente, favorecida por una enseñanza que permite participar de múltiples y diversas situaciones de contacto, uso y puesta en práctica de modos de leer, de comprensiones posibles, de la reflexión sobre esas experiencias en la que se articulan y sistematizan conocimientos –por ejemplo, sobre formas organizativas superestructuras, sobre funciones de los textos, sobre contextos de uso, sobre aspectos microestructurales, etc.–, porque “no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma”: la reflexión, la conciencia del proceso es fundamental.

Esta enseñanza puede ser implícita o explícita y en ambas se enmarca el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela y las implicaciones que de dicho proceso se derivan. Por ello, no se trata de comprender la enseñanza como transmitir informaciones descontextualizadas (la clase sobre el ensayo, sobre el texto de divulgación científica, etc), sino que se trata de entenderla como un desafío, tal como lo plantea Lerner de

“hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta...” (2001:26)

En este marco tan rápidamente descrito, se comprende que todas las explicaciones, proyecciones y retos antes mencionados cobran vida, se modifican, se interrogan o se niegan en las aulas escolares a través de prácticas discursivas y no discursivas tales como: las condiciones –tanto internas al aula como externas a la misma-, los momentos, los motivos y los agentes que, por ejemplo, introducen el texto escrito en el trabajo escolar; las orientaciones que se dan para interactuar con los textos, las preguntas que sobre él se hacen, las respuestas que se aceptan o rechazan; los modos de participar en la interpretación o producción; los textos que se leen o producen, que se oficializan o prohíben, que se muestran o esconden, así como también el orden en que estas prácticas discursivas se llevan a cabo, la frecuencia, presencia y temporalidad con que ellas se efectúan, en últimas, en unas formas de organización de la actividad conjunta en el aula. Estas formas no son estáticas: si se sigue la temporalidad de la interactividad en el aula se puede comprender cómo y por qué ellas evolucionan.

Las interacciones verbales junto con los procedimientos efectuados con el material escrito, son expresiones de unas determinadas concepciones sobre la lectura, los textos y los procesos de aprender y enseñar la comprensión textual. Y esto sucede en casi todos los momentos de la vida escolar, no sólo en

las clases de lengua. Por esto es posible afirmar que, así no sea de forma explícita, en casi todos los momentos de la vida escolar se están enseñando y aprendiendo tanto contenidos (de ciencias, sociales...) como formas de discurso y prácticas de comprensión y de producción textual. Esta dinámica hace que, como afirma Lerner (2001:28), “no resulte sencillo determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos”.

METODOLOGÍA

La perspectiva de análisis que orientó este trabajo fue fundamentalmente cualitativa e interpretativa. Se adoptó la perspectiva conceptual y metodológica planteada por Coll y otros (1995) conocida como “Estudio de Mecanismos de Influencia educativa”, por cuanto ésta aborda el problema de la construcción del conocimiento en el contexto escolar, aportando elementos de análisis para comprender este proceso en torno a un campo específico, en este caso la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión textual. Sin embargo, se hicieron precisiones al modelo planteado, teniendo en cuenta las especificidades originadas por el objeto, por el contexto y por los datos obtenidos.

La unidad básica de análisis de este modelo es la secuencia didáctica, unidad de observación que se define entre otras cosas, en función de la preocupación por el factor temporal en los procesos educativos. En otras palabras, es un proceso de enseñanza y aprendizaje que gira alrededor de un eje temático. La relevancia del factor temporal tiene que ver tanto con la idea de que las formas de actividad conjunta evolucionan, como con la intención de identificar procesos completos y en éstos, por ejemplo, enmarcar el trabajo con los textos.

Considerar el factor temporal es uno de los aportes más valiosos de este modelo de investigación dado que al tenerlo en cuenta es posible destacar; por una parte, cómo lo que sucede en el aula no es homogéneo todo el tiempo, por otra, comprender en qué orden se va abordando un tema determinado y por tanto, cómo se va construyendo un objeto de enseñanza. Se atiende además al hecho de que las observaciones de aula no pueden ser realizadas en cualquier momento sin tener en cuenta la lógica de las actividades que orienta el maestro.

Ahora bien, el modelo se compone de dos niveles de análisis que buscan articular lo micro y lo macro, interrelacionando las aproximaciones molares y moleculares al mismo tiempo que vinculan la actividad discursiva y no discursiva.

Se seleccionaron cinco experiencias de educación primaria del departamento del Valle del Cauca (Colombia), que fueran de carácter público,

porque interesaba efectuar una aproximación a este espacio en el que se afirma que hay muchísimos problemas que configuran “baja calidad”. En ellas se hicieron entrevistas a las maestras, se observaron seis secuencias didácticas (SD), tres en la zona urbana y tres en la zona rural. Otros datos se obtuvieron de las fotocopias de algunos de los textos producidos por los niños y las maestras, así como los textos utilizados para leer, las planeaciones y los registros de las maestras, y se revisaron otros documentos tales como los Proyectos Educativos Institucionales y la sistematización de las experiencias pedagógicas (si las había).

Es importante recalcar que no se observaron sólo clases de lengua, porque interesaba analizar cómo se aborda la comprensión de los textos que, como se sabe, no se usan sólo en un área. También, porque nos interesaba comprobar si, como lo plantean los actuales desarrollos sobre la enseñanza de la comprensión, éste se realiza como un proceso situado, significativo, integrado al uso, que aprovecha la necesidad de leer para aprender a leer, para mejorar este proceso.

RESULTADOS OBTENIDOS

La realización de esta investigación ha sido a la vez un proceso de formación de jóvenes investigadores, a través inicialmente de un seminario sobre la perspectiva conceptual e investigativa de la línea y, posteriormente, del análisis conjunto de los datos y la construcción de resultados. En este sentido, el desarrollo de esta investigación permitió que cinco estudiantes de maestría llevaran a cabo su tesis de grado.

Esta investigación permitió mostrar qué cambios se están dando en la enseñanza de la lectura y cómo se estaban introduciendo; también hizo evidentes los caminos a veces confusos y difusos que se estaban transitando en estas experiencias, los cuales se alejan de lo que tan claramente recomiendan los teóricos. Esto no es motivo de asombro, porque se sabe que no basta con que las propuestas existan para que se cambien las tradiciones escolares, que el cambio escolar es también un proceso de construcción –por tanto no lineal y sin problemas–. Entre los cambios encontrados se resaltan los siguientes:

A. Cuando se realizaron las observaciones², los temas que se estaban trabajando en las aulas estaban definidos bien, porque eran problemas sentidos (la contaminación en primero rural, los piojos en primero urbano), o porque eran temas que contribuían a un mejor desenvolvimiento de los niños como sujetos sociales (la valoración de la cultura propia en tercero rural, el conocimiento

² Entre abril y junio de 2000 se siguió el desarrollo de Secuencias Didácticas

del entorno en tercero urbano), o porque permitían ampliar sus conocimientos (aprender sobre los aviones y sobre cómo hacer resúmenes de los textos que se consultaban en quinto rural y aprender sobre el cuerpo humano en quinto urbano).

De las seis Secuencias Didácticas (SD) observadas, cuatro correspondían a proyectos de aula y dos eran unidades temáticas³. Ambas opciones pedagógicas se identifican en la búsqueda de la integración curricular, que se logra de modo más completo en la pedagogía por proyectos. Encontramos aquí un primer ejemplo de cómo los contenidos escolares se han flexibilizado –en cuanto no se trata de seguir programas punto a punto–, de cómo se busca integrar lo que se aprende en la escuela con lo que se necesita para la vida social y por tanto, no se teme abordar temas, problemas, asuntos que se conciben como vitales en la construcción de la identidad y del saber de los estudiantes o como necesarios para desenvolverse mejor en el medio en que está inserta la escuela, favoreciendo de este modo la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

La integración curricular permite cuestionar y revisar el conocimiento escolar, el sujeto y su relación con las diferentes realidades sociales, al ser concebido “como una vía para afrontar los nuevos desafíos de la educación para unos sujetos en un mundo en proceso de cambio” (Sancho y Hernández, 2001⁴). Se presenta así como una posibilidad de superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos porque esto es lo que toca tal grado”, “porque esto es lo que sigue en la cartilla”. Se trata, por el contrario, de abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, lo que se quiere investigar para solucionar un problema, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Es, también, el reconocimiento de la imposibilidad de una escuela homogenizadora, para comprenderla como una escuela que dialoga con el medio en que está ubicada, con los sujetos que en ella participan.

En este sentido, hay en estas experiencias una orientación hacia la enseñanza para la comprensión tal como afirma Perkins: “El afán contemporáneo

³ Es decir, los temas giraban alrededor de un eje. Los temas y los modos de abordarlos eran definidos por la maestra sin previa negociación con los niños sobre lo que se iba a hacer.

⁴ “El currículum integrado aparece como una estrategia para que los alumnos aprendan los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en sí mismas, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Pero, sobre todo, para que el conocimiento escolar sea actualizado y responda a la necesidad de que la escuela ofrezca un “andamiaje” básico para explorar las diferentes parcelas de la realidad y de la experiencia de los propios alumnos (como individuos que forman parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global)”.

por la reestructuración de la escuela generalmente implica poner el acento en el compromiso reflexivo del alumno con el contenido” (2000:23). Por ello, la decisión sobre qué enseñar y cómo hacerlo se vuelve un asunto que los maestros innovadores consideran que no puede ser ni externamente definido –es decir, los maestros como administradores de currículos-, ni es repetición de las experiencias que ellos vivieron como alumnos⁵. Para resolver la selección de los contenidos se acude, o bien a la definición desde el maestro de temas que considera son “generadores” (Perkins, 2000:96) en cuanto incitan y motivan a comprender (no parecen algo misterioso o irrelevante), o bien a la planificación compartida –fase inicial de los proyectos de aula- en la que se definen los temas y modos de abordarlos.

B.- Como en estas aulas se estaban abordando temas o asuntos que tenían que ver con las experiencias de los niños (en el caso de las unidades temáticas), u objetos de estudio en cuya selección habían participado (en el caso de los proyectos) y además del clima de confianza generado entre profesoras y estudiantes que se notaba en estas aulas, se encontró que los niños planteaban el sentido que para ellos tenían los problemas que se estaban abordando, ponían en relación conocimientos nuevos y previos, preguntaban lo que no comprendían, etc.

Había, pues, un marco amplio de diálogo, de valoración mutua, de interés por comprender y aprender, que hacía posible inscribir en él la enseñanza de la comprensión de textos escritos. En este marco, dado que la presencia y el uso de los textos no era gratuita sino que se acudía a ellos para encontrar respuestas a las preguntas previamente planteadas o relacionadas con lo que se estaba trabajando (por ejemplo, para encontrar respuesta a las preguntas que han formulado en la planeación), preparaban el terreno para que la lectura tuviera sentido, para que se construyeran objetivos antes de leer, así no se hiciera

⁵ “Los profesores han de comprender lo que enseñan, de manera diferente a cómo lo aprendieron cuando eran estudiantes. Esto quiere decir:

- Que necesitan conocer los significados y las conexiones no sólo los procedimientos y la información.
- Que necesitan comprender que razonar en determinados campos lleva consigo plantearse qué hábitos mentales están asociados al pensamiento científico, a la interpretación literaria o la apreciación artística.
- Que necesitan prestar atención a cómo las ideas están conectadas entre los diferentes campos de conocimiento y en la vida diaria. De esta manera pueden seleccionar y utilizar de manera adecuada contextos, problemas y aplicaciones.

En estas cuestiones ayuda conocer cómo determinadas ideas evolucionan en la historia de un campo de conocimiento mostrando a los estudiantes formas paralelas de evolución. Comprender las controversias vigentes en ciertos campos puede servir para conocer donde el conocimiento está cambiando o está siendo cuestionado, en lugar de mostrarle sólo los acuerdos” (Sancho y Hernandez, 2000).

explícito el momento de definirlos. Cuando los textos están situados, son auténticos, llegan al aula por razones concretas, se está garantizando la presencia de propósitos para su comprensión, así como también se permite que se los aprenda a valorar y se los vincule como herramientas importantes en la solución de los problemas o en la construcción de aprendizajes.

C.- En el desarrollo de las secuencias didácticas se re-encontraron las dos situaciones de lectura que ya Colomer y Camps (1996) habían clasificado:

- la primera, cuando se lee para avanzar en el tema acordado en el proyecto o en la unidad temática, o “leer para aprender”, en la que se pide leer suponiendo que ya se sabe hacer. En las observaciones se encontró que durante estos momentos se recurrió a textos escritos (fuese para leerlos o escribirlos), pero centrándose únicamente en lo que el texto *decía*, en su contenido semántico.

Los textos eran introducidos mediante breves comentarios y recomendaciones sobre el comportamiento que había que tener mientras se leían, observaban, escuchaban o escribían, sin hacer siempre explícito por qué era importante ese texto, ni justificar su selección y menos aún hacer aclaraciones o explicitaciones sobre el tipo de texto que se estaba leyendo o presentando. La lectura se iba haciendo de forma segmentada, literalmente, es decir, sin adaptar las palabras que en ellos aparecían. Más bien, se interrumpía la lectura para hacer aclaraciones generalmente sobre el significado o sentido de una palabra que consistían en paráfrasis, ejemplos, ampliaciones, o búsqueda en el diccionario (menos frecuente).

Lo habitual en estas situaciones fue introducir los textos como argumentos de autoridad y como el recurso básico para la apropiación de conocimientos. Por ello, predominaban los textos expositivos.

- La segunda, cuando los textos escritos aparecían como *medio* para aprender, pero también como *objeto* en la medida que se trataba de leer para aprender sobre cómo comprender. Estas situaciones se encontraron cuando las maestras al trabajar con textos escritos además de estar atentas al tema, hacían orientaciones explícitas en relación con el trabajo sobre la comprensión o producción de un texto, como puede verse en el siguiente ejemplo:

En quinto rural, en la sexta sesión los niños estaban leyendo e intentando sacar las ideas principales para el resumen. La maestra había indicado que debía subrayarse la idea principal de cada párrafo. Una niña se acerca a la profesora y le dice:

E: Profe, entonces yo voy subrayando como lo más importante

M:=(Hablando en voz alta para que todos la escuchen) A ver, quisiera que primero le dieran una leída a todo, luego vamos cogiendo los párrafos, porque cuando hacemos toda la lectura primero nos hacemos una idea general de la lectura y luego empezamos con los párrafos. Miren cuántos párrafos hay (se dirige a la niña que antes le había hablado) y para ti cuáles son las ideas principales de cada párrafo...

En estos momentos, dado que la función no sólo era identificar un contenido o registrarlo, su ejecución fue lenta y con gran cantidad de intercambios entre maestra y estudiantes. Si bien los niños participaron activamente, la mayor responsabilidad recayó en la maestra, dado que era ésta quien hacía las preguntas, retomaba los aportes, orientaba la confrontación y presentaba al grupo las propuestas para que fueran evaluadas como posibles significados del texto que se estaba comprendiendo. Esta es una evidencia de que se ha comprendido que no sólo se trata de poner a los niños a leer cualquier texto para luego evaluarlos, sino que para maestras como ésta, la comprensión y la producción textual requieren ser enseñadas (en el sentido de guiadas), no se aprenden espontáneamente y sin orientación.

Con excepción de un curso quinto en el que esta clase de trabajo se efectuó con los mismos textos informativos⁶ que se estaban utilizando para aprender sobre el tema del proyecto, en los otros este trabajo se hizo con textos narrativos. Este hecho es importante de resaltar porque muestra cómo el texto expositivo no se vuelve objeto de trabajo en los grados iniciales⁷, como si fuese visto más como un texto para *aprender sobre algo*, únicamente. Además, muestra también cómo textos con funciones más lúdicas y recreativas parecieran ser los que se prestan para centrarse en el texto mismo.

De todos modos, se resalta que se haya encontrado en las secuencias didácticas que eran proyectos de aula estas dos situaciones y no sólo la primera, como es lo habitual. Este es un indicativo de que sí hay esfuerzos por hacer concreta la propuesta antes mencionada, de que sí es posible integrar la enseñanza de la comprensión con la enseñanza de las otras áreas⁸. Además, el

⁶ Según la concepción de texto que se asume éste es irreductible a un solo tipo de organización, un objeto complejo pero a la vez coherente. Por ello, en un texto expositivo es posible encontrar planos narrativos (Adam, 1996).

⁷ Aunque no podemos negar que hay experiencias pedagógicas que abordan este propósito.

⁸ Además, el hecho de que estos momentos aparezcan únicamente en las Secuencias que correspondían a proyectos – como nos mostró la investigación al comparar con otras SD – es una evidencia de que esta propuesta pedagógica permite que el lenguaje sea además de medio, objeto de enseñanza explícita – dato que ya había sido planteado en la literatura sobre el tema-. Justamente por la concepción de integración curricular que subyace a la pedagogía por proyectos, se hace posible que se aproveche el interés que el abordaje de un tema pueda generar entre los niños, llevándolos a la necesidad de leer y escribir, para

hecho de que estos momentos aparezcan únicamente en las Secuencias que son proyectos es una evidencia de la oportunidad, así no sea tan frecuente como desearíamos, que hace posible esta propuesta pedagógica –por la concepción de integración curricular y la base cooperativa y dialógica que le subyace– para que el lenguaje sea además de medio, objeto de enseñanza al efectuar diferentes prácticas discursivas con interlocutores y textos diversos.

Otro dato importante para mencionar es que al comparar las prácticas de lectura que se estaban efectuando en los diferentes grados observados, se encontró una evolución que parecería mostrar el modo como se va construyendo un lector autónomo en estas experiencias: en primero, la maestra lee para los niños; en tercero, entre la maestra y los niños hacen primero una lectura de todo un cuento en silencio, y luego lo vuelven a leer por fragmentos, en voz alta; en quinto, los niños leen individualmente textos completos y diversos y sólo acuden a la maestra cuando requieren de su apoyo.

- Además de las dos situaciones antes mencionadas (leer para aprender, leer para aprender a leer), entre los datos se encontró una tercera situación para el trabajo con los textos: aquella en la que el conocimiento sobre los temas se unía con el conocimiento sobre los textos para cumplir el propósito de *comunicar a otros* lo que se había aprendido. Así también, la lectura y la escritura se articulaban. En primero, esta situación se presentó cuando los niños elaboraron los afiches de una campaña que se emprendería en toda la escuela sobre cómo controlar los piojos; en los otros grados, cuando en el proyecto se incluyó compartir con los estudiantes de otros cursos lo aprendido, bien a través de libros confeccionados para compilar los aprendizajes o mediante exposiciones orales acompañadas de carteles.

D.- Ahora bien, ¿qué era lo que se estaba enseñando sobre la comprensión de textos?. El análisis de los datos mostró que el objeto de enseñanza eran las prácticas letradas más que las estrategias de comprensión textual. Las primeras, remiten a las prácticas sociales de lectura y escritura que existen independientes incluso de los estudios –lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos– que se ocupan de ellas (Lerner: 2001:91). Las segundas, implican autodirección y autocontrol, es decir, la existencia de objetivos y conciencia de que esos objetivos existen (Valls 1990, citado por Solé, 1992) por lo que exigen modos de

que se introduzcan conocimientos sobre la lectura y la escritura o sobre el lenguaje escrito, que les ayuden a mejorar sus desempeños. Además, la base cooperativa y dialógica de los proyectos, también garantiza que se efectúen en las aulas diferentes prácticas con el lenguaje que incluyen también interlocutores y textos diversos.

actuar en el trabajo con los textos que se caracterizan por su organización, intencionalidad y sistematicidad. No fue esto lo que se encontró. Los datos dan más bien evidencias de esfuerzos por regular los modos de abordar los textos; por tener en cuenta acciones e intercambios antes, durante y después de leer. Todo esto, muy asistemáticamente y poco acompañado de explicaciones verbales que los describieran o justificaran en relación con el proceso de comprensión.

En estas prácticas, así no se señalara explícitamente un contenido declarativo sobre la comprensión de textos, lo que se buscaba era orientar maneras de leer, de interactuar con los textos escritos; que los estudiantes vivenciaran “quehaceres del lector” (Lerner, 2001) como los siguientes⁹:

1. Cómo establecer relaciones entre lo que se sabe y lo nuevo poniendo en relación los marcos amplios de referencia con los marcos restringidos del campo temático en el que el texto se introduce.
2. El papel de plantear hipótesis sobre lo que sigue.
3. La necesidad de aclarar lo que no se comprende –así implique continuar leyendo para luego devolverse–.
4. Cómo resolver ambigüedades sobre el significado de una palabra o enunciado completo
5. Cómo decidir en torno a las diversas interpretaciones que surgen sobre los textos, a sus funciones, a los propósitos de lectura, a su calidad, etc.

Ahora bien, junto a estas prácticas tan dignas de resaltar se encontraron evidencias de los problemas, de las contradicciones y transiciones que en estos cambios se están produciendo.

En detalle estos problemas fueron:

a) A pesar de que se puede constatar un consenso en la necesidad de fomentar una lectura inferencial, no es este el nivel de lectura que predomina en las prácticas; éstas siguen centradas en el nivel de la lectura literal. Esta afirmación se apoya en la notoria presencia de preguntas sobre los fragmentos leídos orientadas hacia el significado de las palabras del texto y no, hacia los enunciados en las que esas palabras se encuentran.

Este énfasis en el significado de las palabras conduce a que la anticipación sea comprendida más como estrategia léxica que como construcción, por ejemplo en un texto narrativo, de un texto hipotético para ser confrontado con

⁹ Debido a las restricciones de esta exposición, sólo utilizaremos como ejemplos las secuencias de intercambios de tres situaciones de leer para aprender.

el que se va a leer. Se considera que hay una reducción de las estrategias de anticipación si se comprende que éstas buscan:

"propiciar la consolidación y ampliación de la enciclopedia necesaria para que los niños se sitúen como interlocutores válidos de los textos trabajados en la escuela. La anticipación como actividad debe fomentar la formulación de hipótesis sobre diferentes aspectos del texto: los contenidos, las condiciones de la época en que fue escrito el texto, el tipo de texto, etc. Igualmente cuando se lee un texto narrativo, la anticipación pone en evidencia las previsiones que el lector hace sobre el desenvolvimiento de los acontecimientos, previsiones que se realizan con base en un conjunto de indicios textuales, escogidos y presentados deliberadamente por el maestro a los niños" (Correa, M. y Orozco, B., 2001: 88).

El procedimiento que se sigue para trabajar el significado de las palabras es el siguiente: en los primeros grados casi siempre es la maestra quien pide aclarar el significado; en los otros grados, como el ejemplo que sigue tomado de tercero de primaria, aparecen algunas intervenciones de los niños con este propósito a los que la maestra no responde inmediatamente, sino que orienta intercambios como el siguiente:

M: Vean, que Natalia quiere saber, "¿qué es postergar?" Qué... ¿A quién se le ocurre? ¿Qué se imaginan?

En algunas ocasiones, para que se pueda inferir el significado del término, la maestra lee nuevamente la frase en la que se encuentra, de modo que el contexto aporte pistas sobre lo que la palabra significa:

M: ¡Ah! ¿cómo? Aquí dice: *Brumé está muy tranquilo, no siente ningún deseo de hacer una broma esta vez, ni siquiera se le ocurre alguna, los días van pasando y él la posterga* ¿qué querrá decir?

N: Hace muchas cosas

M: Que hace muchas cosas (la maestra repite lo que el niño ha dicho en un tono que pone en duda esta respuesta)

N: No le interesa

M: No le interesa ¿la hace inmediatamente o piensa dejarla para después?

En esta última intervención la maestra, además de repetir en un tono de duda, reformula planteando dos opciones para dirigir las respuestas de los niños.

N: piensa dejarla para después

M: piensa ¡jojo! Estamos hablando si postergar será... será que hace muchas cosas, que la hace inmediatamente o que la va a hacer después, ¿qué dicen ustedes? ¿qué es?

N: la va a dejar para después

M: Sebastián dice que la va a dejar para después

N: sí

La maestra no se conforma con esta respuesta y vuelve a replantear la preguntas para asegurar si se ha inferido el significado del término, comprendido en el contexto del texto:

M: si no se le ocurre ninguna, si no está preocupado por hacer una broma y la posterga ¿quiere decir qué?

N: que la

M: ¿que la va a hacer ahí mismo o la va a hacer después?

Ns: que la va a hacer después

M: que la posterga, que la va a hacer después

Este es sólo un ejemplo de los múltiples que se encontraron en los que el intercambio se produce para aclarar el significado de una palabra. Como puede verse, más que acudir de inmediato al diccionario, se realizan esfuerzos para que los niños se basen en pistas, en sus conocimientos previos, y hasta haciendo intertextualidad con conceptos abordados en otras áreas.

b) En los grados iniciales, con el propósito de garantizar que los niños vayan entendiendo de qué se trata lo que se lee, se interpreta “parte por parte”, teniendo como soporte la idea de que para el niño será muy difícil entenderlo todo “de corrido”. El problema es utilizar sólo este modo de leer porque es fundamental recordar que el texto –y mucho más el narrativo– no es un agregado de partes. Por esto, hoy se aboga por hacer primero una “visualización global del texto, antes de abocar su análisis” (Morales, R. y Bojacá, B. 2002:49). También en estos grados son frecuentes preguntas para describir, definir, comparar los elementos mencionados, aunque éstos sean obvios:

¿Qué es el piojo y qué es la pulga? ¿Qué son?

¿En qué se parecen el piojo con la pulga?

¿Los mosquitos los conocen?

¿Por qué este énfasis en los nombres, en las palabras, en el dato? Tal vez el fuerte nominalismo que ha caracterizado las prácticas escolares¹⁰, impulse a prácticas que conducen más a una lectura literal que a una lectura inferencial.

c) Las secuencias después de leer son más bien escasas y cuando se presentan se vinculan con la escritura, con el dibujo y con la recapitulación de datos. En líneas generales, lo que se hace después de leer no son acciones que vuelvan sobre el texto leído, para recapitular o para hacer una interpretación global. La poca presencia de estrategias después de leer puede ser expresión de un movimiento pendular como reacción al hecho de que antes eran las

¹⁰ – “donde parece suponerse que el nombre representa al objeto (o por lo menos que es el punto de llegada)” (Bustamante, 1997)

predominantes. Este hecho contrasta con la práctica a la que se acude en las pruebas masivas, en la que sólo se utilizan preguntas después de leer.

d) Como la enseñanza sobre los textos es más que todo implícita, procesual, no se observaron momentos especiales en los que ayudaran a los alumnos a *sistematizar* los aprendizajes que podían haber construido sobre este proceso, poco se generaron entre los niños reflexiones metacognitivas sobre los aprendizajes logrados, los procedimientos utilizados o los medios por los cuales habían llegado a construirlos, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1996; Camps, 1996).

En cuanto a los textos que se leyeron y escribieron, se encontró una presencia permanente y diversa de textos que además no eran fragmentos tomados de un texto guía. Al acercar a los niños a textos informativos y a relatos de calidad y de cierta extensión se logra, por un lado, superar la utilización exclusiva del manual como guía única de lo que se aprende en la clase y, por otro, permitir la entrada de una variedad de textos a las aulas. También, muestra que las maestras consideran a los niños como lectores competentes capaces de construir significado por lo que no se oponen que accedan a materiales realizados por autores expertos. Todas estas actitudes son además, el cumplimiento de una responsabilidad de la escuela pública de enriquecer el acercamiento de los niños a la variedad y diversidad textual, acercamiento que en la mayoría de los casos sólo es posible que se dé desde el espacio escolar.

Ahora bien, esta presencia no es homogénea en todas las Secuencias Didácticas. Llama la atención el escaso contacto directo que se propicia entre los niños de una escuela rural con materiales escritos. Llama la atención sobre todo porque se trata de una comunidad afrocolombiana de fuerte tradición oral. Si la escuela no propicia el encuentro, las prácticas de manejo, uso y trabajo con los textos escritos, ¿dónde van a lograrlo aprender los niños?

Como se ha mostrado, a través del desarrollo de esta investigación fue posible encontrar evidencias de los esfuerzos que algunas maestras están realizando para intentar tener en cuenta aspectos contemplados en el desarrollo teórico actual. Es así como, teniendo en cuenta lo que se hace en las secuencias didácticas observadas, se puede afirmar que hay en estas prácticas un reconocimiento de *la naturaleza interactiva de la comprensión*, que, además se ha ampliado el concepto de proceso de comprensión de lectura porque ya no está únicamente referido a lo que se hace después de leer (a las respuestas al cuestionario) sino que ahora hay acciones, intercambios comunicativos antes de leer (trabajar con el título, leer todo el texto en silencio), durante (buscar

significados, identificar la idea principal, relacionar personajes y acciones) y después de leer (registrar, realizar ilustraciones, recapitular, etc.). Hay huellas de nuevos roles que maestros y aprendices están asumiendo en este proceso.

La presencia de estos modos intersubjetivos de actuar es la garantía para que luego los niños puedan hacer estos procesos solos. La hipótesis que hoy se defiende es que estas prácticas pedagógicas harán posible que los niños, además de aprender a ser lectores autónomos porque no dependen exclusivamente de la interpretación del maestro, porque confían en sus posibilidades como intérpretes y se apoyan en el texto para resolver problemas, aprendan a ser responsables de la construcción de la interpretación, a establecer inferencias de distinto tipo, a revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallas en la comprensión.

Como también se mostró, junto a estas prácticas persisten otras identificadas por el desarrollo investigativo como inconvenientes para formar lectores críticos que sin embargo no son tan visibles para las maestras como se hizo evidente cuando al compartir estos resultados con las maestras, ellas manifestaron que sólo porque lo veían y leían se daban cuenta de que esto estaba sucediendo.

Todo lo antes descrito son sólo huellas, rastros de que el cambio no es algo que se puede lograr de manera inmediata por aplicación de los resultados de investigaciones o por obediencia a las reglamentaciones gubernamentales. En las innovaciones escolares se entretajan prácticas tradicionales y búsquedas de caminos para hacer posible el diálogo con los desarrollos teóricos. Por esta razón resulta importante estudiarlas. Ellas pueden contribuir a develar posibles caminos de acción, a que se puedan construir puentes entre las propuestas y las condiciones específicas que requieren, a transitar el trecho entre el dicho y el hecho, entre lo posible y lo real, entre lo ideal y posible, aspectos, entre muchos otros, que los maestros deben integrar en las situaciones escolares cotidianas. Esto, muchas veces, parece no considerarse en las prescripciones que abundan para el trabajo del maestro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADAMS, J.M. (1996) "(Proto)tipos: la estructura de la composición en los textos. Tomado de la revista Textos, Editorial Graó, Barcelona.
- BAENA (1989) Lingüística y significación. En Revista *Lenguaje* No.17 Universidad del Valle, Facultad de Humanidades, Cali.

- BARNES, D. (1994) *De la comunicación al currículo* (Edición revisada). Aprendizaje-Visor, Madrid.
- BUSTAMANTE G. (1997) Algunos estereotipos escolares sobre la lectura. En *"Entre la lectura y la escritura"*. Bustamante y Jurado (Comps). Editorial Magisterio, Bogotá.
- CAMPS, Ana (1996) "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en *Cultura y educación* No.2
- COLL César y otros. (1995) "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps) *"La interacción social en contextos educativos"* Madrid, Siglo XIX Edit.
- COLOMER, Teresa y CAMPS, Ana (1996) *Enseñar a leer enseñar a comprender*, Ediciones Celeste Mec. España
- CORREA, M. y OROZCO, B. (2001) *Leer, una condición para escribir*. En, *Lenguaje y Escuela*, Universidad de Antioquia.
- EDWARDS D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula* Barcelona, Paidós.
- JOLIBERT Josette (1996). *Interrogar y producir textos auténticos: experiencias cotidianas en el aula*. Ediciones Dolmen, Chile.
- LERNER, Delia (2001). *"Leer y escribir en la escuela"*. Fondo de cultura económica y SEP Secretaría de Educación Pública de México.
- MARTINEZ, Maria Cristina. (1994). *Análisis del discurso* Edit. Facultad de Humanidades Univalle Cali-Colombia.
- MORALES, R. y BOJACÁ, B. (2001) *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Universidad Distrital, Colciencias.
- ONRUBIA, Javier (1992) *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos* Tesis doctoral. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación Universidad de Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988) «Pensamiento-acción en el profesor. De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico» en *Infancia y Aprendizaje* 42.
- PERKINS, (2000) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. SEP GEDISA, México.
- RINAUDO, M. (1995) "Relaciones entre investigación educativa y práctica pedagógica. Consideraciones desde el área de la comprensión de textos" en *La educación Revista interamericana de desarrollo educativo*. Año 39, No.121 Vo.2
- ROCKWELL Elsie (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.). (1982) México: Siglo XXI.
- ROCKWELL ELSIE (1991) "Palabra escrita: Interpretación oral: Los libros de texto en la clase" en *Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- ROCKWELL ELSIE (1992) "Los usos magisteriales de la lengua escrita" en *Nueva Antropología* Vol XII No.42 México.
- ROCKWELL ELSIE (Coordinadora) (1995) *La escuela cotidiana* Fondo de cultura económica, México.
- SOLE, Isabel (1992) *"Estrategias de lectura"*, Barcelona Grao/ ICE.
- SANCHO y HERNÁNDEZ, (2001) *El cambio en educación. Memorias de un evento* (Cd rom), Barcelona.

Gloria Rincón B., Adriana de la Rosa, Gloria A. Rodríguez, Pilar Chois y Rosa M. Niño

- VAN DIJCK, Teun A. (1978) *La ciencia del texto* Edit. cátedra, Madrid.
- VAN DIJCK, Teun A. (1993) *Texto y contexto* Edit. cátedra, Madrid, cuarta edición.
- VAN DIJCK, Teun A. (1980) *Estructura y funciones del discurso* Edit. Siglo XXI, México.
- VAN DIJCK, Teun A. (1994) "Discurso, poder y cognición social" en *Cuadernos de la maestría de Lingüística* Año 2 No. 2 Univalle, Cali.
- VYGOSKY, L. S. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- VYGOSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* Barcelona, edit. crítica.