Niños y Niñas
Maestros
Evaluación
Estrategia
Competencia
Lectura
Hermenéutica
Escuela

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot
Facultad de Educación
Programa de licenciatura en educación básica con énfasis
en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés
ISSN 2256-4525

2256-4525

1
Caminos Educativos Enseñanza y aprendizaje de la lengua
2012

Lenguaje

Enseñanza y aprendizaje

de la lengua

LITERATURA

Caminos Educativos

Didáctica
Escritura
Comunicación

Año 2012 Número I Universidad de Cundinamarca ISSN : 2256-4525

1

Caminos Educativos

Enseñanza y aprendizaje de la lengua

Revista del programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot

Caminos Educativos

No. 1, 2012 ISSN 2256-4525

Revista del programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés

Universidad de Cundinamarca
Seccional Girardot

RECTOR
Adolfo Miguel Polo Solano

VICERRECTOR ACADÉMICO
Rogelio Rigual Collado

DECANO
César Julio Zabala Archila

DIRECTORA PROGRAMA LIC. EDU. BÁSICA EN HUMANIDADES
Leyla María Montero

DIRECTOR
Humberto Sánchez Rueda

COMITÉ EDITORIAL
Humberto Sánchez Rueda
Bianca Soraya Berdugo
Karent Angélica Díaz

COMITÉ DE ARBITROS
Jaime Andrés Báez
Pontificia U. Javeriana Bogotá
Nancy Valderrama
Secretaria Integración Social Bogotá
Humberto Sánchez Rueda
Universidad de Cundinamarca
Bianca Soraya Berdugo
Universidad de Cundinamarca

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Miguel Ángel Urrutia
mig.angel2@gmail.com

CORRESPONDENCIA
Universidad Cundinamarca Seccional Girardot
Barrio Gaitán Cra 19 No. 24-209
Tel: 1-8326905
e-mail: revistacaminoseducativos@gamil.com

Contenido

7 Presentación

Artículo de reflexión

13 Lectura y escritura desde el poema: hacia la interpretación y la actitud crítica de los lectores

ENRIQUE RODRÍGUEZ PERÉZ

Avance de Investigación

33 Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica

NADIA JOHANNA HERNÁNDEZ ORDOÑEZ
TATIANA ELIZABETH PACHÓN AVELLANEDA

Artículos de revisón

53 La construcción de la escritura en el primer ciclo: Un estado del arte desde las concepciones de los docentes y las representaciones de escritura de los niños

ANDREA RUIZ GÓMEZ

73 Evaluación de la escritura: ¿qué y cómo?

INGRID ARIAS LÓPEZ

Nota y entrevista

91 Entrevista a Francisco Cajiao
HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA
ADDIANA ZAMORA

97 Nota: ¿Lengua castellana o lengua española?
FERMÍN MOSQUERA BORJA

103 Índice de autores

106 Convocatoria

Presentación

Participar de la elaboración y divulgación de una revista pueden parecer labores anacrónicas en nuestros días. En un mundo donde, aparentemente, los medios masivos de comunicación se multiplican, la información desborda sus límites y el papel acepta lentamente su desaparición; una revista, para algunos, constituye el último suspiro de una generación intelectual que está desapareciendo. A la vez, nos encontramos en una academia donde prima lo económico por encima del pensamiento, por lo cual la realización de una revista se ha convertido en una máquina multiplicadora de puntos académicos para docentes e investigadores en sus aspiraciones económicas. Basta con devolvernos unas décadas atrás para evidenciar el cambio tan abrupto acerca del concepto y las funciones de la revista en la sociedad cultural. Una mirada crítica a la *Revista de Occidente, Les Temps Modernes, New Left Review, Revista Sur*, o en el caso colombiano, a *Mito* o *Eco*, es suficiente para reconocer la importancia de las revistas en la divulgación y reflexión del conocimiento. Resulta inaudito imaginar a Walter Benjamin preguntándole a Theodor Adorno si los resultados de su investigación van a ser publicados en una revista indexada y de qué categoría. El poder publicar sin duda tiene su importancia, no en el reconocimiento, sino en la posibilidad de dialogar con otro y de expandir la reflexión más allá de los límites de la individualidad.

Teniendo en cuenta estos elementos, en el programa de licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés de la Universidad de Cundinamarca Seccional Girardot, hemos querido proponer un espacio de construcción, reflexión y divulgación del pensamiento pedagógico. Nos interesa que la discusión salga del aula y llegue a la sociedad, entablar diálogos con propuestas pedagógicas de

otros lugares, sistematizar experiencias innovadoras y significativas de nuestro contexto, y contribuir a la construcción de un pensamiento pedagógico auténtico que responda a las necesidades de nuestra sociedad.

Dentro de esta perspectiva, queremos presentar a la comunidad el primer número de nuestra *Revista Caminos Educativos* dedicado a las reflexiones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Alguien podría preguntar por qué insistir en un tema del que tanto se ha escrito y dejar de lado los intereses que hoy circundan con tanta fuerza a la reflexión pedagógica (bilingüismo, tecnologías, calidad, evaluación). Sin duda se debe a que consideramos que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua es un eje transversal en todo el proceso educativo, y a pesar de los avances significativos que se han dado en el campo teórico, los problemas se han multiplicado considerablemente en la práctica educativa.

Los artículos publicados en este número responden a algunas de las inquietudes y reflexiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, desde diferentes perspectivas y dimensiones. En el primer artículo "Lectura y escritura desde el poema: hacia la interpretación y la actitud crítica de lectores", el profesor Enrique Rodríguez propone desde la fenomenología elementos para potencializar el proceso lector del poema y generar sentido del texto poético en la escuela. Se trata, sin duda, de una reflexión seria y rigurosa que busca hacernos reconocer la riqueza del poema, a diferencia de las formas tradicionales de abordarlo en la escuela.

Tatiana Pachón y Nadia Hernández en "Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica" reflexionan las posibilidades de generar experiencias de lectura estética en la escuela, a partir del análisis de la experiencia en el aula y el diálogo con las construcciones teóricas de la hermenéutica literaria.

Por su parte, Andrea Ruiz en "La construcción de la escritura en el primer ciclo: un estado del arte desde las concepciones de los docentes y las representaciones de escritura de los niños" realiza un detallado análisis de las investigaciones sobre escritura a partir de las concepciones de los maestros y las representaciones de los niños, para reflexionar acerca de la realidad de la escritura en la escuela desde su carácter social, cultural y cognitivo.

Finalmente, el artículo "Evaluación de la escritura: ¿qué y cómo" de Ingrid Arias, presenta una revisión de los elementos principales de los paradigmas fundamentales del proceso evaluativo, para reflexionar acerca de los componentes principales para tener en cuenta en la evaluación de la escritura en el primer ciclo.

Para cerrar la primera entrega de este número, se encuentra una interesante entrevista realizada al profesor Francisco Cajiao Restrepo, quien desde su experiencia reflexiona acerca de las dificultades de la lectura y escritura en la actualidad de nuestro país, y una pequeña nota realizada por el profesor Fermín Mosquera de nuestra universidad, acerca de la forma de llamar a nuestra lengua: ¿castellana o española?

El lector podrá encontrar en este número monográfico algunas reflexiones y perspectivas que esperamos contribuyan a encontrar respuestas y soluciones a los problemas que tanto aquejan a la educación actual. Indudablemente no están todas las posibilidades en torno al problema. Tan sólo queremos mostrar algunas de las aristas de una reflexión que nos incumbe a todos. Empezamos a construir una senda que no tiene retroceso y esperamos que nuestra revista contribuya a forjar un *Camino Educativo* crítico, complejo y acorde a las necesidades de nuestro país. Sólo nos queda desear que nuestros lectores continúen construyendo este camino, con las certezas y dudas que dejan estas páginas.

Para terminar esta presentación, deseo dejar impreso mi agradecimiento a todas las personas que hicieron posible el nacimiento de esta revista. A la estudiante Addiana Zamora y la egresada Jennifer Lozano por el entusiasmo al inicio del proyecto, a los profesores Jaime Báez, Bianca Berdugo y Karent Díaz por las lecturas y correcciones de los artículos, y a mi amigo Miguel Ángel Urrutia por la paciencia y esmero en el diseño y diagramación de la revista. Para todos ellos, mis más sinceros agradecimientos. Pero ante todo, todos nuestros esfuerzos están dirigidos a nuestros lectores, que esperamos empiecen a polemizar y replantear las distintas ideas de estas hojas.

HUMBERTO SÁNCHEZ RUEDA

Artículo de reflexión

Lectura y escritura desde el poema: hacia la interpretación y la actitud crítica de los lectores

Reading and writing from poetry: towards readers' interpretation and critical attitude

Enrique Rodríguez Pérez
Departamento de Literatura
Universidad Nacional de Colombia
Universidad François Rabelais, Tours, Francia

La magia de la escritura y de la pintura es, pues,
la de un afeite que disimula la muerte bajo la apariencia de lo vivo.
Jacques Derrida.

El artículo aborda el proceso de lectura del poema desde un enfoque fenomenológico como punto de partida para potencializar la comprensión y generar el sentido del poema en la escuela. Por tanto, se proponen cuatro momentos fundamentales del proceso de interpretación: la lectura como parte del mundo vital y cotidiano, el reconocimiento y reflexión del componente estético e imaginativo del poema, el entrelazamiento de los contrastes en el poema, y la escritura como el proceso que termina la interpretación y da paso a un nuevo poema. Se trata de abordar el proceso de lectura desde una mirada más amplia que reconozca las condiciones estéticas y fenomenológicas del texto poético.
Palabras clave: *Poesía ; Fenomenología ; Estética ; Recepción del poema ; Poesía - escuela ; Interpretación.*

The article deals with the poetry reading process, taking a phenomenological approach as the starting point to enhance understanding and to make sense of poetry at school. Hence, four essential moments of the interpretation process are suggested: reading as part of the everyday vital world, acknowledgement and reflection on the poem's aesthetic imaginative component, interweaving of contrasts found in the poem, and writing as the process that completes interpretation and gives way to a new poem. It is all about approaching the reading process from a wider spectrum that recognizes the phenomenological and aesthetic conditions of poetic texts.
Key words*: Poetry ; Phenomenology ; Aesthetics ; Poem reception ; Poetry - school ; Interpretation.*

El proceso de interpretación de un poema es complejo debido a su densidad metafórica y expresiva, por lo cual es importante reconocer el sistema de relaciones que un poema entreteje. Para ello, se pueden describir cuatro vías posibles que ayudan a su interpretación: en primer lugar, reconocer el proceso mismo de la lectura dentro de la esfera del mundo vital y cotidiano; en seguida, poner en juego el componente estético e imaginativo del poema, pues la naturaleza de dicho texto es metafórica y afecta de manera inmediata la percepción intuitiva; en tercer lugar, comprender este entrelazamiento que sucede en el poema al establecer los contrastes entre lo visible y lo invisible, es decir, al crearse la dimensión poética y ambigua del texto. Finalmente, atender al acto de la escritura que surge de este proceso de la lectura es prioritario porque es un modo concreto en el que termina la interpretación para dar paso a una nueva versión del poema por parte del lector; pero ante todo porque deja al lector en su propio entorno vital y cultural con posibilidad de comprenderlo más allá de la mirada restringida de lo pragmático.

Si se trata de abordar el proceso de la lectura desde una mirada más amplia, es pertinente un enfoque fenomenológico que parte de una correlación entre el texto y el lector. En este sentido, la lectura es una vivencia que se realiza en el tiempo y en medio de los contextos del mundo de la vida. En este movimiento de la conciencia, el lector va configurando su experiencia con el texto mediante una forma particular y concreta que muestra que lo va comprendiendo de modo creador. Iser en su libro *El acto de leer* describe este proceso:

> *Este proceso (que sigue el lector al leer) hace igualmente aparecer la estructura de la lectura, de base hermenéutica. En razón de sus elementos de determinación que elevan la incertidumbre relativa a una correlación anterior, ella forma el horizonte de la frase anterior. Es así que cada uno de los momentos de la lectura es una dialéctica de protensión y retención[1] : entre un horizonte futuro vacío que debe ser llenado y un horizonte ya hecho pero que no cesa de ocultase, de suerte que gracias al punto de vista móvil del lector, los dos horizontes internos del texto no cesan de abrirse para fundirse uno en el otro. Es imposible escapar a esta dinámica por la razón (expuesta antes) de que no podemos captar el texto en su integridad en un momento único e instantáneo (…) dado que el lector no dispone de alguna referencia relativa a la interacción de los correlatos de frases, la lectura aparece como un acto elemental de poner en forma. Este acto se produce siempre cuando los procesos de comunicación no son arreglados por el código dominante, entonces el acto de ser puesto en forma aparece como un modelo de comprensión productiva (205).[2]*

De tal manera que, bajo esta mirada, nos alejamos considerablemente de una visión epistemológica y cognitiva de la lectura que se limita a ejercitar una mecánica de decodificación y sobre todo a generar una dependencia del lector frente al texto. Desde esta perspectiva fenoménica, el lector es quien hace el recorrido y reconfigura el mundo desde sus condiciones vitales.

---

1. La protensión es la actitud de la conciencia dirigida hacia el futuro y la retención es la actitud de retener las vivencias anteriores en la conciencia, según la fenomenología husserliana.

2. He realizado la traducción de las citas de los autores, excepto las de Jacques Derrida y de Cristina de Peretti.

1. Fenomenología de la lectura: los tres momentos del acto de leer.

> *Una reflexión más precisa sobre la noción de mundo del texto y una caracterización más exacta de su estatus de trascendencia en la inmanencia me tienen, no obstante,convencido de que el paso de la configuración a la refiguración exigía la confrontación entre dos mundos, el mundo ficticio del texto y el mundo real del lector. El fenómeno de la llegaba lectura a ser, de una vez, el mediador necesario de la refiguración.*
> *(Ricoeur, 1991, p.289).*

De modo que, desde una perspectiva hermenéutica, puede pensarse que la lectura de un poema se realiza en tres momentos[3] : en un antes, un durante y un después, llamados por Paul Ricouer prefiguración, configuración[4] y refiguración . Este es el modo natural como el ser humano se relaciona con el mundo en su acontecer temporal, desplegado en pasado, presente y futuro. De ahí que en cada uno de estos momentos se desencadenan ambientes, conceptos, ideas, expresiones que se van acomodando y desacomodando para ser comprendidas por el lector. Por ejemplo, el título da señales al lector para situar o definir la imagen o idea imaginaria que el poema crea; también se van perfilando y concretizando los ambientes y atmósferas mediante las imágenes de todo

---

3. Como sucede con el flujo temporal, estos momentos de la lectura se diferencian pero suceden de modo simultáneo y cíclico. Así como el presente es otro modo de ser del pasado y se proyecta hacia el futuro, o el pasado ya prefigura el presente y el futuro incluye el pasado y el presente. De modo que la sucesión no es lineal, por tanto, la lectura ocurre en esta interrelación cíclica de momentos. De forma semejante, se verá luego, la lectura se transforma en escritura.
4. De otro lado, este entrelazamiento de momentos ocurre por el proceso fenomenológico de la conciencia que fluctúa entre la protensión y la retención, como lo describe Iser.

poema; a su vez, se van gestando los vínculos con el entorno inmediato y experiencial del lector; de igual manera, emergen los estados de ánimo que produce el texto y el efecto en el sentimiento del intérprete.

Así, en el primer momento, estas imágenes preparan un ambiente prefigurado antes de la lectura del poema, de manera que durante la lectura se despliega en el texto de forma concreta, imagen a imagen, verso a verso y así se construye el paisaje del poema. Aquí el lector sigue, momento a momento, la constitución o configuración de un mundo complejo en el que imágenes, sentidos, sentimientos, ideas imaginativas y mundos imaginados se entrelazan en su memoria como un todo articulado como lo explicó Iser. Finalmente, después de la lectura, se acaba momentáneamente el acto interpretativo y el lector toma distancia de dicho texto, vuelve a su entorno real, pero con una mirada enriquecida pues ha tenido una experiencia poética de lo que hasta ahora no había salido a la luz de modo evidente. De modo que, el lector construye su propio paisaje interpretativo y lo enriquece con la experiencia inmediata del mundo y de acuerdo con sus contextos culturales y personales; además, puede hacer conexiones con textos de otra naturaleza como matemáticos, artísticos, ideológicos o sencillamente con el quehacer cotidiano de su otro en casa, en la calle, en el trabajo. En fin, inmerso en las circunstancias y las condiciones específicas del medio se convierte en lector de ese entorno pero impulsado por el mundo imaginario que ha conocido mediante el proceso previo, presente y posterior a la lectura del texto. En este tercer momento, llamado de refiguración, se consolida una lectura comparativa intertextual: el lector, al tomar distancia del texto poético

leído puede leer otros poemas o textos que no sean poemas pero que le revelan conexiones con lo leído y lo vivido o le forjan enlaces inesperados y sorprendentes que le ayudan a vislumbrar su universo vital inmediato o lejano, visible e invisible. Ya de antemano aquí se están proyectando las experiencias de escritura que ahora comenzarán, a partir de esta experiencia de lectura del texto poético.

2. Estética de la lectura: la sensibilidad, lo sublime y el asombro

> *Pero puesto que somos sensibles al encantamiento, puesto que somos inducidos al estado poético (…) no nos hacemos mas la pregunta: comprender no es explicar, sino sentir, y el poema surte entonces en nosotros sus frutos. Y puede ser lo mismo para las poesías consideradas fáciles; no estamos más atentos a su sentido literal, no realizamos las significaciones objetivas, y la evidencia que nos colma es aquella del sentimiento. "Oh lagos, rocas mudas, grutas, selva oscura…", no es un inventario geográfico que levantamos al recitar este verso, es una suerte de encantamiento que nos traspasa: y finalmente lo comprendemos exactamente como comprendemos los textos más difíciles, al acceder por el sentimiento a un mundo que no es definible. (Dufrenne, 1992, p.109).*

Una segunda vía en el proceso de interpretación de un poema tiene que ver con la naturaleza estética del poema. Esto significa que el poema es una creación que nace del impulso imaginativo y sensible del poeta que elabora un universo nuevo mediante relaciones que asombran o producen sentimientos de tristeza o de profunda alegría. De esta forma, se genera un efecto inmediato en el lector que le ocasiona un cambio de actitud frente a la cotidianidad y a la vida práctica de todos los días. Ingarten lo expone así:

> *Una emoción originaria ocasiona -y es su función más importante- un cambio de nuestra actitud: el paso de la actitud natural de la vida práctica a una actitud específicamente estética (…) La emoción provoca el cambio de actitud natural dirigida sobre los hechos existentes o se inscribe en el mundo real en una actitud dirigida hacia una relación intuitiva a las esencias cualitativas. (2011, p.77).*

El modo de trenzarse el lenguaje en el poema gesta mundos imaginarios, metáforas que vinculan elementos dispares, conexiones sorpresivas que reacomodan los significados de las palabras y de los acontecimientos. Este carácter creador remueve la afectividad del lector, le provoca estremecimientos y extrañezas, pues le desajusta su manera práctica de vivir. De otro lado, genera sentimientos diversos en él, porque, antes que explicar conceptualmente una situación o un objeto, lo hace reconocerse como existente en medio del mundo de un modo distinto; lo desfigura y lo desacomoda para que experimente su estar en el mundo desde otra perspectiva, en primera medida a partir de la sensibilidad y del sentimiento y no del razonamiento y del orden.

Entonces, un poema puede generar sentimientos sublimes cuando provoca cierta incomprensión racional, una especie de desbordamiento de lo mesurable y una prolongación hacia el infinito de las sensaciones que un evento, una persona o una cosa pueden producir en el contacto cercano con ellos. Así surge un universo que escapa a la medición únicamente racional y abre todo el campo de los sentimientos como forma primaria del conocer y del relacionarse con el mundo.

Este es el nivel estético de la lectura del poema. En él se congregan todas las sensaciones que el texto poético produce, todas las elaboraciones imaginarias que se reordenan mediante las metáforas. Por ello, la lectura del poema es un acto que exige una actitud interpretante, es decir, una disposición abierta a la comprensión de la multiplicidad de sentidos posibles que el poema puede producir bajo el campo de los sentimientos. El lector queda en libertad para constituir de dicho universo poético su propia lectura, por esto, a la vez que se hace intérprete se torna creador.

3. Dialéctica de la diferencia de la lectura: Entre lo visible y lo imaginario, los vacíos textuales.

> *En síntesis, la obra literaria es verdadera, como la fábula, por su segundo sentido y no por el sentido inmediato de lo que ella representa; la función de la representación no es tanto de imitar lo real como de servirse de la expresión que permitirá captarlo (Dufrenne, 1992, p.643).*

Ya se ha esbozado desde el nivel estético del poema una especie de ambigüedad creada por el uso metafórico del lenguaje. A su vez, se ha insinuado un alejamiento del mundo inmediato gestado desde el lenguaje poético pues abre un campo de sentidos no visibles en la inmediatez de la expresión que aparece al lector. De manera

que, debido al carácter figurado y al efecto de develamiento, se produce una serie de oposiciones y relaciones entre distintos niveles de sentido y entre distintas formas del nombrar que parten más de las diferencias que de las semejanzas para evitar que uno de los términos de la contradicción se imponga sobre el otro, como ha ocurrido en la tendencia racionalista e idealista[5] del pensamiento que ha sometido lo sensible a lo inteligible pues aquello no tiene valor de verdad.

Entonces, lo invisible toma forma en lo visible que se urde en las metáforas; lo existente se vuelve ilusorio en la conformación concreta de los versos y de las imágenes; lo sensible se confunde con lo inteligible en cada expresión creada por la combinación de las palabras. De otra manera, el mundo de la apariencia deja de ser aparente y se manifiesta como verdadero y, al contrario, el mundo verdadero se hace aparente[6]. Este proceso ocurre cuando el poeta nombra el mundo de una manera distinta, rebasa el nivel convencional del lenguaje y parte de lo diferente para descomponer la dialéctica cerrada. Entretanto, el lector se sumerge en esta contradic*ción* porque simultáneamente *experimenta lo visible y lo invisible en el texto poético.*

---

5. La tendencia hegeliana logró cerrar un proceso de racionalización de la estética. Consiste en crear un desequilibrio entre la forma y el contenido porque la apariencia es sólo manifestación sensible e inconsistente de un sustrato o contenido ideal y espiritual. Muchas visiones posteriores del arte mantuvieron esta dicotomía, incluso hasta el estructuralismo. Entre tanto, la fenomenología estética de Dufrenne se separa de esta tendencia idealizante y reconcilia la obra del arte con el mundo y sus lectores.

6. Nietzsche lo expone en su aforismo: "De cómo el mundo se convirtió fábula".

Por esa vía estética, una vez asombrados, entramos como lectores al campo del pensar que en este caso significa experimentar la huida de lo esencial en la apariencia, la sensibilización de lo racional en la palabra o la perdurabilidad en la inconsistencia de una imagen poética. Este es un efecto reflexivo que provoca el poema pues ocurre una tensión entre lo celeste y lo terrestre, entre lo sensible y lo inteligible, entre lo que se ve y lo que no se ve. La tensión aquí no queda resuelta ni explícita sino protegida en el silencio o en lo no nombrado directamente, como en un espacio blanco. Entonces, el lector queda en medio de este encuentro, percibe el mundo como si estuviera confundido porque no puede diferenciar lo real de lo imaginario. En el grado más elevado de su experiencia lectora vuelve irreal el mundo porque lo irreal se realiza.

En un segundo nivel, esta ambigüedad del texto poético, genera una lectura dialéctica que fluctúa entre lo simultáneo y lo único. Esta condición facilita reconocer en cada detalle el conjunto de relaciones posibles que el poema recrea. Así puede vincular lo local y lo global en el texto, los detalles que parecen intrascendentes y el todo significante porque articula las imágenes, las metáforas o sectores del poema como los versos, las estrofas, los sonidos.

Por lo tanto, en la lectura dialéctica es importante tener en cuenta también tres planos de interpretación: la comprensión general, la comprensión de las partes y la tensión que se genera entre las partes y la globalidad del texto. Para ello, cada poema invoca sus propias trayectorias; sus imágenes *van abriendo al lector los caminos posibles de significación, por esto no hay un modelo*

genérico para realizar una interpretación de un poema. Sin embargo, la comprensión del sentido puede quedarse en una zona incompleta o aislada o puede alcanzar a integrar más elementos y lograr construir una interpretación más extensa, mediante acciones de síntesis y análisis, de deducciones y abducciones. Esto significa estar en una situación más comprometida en la interacción con el poema. En este caso, el lector se halla más asombrado y más cercano al texto, e igualmente, más dispuesto a alejarse y a retornar a su mundo para comprender y comprender el mundo de los otros.

Sin embargo, el lector cuando logra comprender el nivel global no puede explicarlo sino desde los detalles, pues las generalizaciones se escapan a su labor interpretativa. Por eso su interpretación va a ser finita y permitirá otras interpretaciones, pues el poema seguirá generando incertidumbres a otros lectores e incluso al mismo lector. Entonces, cada vez que parece acceder a un sentido total, este sentido se desvanece como si se le ocultara. En este momento, el lector dialéctico puede leer lo múltiple y lo simultáneo del poema sin el afán de cerrar cualquier contradicción; más bien, se sitúa en el mundo del poema como en su mundo, pues en él tampoco puede alcanzar un sentido último para explicarlo, sino que se halla inmerso en un juego de relaciones que se entrelazan y se modifican permanentemente. De ahí que el lector dialéctico sea un lector crítico y no dogmático y, por tanto, asume una posición precisa frente al texto poético respecto a su mundo vital, cuidando de no llenar las zonas que parecen discontinuas o vacías. De manera que estas zonas incompletas se vuelven fuente de lecturas más abiertas, para Iser, son espacios que empujan

al lector a concretizar su interpretación:

> *El cambio de posición de los blancos no significa de ninguna manera que cada una de sus huellas represente un tipo particular de vacío. El desplazamiento de los blancos en el texto traduce más bien ciertas necesidades de determinación ligadas al hecho de que el vacío indique al lector la vía de una operación de comprensión. El blanco no "se desplaza" arbitrariamente en el campo visual. Su desplazamiento está ligado a la actividad de constitución que el lector él mismo dirige. El blanco adquiere así el carácter de una estructura autoreguladora en la que el funcionamiento depende de las condiciones de interacción entre el texto y el lector. Si el cambio de posición de los blancos en el campo visual señala las operaciones parciales e interdependientes de la estructura, aparece con evidencia que los blancos organizan un modo de comunicación central del texto con el lector (1997, p.351).*

Este modo de avance del lector a medida que el texto se le despliega para su comprensión le va exigiendo la lectura de estos espacios blancos, o cortes, que no están explícitos. Sobre todo en la poesía contemporánea que ha desbordado la forma cerrada de la métrica y la rima (también en la narrativa que deforma al narrador y la trama) conduce al lector, como en Mallarmé y muchos poetas del siglo XX, a detenerse en los espacios vacíos. De modo que su experiencia de lectura se vuelve discontinua y simultánea porque la linealidad del discurso está quebrada y silenciada; entre tanto, los blancos o vacíos textuales permanecen llenos de sentidos que no se logran desentrañar por completo. El lector sigue constituyendo sin cesar sus lecturas de acuerdo con los contextos en los que cada vez lee y dentro del conjunto de conocimientos que forman parte de su experiencia vital y cultural.

De nuevo aquí, el lector retorna al conjunto de vivencias, experiencias y percepciones de su entorno cotidiano. En seguida, puede establecer relaciones entre ese mundo y el mundo del poema leído, pues ha pasado temporalmente por los tres momentos de la lectura: el antes, el durante y el después, y por otro lado, ha sido provocado sensible y estéticamente por el poema. De modo que su experiencia con el mundo y con los otros seres humanos se ha enriquecido y transformado. Es decir, de esta forma ha cumplido su acto interpretativo.

4. Escrituras desde las lecturas: comprensión y producción en texto del mundo.

> *El texto no es sencillamente el texto escrito (en sentido tradicional), sino que abarca una 'realidad' mucho más compleja y amplia. Texto es un término que se puede intercambiar con el de escritura como ámbito general de los signos: es juego libre de diferencias. Esta generalización de la noción de texto no da, sin embargo, lugar a un nuevo idealismo del mismo (Perétti, 1989, p.143).*

En el ciclo de la lectura del poema el proceso continúa por su reverso, la escritura. Es decir que a medida que el lector lee el texto, simultáneamente, comienza a escribirlo. Esta correspondencia entre el leer y el escribir se realiza de modo cíclico, de tal forma que cada vez que se termina una lectura comienza otra en forma de escritura y así continúa el movimiento. En un plano más hondo, esto significa que leemos y escribimos sólo porque estamos de momento en esta tierra y se nos ha dado esta oportunidad tan preciada de comprender y escribir el mundo mientras estamos vivos. Esto muestra la intimidad más honda entre lectura y escritura con el existir del

ser humano como se mostró al describir el proceso de lectura a través del despliegue temporal.

La escritura es, por ello, la otra cara de la lectura, la puesta en obra de la diferencia; es decir, la escritura abre el campo de la diferencia, en el que el lector se pone en su sitio como lo que él es, inmerso en un conjunto de relaciones que lo determinan, pero que a la vez le otorgan su libertad. Este proceso diferenciado hace que se reconozca como único e irrepetible y por tanto en posibilidad de reconocer los otros lectores como únicos e irrepetibles. Pues, su trazo, su escritura, es irrepetible, diferente, tanto para sí que cada vez lo hace en relación con los otros. Esto muestra que ha llegado a su máxima posibilidad interpretativa pues es capaz de reconocer su interpretación como una perspectiva que se diferencia de otras que también son tan válidas como la suya. En su actuar va leyendo el mundo a la vez que lo escribe, pero ahora con una mirada tan amplia que puede reconocer las otras miradas que surgen simultáneamente a partir de la lectura del texto poético y con la lectura del mundo. De esta forma, el leer y el escribir son manifestaciones de la capacidad de tejer, de crear texto, de interpretar el entorno que en su movilidad juega entre el aparecer y el desaparecer. De ahí que el lector escribe textos mientras tiene tiempo antes de morirse porque configura diferencias.

Por este camino, la escritura se libera de la determinación lingüística que sólo se concentra en la forma externa desde una visión unilateral. Es decir, se distancia de una concepción del lenguaje que se limita a diferenciar pala-

bra y sonido, significante y significado. Desde este punto de vista, la escritura no es un mero constructo que sigue unas reglas gramaticales o semánticas, sino un acto de interpretación que traza el mundo con palabras, con imágenes, con gestos y sobre todo con silencios. El escritor logra el entramado de múltiples formas: por ejemplo después de la lectura del poema, lo escribe con palabras, con dibujos, con mímicas, con pensamientos, con aforismos. De este modo se inserta en el complejo juego del mundo y se entreteje con él y desbordando sus propios límites gráficos.

5. Lectura, escritura y educación: de la interpretación a la acción.

El conjunto de estos elementos que cíclicamente se despliegan constituye el proceso de interpretación. Este ocurre cuando se establece un diálogo entre el texto y el autor: el lector, al pasar por los momentos de la lectura, va distanciándose y va construyendo su propia perspectiva de mundo frente al universo significante que le ofrece el poema e integra en su experiencia de lectura su propia mirada y la de los demás textos que pueden vincularse con el poema leído. De este modo, el límite entre poesía y realidad se diluye y la experiencia de lectura se hace histórica.

Estas consideraciones divergen de una visión tradicional o mecánica de la lectura y de la escritura que se han arraigado fuertemente en las prácticas cotidianas de aula en clase de español o de literatura. Pues ellas ignoran este sentido hondo de la interpretación que compromete al intérprete de modo radical y a su vez deja al texto

poético, en este caso al poema, en uno de los lugares menos privilegiados para generar una actitud crítica y creadora en los seres humanos que se forman en la escuela.

Finalmente, el lector escritor que interpreta es quien por destino actúa del tal o cual manera. Entonces, se halla dispuesto a actos de valoración y de reconocimiento de sí mismo, es decir, éticamente se comporta de modo auténtico porque no puede simular ni construir verdades definitivas o valores fijos a seguir. De inmediato, su actuar lo vincula con el otro, es decir, le exige una manera política de comportarse en comunidad, pero sin otorgarle poder, ni capacidad de engañar, dominar o construir ideologías deterministas. Al contrario, le brinda la oportunidad de tener convicciones móviles y liberadoras. De ahí que Ricoeur afirme:

> *En tanto que el lector somete sus esperas a aquellas que el texto desarrolla, él mismo se irrealiza en la medida de la irrealidad del mundo ficticio hacia el cual emigra; la lectura llega a ser entonces el mismo lugar irreal donde la reflexión hace una pausa. En cambio, en tanto que el lector incorpora - consciente o inconscientemente, importa poco - las enseñanzas de sus lecturas en su visión de mundo, a fin de aumentar la legibilidad previa. La lectura para él no es otra cosa que un lugar donde él se para: ella es un medio que él atraviesa (1991, p.328).*

Así se cumple el ciclo incesante de la lectura y la escritura pues, en este caso, con la lectura del poema se torna concreto el actuar de cada ser humano y el actuar colectivo. La pregunta que surge es si la escuela o la universidad, en general, si la institución educativa en nuestro país, en nuestra región, en nuestro entorno más cercano, se ha

comprometido con una formación que incluya estas reflexiones y que responda con prácticas diarias de aula a estos requerimientos socioculturales. El contexto particular en el que nos hallamos exige un actuar consecuente y un afianzamiento de la autonomía, del reconocimiento del otro y de la actitud propositiva para resolver conflictos o para orientar proyectos vitales tanto personales como sociales.

Finalmente, queda dejar que suceda la experiencia de lectura de un fragmento del poema "El pabellón del vacío" de José Lezama Lima. Entrar en diálogo con este texto poético enlaza los momentos de leer, la percepción sentimental e imaginaria que se crea y la ambigüedad de las metáforas. De inmediato el lector queda escribiendo lo invisible de sí mismo, lo invisible del mundo y lo invisible del otro. Después de la lectura y la escritura de estos versos, éticamente somos distintos, en particular, porque el poema construye el vacío desde todas las direcciones semánticas y planos de existencia. En fin, el poeta despliega lo posible de este vacío, el lector inicia su escritura porque queda inmerso y despierto ante su infinitud y su silencio:

Tener cerca de lo que nos rodea
Y cerca de nuestro cuerpo,
La idea fija de que nuestra alma
Y su envoltura caben
En un pequeño vacío en la pared
O en un papel de seda raspado con la uña.
Me voy reduciendo,
Soy un punto que desparece y vuelve

Y quepo entero en el tokonoma.
Me hago invisible
Y en el reverso recobro mi cuerpo
Nadando en una playa,
Rodeado de bachilleres con estandartes de nieve,
De matemáticos y de jugadores de pelota
Describiendo un helado de mamey.
El vacío es más pequeño que un naipe
Y puede ser grande como el cielo,
Pero lo podemos hacer con nuestra uña
En el borde de una taza de café
O en el cielo que cae por nuestro hombro.
(Lezama, 1994, p.492)

Bibliografía

Bachelard, Gaston. (2009). *La poétique de la rêverie*. París: PUF.
Derrida, Jacques. (2007). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
Dufrenne, Mikel. (1992). *Phénoménologie de l'expérience esthétique. 2. La perception esthétique.* París: Epiméthe, PUF.
Lezama Lima, José. (1994). *Poesía Completa.* La habana: Letras Cubanas.
Nietzsche, Friedich. (1993). *Fragmentos Póstumos.* Bogotá: Norma.
Peretti, Cristina de. (1989). *Texto y deconstrucción.* Barcelona: Antropos.
Ingarten, Roman. (2011). *Esthetique et ontologie de l'ouvre d'art.* París: Librairie philosophique J. VRIN.
Iser, Wolfgang. (1997). "L'acte de lectura". En: *Théorie de l'effet esthétique.* Bruxelles: Mardaga
Ricoeur, Paul. (1991). *Temps et récit. 3. Le temps raconté.* París: Editions de Seuil.

Avance de Investigación

Experiencias de lectura literaria con niños de segundo ciclo desde una perspectiva hermenéutica

Experiences of literary reading with second-cycle children from a hermeneutic perspective

Tatiana Pachón Avellaneda
Nadia Hernández Ordoñez
Universidad Francisco José de Caldas
Maestría en pedagogía de la Lengua Materna

Desde la descripción y el análisis de la experiencia en el aula, se propone un diálogo entre las construcciones teóricas de la hermenéutica literaria y la relación literatura-escuela. El artículo describe experiencias de lectura estética del texto literario, que permiten potencializar procesos de interpretación de la realidad. Se presentan las preocupaciones que generan la reflexión entre literatura y escuela; los referentes teóricos y metodológicos; y los resultados parciales del proceso a través de la sistematización de experiencias como apuesta pedagógica.

Palabras clave: *Literatura ; Estética ; Hermenéutica ; Experiencia ; Lectura ; Educación.*

Based on the description and analysis of classroom experience, a dialogue between theoretical constructions of literary hermeneutics and the relation between literature and school is proposed. The article describes experiences of aesthetic reading of literary texts while enhancing the process of reality interpretation. The concerns that led to reflecting about literature and school, the theoretical and methodological frameworks, and the partial results of the process are presented through the systematization of experiences as a pedagogical proposal.

Key words: *Literature ; Aesthetics ; Hermeneutics ; Experience ; Reading ; Education.*

Introducción

Esta propuesta investigativa se construye en el marco de la Maestría en pedagogía de la lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir de un interés personal y profesional sobre las maneras de aproximar la literatura a la escuela. El proyecto es la unión de las preocupaciones de dos investigadoras relacionadas con el proceso lector que se consolidan en el presente informe de avance a través de la puesta en marcha y el análisis de la experiencia directa con los estudiantes desde dos espacios: el aula de clase y la biblioteca. En este camino apelamos a distintas herramientas y saberes construidos, como la filosofía, la semiótica y el análisis del texto por la riqueza de sus métodos para resolver dicha pregunta, en tanto preocupación filosófica.

En este sentido se encontrará en el presente escrito el planteamiento del problema, seguido de los referentes teóricos y metodológicos, finalizando con los resultados y conclusiones parciales.

El nudo en la cuerda

Considerábamos desde el comienzo que la lectura literaria permite la construcción y deconstrucción de la realidad. A partir de nuestra propia experiencia como lectoras, sentíamos que la literatura nos transformaba, nos hacía pensar en cosas que de otro modo no habríamos pensado. Pero seguía la pregunta: ¿Cómo hacer esto en la escuela? La reflexión condujo a la idea de acercar esa emoción primaria del placer de la lectura a la escuela, sin

el rigor de la evaluación numérica que todo lo convierte en un comercio: *Tú me das dos personajes yo te doy un dos de calificación, si me das cinco obtienes un resultado más alto.*

La primera dificultad radicaba entonces en la instrumentalización del texto literario en función del aprendizaje disciplinar. Si bien sabíamos que era necesario que los niños aprendieran las estructuras textuales de las obras, este carácter utilitarista las relacionaba directamente con la evaluación escolar. Cuando se recitan los personajes, la estructura o las figuras retóricas, no hay pensamiento ni acción, y por tanto la interpretación es limitada o inexistente. Como segundo aspecto, luego de hacer una revisión juiciosa de los trabajos realizados en esta área, encontramos que eran muy pocas las investigaciones que daban cuenta de la contextualización de las teorías estéticas y la pregunta por el sentido en el campo de la enseñanza. En particular, sobre el papel de la dimensión estética en los procesos de interpretación del mundo a través de los textos literarios, por lo cual son pocas las propuestas coherentes que relacionen el placer estético y la actitud crítica a la hora de leer. Por último, queremos resaltar un aspecto muy importante de esta problemática y son las dificultades en la práctica pedagógica referidas a la claridad teórica o a la formación práctica de nosotras como docentes. Consideramos que cuando el profesor tiene poca elaboración epistemológica y concepciones muy generales, sin suficiente fundamentación teórica, recurre a la memoria. La práctica, entonces, partía de sus percepciones acerca de la lectura, de su propia historia personal que interiorizaba los modelos empleados por sus propios docentes, los cuales se reproducen y se

naturalizan sin ningún tipo de reflexión pedagógica. El problema de la investigación se constituye entonces desde la pregunta filosófica sobre la búsqueda por el sentido y por la interpretación del mundo a través de la lectura literaria, de allí su carácter hermenéutico.

Los expertos

Estos nudos en la cuerda nos exigían hacer una revisión bibliográfica desde nuestras convicciones. Así construimos el concepto de literatura que guiaría el proceso vinculando la importancia de la lectura de literatura en la escuela. Una nueva visión de didáctica como experiencia y lo que nos dice el enfoque hermenéutico. Veámoslo.

La construcción del concepto de literatura. Para construir el concepto de literatura hicimos una revisión bibliográfica hasta que finalmente concluimos que compartimos la concepción del profesor Enrique Rodríguez al definirla como "un modo particular en que aparece el lenguaje, se compone de dos elementos que la definen claramente: por un lado, es un evento poético de creación, y por otro lado, es una configuración textual; entonces, la literatura es un acontecimiento de creación a partir de la palabra y del juego con sus significados y sus sentidos" (Rodríguez Enrique, 2005, p.108).

En este sentido reafirmamos nuestra concepción de la literatura como experiencia transformadora entendida, como lo dice Larrosa, "la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa" (2003, p.28). Enton ces, la literatura trasciende el proceso de

enseñanza, de lo que sabemos o lo que podemos saber en cuanto a conocimientos, para llevarnos por el sentido en relación con nuestra experiencia vital, nuestra forma de vida y las posibilidades de vida. De esta manera la literatura como experiencia es encontrar el sentido del texto. "No sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etc.), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación" (Larrosa, 2003, p.43).

La literatura es, desde esta mirada, un diálogo. Se le da voz al autor cuando se lee, y con cada lectura es una nueva voz porque la literatura "le dice algo a cada uno, como si se lo dijera expresamente a él, como algo presente y simultáneo" (Gadamer, 1996, p.59). Por tanto, el texto literario interviene en el presente del lector, lo configura, lo reforma. En esta línea, teóricos y nosotras mismas concordamos en que "la literatura se convierte en más que una forma bella de expresar sentimientos o sensaciones, es una elaboración más compleja que porta sentidos, ideas, propósitos, que se dicen de una manera sugerente, misteriosa y que deben ser reinterpretados por un sujeto que lee" (Rodríguez Enrique, 2005, p.110).

Lectura literaria. Desde ese acercamiento al concepto de literatura, también hace eco en nosotras una pregunta más específica: ¿qué implica leer literatura? Y en este recorrer cada vez era más claro para nosotras el papel de la lectura que da vida al texto, pues no sólo quien escribe literatura está jugando con las palabras y creando otras realidades. Quien lee, también crea y recrea. El lector, en

un contacto íntimo con el texto, se descubre y esto le sucede porque la creación de una obra recobra vida con la lectura. Si no es leída está dormida, casi muerta. Aquí recordamos a Paz: "Las palabras del poeta son también las de su comunidad. De otro modo no serían palabras. Toda palabra implica dos: el que habla y el que oye. El universo verbal del poema no está hecho de los vocablos del diccionario, sino de los de la comunidad. El poeta no es un hombre rico en palabras muertas, sino en voces vivas" (1967, p.16).

Alrededor de la hermenéutica. Para definir la hermenéutica tomaremos el concepto de Gadamer (1996) quien afirma que esta consiste en comprender e interpretar la palabra viva, darle vida, ya que la escritura la inmoviliza. "Todo lo que nos habla como tradición, en el sentido más amplio, plantea la tarea de la comprensión, sin que comprender quiera decir, en general, actualizar de nuevo en sí los pensamientos de otro (…) no es en absoluto la comprensión de las opiniones subjetivas, las planificaciones y las experiencias de los hombres que sufren la historia lo que plantea la auténtica tarea histórica. Es el gran contexto de sentido al que se dirige el esfuerzo interpretativo del historiador que quiere ser comprendido" (Gadamer, 1996, p.61).

La interpretación de una obra literaria sólo es posible a través de un diálogo entre autor y lector. "Una obra es una creación imaginaria que suscita o evoca al lector una multiplicidad de experiencias diversas, vivencias, recuerdos, fantasías, entre otras. De esta forma, un texto adquiere vida porque afecta a quien está en proceso de leerlo"(Rodríguez Mauricio, 2006, p.75). Es así como la

hermenéutica tiene un alcance universal, pues tiene una extensión tan abarcante que incluye la tradición histórica y la dimensión estética. Entonces, leer literatura es la experiencia hacia la expresión de múltiples interpretaciones que cruzan la vida, el lenguaje y al lector.

Por su parte Paul Ricoeur (2003, p.17) retoma los planteamientos de Gadamer, y define la interpretación como el "trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal". En este sentido, Gadamer afirma que "la comprensión del discurso no es la comprensión literal de lo dicho, consumando paso a paso los significados de las palabras, sino que realiza el sentido unitario de lo dicho, y éste se halla siempre por encima, más allá de lo que lo dicho declara, para él, leer literatura exige un proceso interpretativo complejo" (1996 p.60).

Esta teoría hermenéutica, que contiene a la estética, nos habla de tres momentos del interpretar, y desde los cuales diseñamos las experiencias de lectura que se desarrollaron en este proyecto.

> *El primero es el disponerse sentimentalmente a un texto, es decir, encontrarse en un estado anímico radical que da toda posibilidad al lector de disfrutar, padecer, vivir el texto poético. El segundo, el comprenderlo, que es ser conducido por el campo significativo del lenguaje, de la señal, del símbolo, del color o de la forma del texto. Y el tercero, hacerlo expresable en el hablar de él o sobre él, es recoger la impresión sentimental y la experiencia comprensiva en el habla o en la escritura. Por lo tanto, en el existir aparece el lenguaje como apertura del sentir y como forma del comprender (Rodríguez Enrique, 2004, p.121).*

Entonces, proponemos la lectura literaria como una experiencia estética, dialógica y hermenéutica; mediante la relación entre el joven lector y el texto, entre un yo intérprete y un tú escritor que interpreta una realidad. Tal proceso implica estar uno al lado del otro en una constante pregunta-respuesta frente al texto que es un horizonte de sentidos. Esta experiencia logra en el educando un nivel de conciencia, un proceso transformador.

La estrategia

El paradigma que soporta la investigación es el interpretativo bajo una metodología de sistematización de experiencias. En nuestra rutina laboral, entramos al aula de clase y direccionamos prácticas pedagógicas por medio día o más tiempo. Esos encuentros con los niños, la mayoría de veces pensados y planeados deben convertirse en material de insumo para la transformación educativa. La sistematización nos ofrece un camino para hacerlo. El volver sobre lo vivido en el aula de una manera consciente y reflexiva, el recuperar la información de una forma organizada, como no lo dice Ghiso (1998), permite analizar y descubrir los aciertos y desaciertos para volver nuevamente al encuentro con los niños con mayor seguridad, eficacia y eficiencia.

Este proceso metodológico metacognitivo tiende un puente entre la teoría y la práctica, pues da cuenta de cómo ese saber del maestro se cristaliza en el actuar (Martinic, 1998). Pero más allá de descubrir cuál es la práctica del maestro con relación a un marco teórico y experiencial, se trata de analizar esas experiencias desde

los objetivos establecidos para las mismas y el replanteamiento de las prácticas, como lo cita Antoni Verger i Planelis (1998), retomando a Jara, Francke y Morgan, M: "así, se recontribuye a la acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica, a su difusión o transmisión" y, en este sentido, se genera una verdadera transformación en la educación.

Entonces, esa recuperación de información debe valerse de instrumentos que la validen, que hacen de esta propuesta una acción sistémica, cuidadosa y objetiva. Es así como "la sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio desde adentro de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido" (Martinic, 1998, p.2). Para esto, nos valemos de los diarios de campo, grabaciones, entrevistas y recolección de producciones que se analizan a la luz de unas categorías sin apartarse del contexto.

Esta experiencia que rescatamos tuvo un proceso de construcción el cual está esquematizado de la siguiente forma:

Iniciamos con la planeación de los talleres desde el círculo hermenéutico; seguido a esto desarrollamos el taller y finalmente reflexionamos sobre los resultados y el proce-

so para hacer las modificaciones pertinentes al mismo taller o a otros talleres. En esta reflexión no sólo analizamos la práctica con los niños, sino nuestro rol como mediadoras del proceso de lectura y como investigadoras en acción. La planeación de cada taller desde este círculo hermenéutico se plantea en tres pasos. Primero la disposición emocional, donde se indaga y explora con los niños las experiencias de vida basadas en la lectura a realizar. Después el proceso de lectura en voz alta o compartida, donde se genera un diálogo entre el niño y el texto. Finalmente un proceso de producción donde volvemos a la experiencia vital pero transformada, es decir, que a través de diferentes creaciones y expresiones el niño manifiesta cómo fue "alcanzado" por el libro desde su propia experiencia de vida.

Desatando la cuerda

Una vez planteado el problema y la metodología utilizada, presentamos brevemente algunos apartes de la intervención y la manera como se desarrolla la propuesta a la luz de las conversaciones con los niños y la reflexión sobre la práctica pedagógica diaria alrededor de la lectura literaria.

Presentamos entonces el ejercicio correspondiente al taller realizado con el libro *El Ratón del Señor Maxwell* de Frank Asch. Para efectos de este espacio, presentaremos el análisis de algunas intervenciones de los niños en el momento de la pre-configuración (antes de leer) y de sus producciones posteriores a la lectura, a partir de tres categorías de análisis básicas que son experiencia vital (pre-configuración), comprensión de la obra

(configuración) y re-configuración creativa (producción). Este libro álbum narra la historia de un gato que va a un restaurante a cenar ratón vivo y se encuentra con un pequeño ratoncito charlatán que lo manipula inteligentemente para salvarse de la muerte. El taller, soportado en lo narrado, se enmarca en los tres momentos del círculo hermenéutico descritos anteriormente.

Primero, se realizó un acercamiento emocional a la obra, que relacionara los temas abordados allí, con la experiencia vital de quienes participábamos en el ejercicio. Empezamos hablando de la guerra, del miedo, de las experiencias que nos causaban ese sentimiento, contando nuestras propias vivencias, percepciones y emociones que ellas despiertan. Así, en este momento de la pre-configuración, en cuanto a la experiencia vital se hace evidente el conjunto de vínculos con significado afectivo que caracterizan a cada niño en su relación con el mundo. Podemos ver como el tema de la guerra y en general los enfrentamientos entre personas generan una reacción emotiva en ellos y dicha reacción suele ser eminentemente estética en la medida que configura una experiencia del mundo así:

"Uno tiembla y se le acelera mucho el corazón como si se fuera a morir".

"Yo sentí miedo un día que me perdí en el centro, yo pensaba que nunca me iban a encontrar y eso me puse a llorar como loca y hasta que un policía me encontró. Me dolía todo el cuerpo de caminar y los ojos de tanto que había llorado y así llamaron a mi mamá y vino, ella tenía miedo de que me hubieran robado o algo o me hubiera

cogido un carro y yo siempre ahora me da miedo el centro".

Esta narración nos transmite una percepción estética de su ciudad y un miedo que podríamos llamar fundamental que tiene que ver con el "perderse", no encontrar el vínculo afectivo con su madre y sobre todo la imperante necesi- dad de protección. Por tanto, el miedose asume como una experiencia vital y en ella se involucran en este caso la separación y el abandono. Como segundo momento se realiza la lectura ininterrumpida del libro. Mientras nosotras leemos en voz alta realizando juegos con la voz e interpretaciones dramáticas sencillas, los niños ven las imágenes de la obra proyectadas en el aula. Para este taller no se realizan preguntas durante la lectura, pero en otros ejercicios los niños hablan sobre lo que se lee, por lo tanto, la comprensión de la obra se interpreta desde la reconfiguración creativa. En el tercer momento volvemos al diálogo con los niños. Retomamos el tema de la guerra, del miedo, de lo que cada uno haría para salvar su vida. El ejercicio de reconfiguración creativa se centra entonces en ocupar un lugar en la historia: ¿y si el ratón le escribiese una carta al gato que está en el hospital?, ¿qué le diría? Las respuestas no se hacen esperar. Presentamos aquí algunas cuyo análisis permite identificar la reflexión sobre las maneras de habitar el mundo.

"Maxwell le pido perdón mientras usted se vendaba los ojos yo cogí tu cola pero no lo quise hacer coloque tu cola en el pan mientras yo veía como me deseabas, mientras yo escapaba, pero tu grito se oía hasta los tres edificios de largos y oraba para que no gritaras tan fuerte y decía

llama a la ambulancia y llegaron".

Aquí se hace una relación directa con la obra que podríamos catalogar como juicio de valor simple cuando el niño resume el texto leído. Sin embargo, hay una disculpa que no hace parte de la narración ("no lo quise hacer") y luego otra frase ("yo veía como me deseabas"). En la primera, el niño personifica al ratón y desde él describe una culpa por maltratar al gato. En esta afirmación se hace visible una evaluación de las acciones de los personajes que se relacionan directamente con la conducta humana. En la segunda, se presenta una emoción muy interesante que es el deseo. El niño identifica que el gato desea comerse al ratón y él lo representa a través de dicha personificación. Se conciben como producciones recreativas porque el niño asume la posición del personaje, alejándose de sí y convirtiéndose en otro que narra y reconstruye la experiencia de la lectura desde su vida, atravesada por los sentimientos que le sugiere la historia.

En esta serie de producciones, los niños hablan del derecho a vivir. Además hacen relaciones a la igualdad entre sujetos del mismo grupo social (el grupo de los animales), las cuales dejan entrever la reflexión sobre la manera de habitar en el mundo, sobre la convivencia y los derechos de los sujetos que habitan un espacio común.

El lazo, la unión de muchas cuerdas, nuestras cuerdas

En este apartado describimos brevemente los resultados parciales de la investigación teniendo en cuenta que aun nos encontramos en el análisis de los datos y la construc-

ción final de los resultados.

Primero quisiéramos explicar que entendemos que la lectura de literatura no ofrece resultados inmediatos. No esperamos que las preconfiguraciónes que tienen los niños sobre el concepto de lo bueno y lo malo, por ejemplo, cambien al momento de la reconfiguración creativa. Lo que proponemos es la reflexión que permite una visión más amplia de la realidad que nos rodea y que amplia los horizontes de existencia. Podemos concluir entonces que la lectura literaria debe devenir como experiencia. A través del trabajo con los niños y el análisis de nuestra labor pedagógica se hace evidente que el carácter transformador de la misma que incluye la reflexión intima, la construcción colectiva y la participación de una evaluación distinta (diversa, que no se relaciona con respuestas correctas o erradas le atribuyen a la lectura un carácter liberador); favorecen la construcción y la deconstrucción del yo, del nosotros en un contexto situado y particular. Este aspecto se hace evidente en la manera como los niños hablan a partir de la obra de su propia relación con el mundo y reflexionan sobre nuevas posibilidades de existencia o reelaboran construcciones fijas.

Cuando nuestras propias ideas del mundo en relación a la situación conversada están sobre la piel, nos acercamos a la experiencia de otro que narra desde el texto. En este momento se funde esa expresión emotiva inicial con la comprensión de la obra leída. El lenguaje, entonces, materializa esa experiencia y la lleva al territorio escolar, afirmando, como lo define Paz (1967, p.16), el hablar del texto poético: "El universo verbal del poema no está

hecho de los vocablos del diccionario, sino de los de la comunidad. El poeta no es un hombre rico en palabras muertas, sino en voces vivas".

En cuanto a la relación entre la expresión emotiva y la comprensión, se concluye que cuando existe reconocimiento emocional y apreciación de la propia experiencia a través de la obra; el proceso de comprensión se amplia de una interpretación simple (referida a la literalidad de la obra) e incluso puede llegar a una apreciación reflexivo-creativa. Además, cuanto más alto es el nivel de comprensión, se observa en la producción oral o escrita una reflexión simbólica que traspasa la obra, la deforma y la transforma en un nuevo aprendizaje. Como ya hemos insinuado entonces, la participación de las emociones en el proceso de la lectura y, por ende la reflexión sobre éstas, en tanto posibilidades de existencia en el mundo, permiten la ampliación de los horizontes de sentido y de acción pragmática.

Creemos entonces que la dimensión estética del lenguaje debe buscar el fortalecimiento de la lectura por placer y reivindicar el acto de leer como un ejercicio social de construcción del sujeto y, por ende, del mundo que éste habita. Esto es la ampliación y reflexión sobre la experiencia del mundo, es decir, una *reconfiguración creativa*.[1]

---

1. Definida por Ricoeur en el círculo hermenéutico a partir de tres momentos en el proceso de comprensión. Hacemos referencia especialmente a la mimesis III entendida como pos-comprensión del mundo de la acción por la recepción de la configuración textual en la lectura, la cual obliga a comunicar el ensanchamiento de la experiencia.

Esta reconfiguración se convierte en una *mimesis* infinita en la que las obras permiten responder a la pregunta filosófica por el sentido y por ende ensanchar las posibilidades de existencia a partir de la reflexión profunda sobre la condición humana.

El ambiente escolar hace parte de la experiencia pedagógica. Él determina la comodidad con la que podemos hablar, la posibilidad de contar-se, de encontrarse con otros y de compartir la experiencia. Mucha de la pedagogía actual nos invita a llegar a la propia vida de la escuela, pero ¿Cómo? La respuesta es bien sencilla de describir pero compleja al momento de llevar a la práctica. El ambiente escolar debe permitir el diálogo, ser amistoso y para nada hostil. Hablar debe responder a una necesidad de recrear el mundo de manera que ese mundo se reconstruya para "ser ".

Estamos seguras que llevar los libros a la escuela no es suficiente. Hay que invitar a los niños a dialogar con los textos, a sentirlos, a escuchar nuevas voces. Como lo hemos dicho antes, la hermenéutica consiste en mirar lo que los demás dan por visto. Es una labor de desciframiento, una labor de pesquisa. En los sentidos evidentes de un texto hay sentidos escondidos. Nuestra tarea es la de "manifestar los niveles de sentido implicados en el significado literal" (Vásquez, 2006, p.98). Nuestra apuesta tiene una intención bastante ambiciosa, pero viable, y es que creemos en la posibilidad de hablar de la hermenéutica como horizonte didáctico cuyos componentes se centran en la vida misma, en la preocupación por el sentido de lo que hacemos y de eso que construye el mundo

que vivimos. Pensar la didáctica como una posibilidad de reflexionar filosóficamente sobre el ejercicio de enseñar, además de reconocer en la propia experiencia una posibilidad de recomponerse y de entender las dinámicas sociales, haciendo parte no solo de la reflexión sobre ellas, sino también en la transformación de las prácticas y en la ampliación de los horizontes de existencia de los niños en el territorio escolar.

Bibliografía

Asch, Frank. (2004). *El ratón del sr. Maxwell.* Buenos Aires: Editorial juventud.

Gadamer, Hans-Georg. (1996). *Estética y Hermenéutica*. Trad. Antonio Gómez Ramos. (2ª ed.). Madrid: Tecnos.

Ghiso, Alfredo. (1999). "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización". En: *Revista Latinoamericana de Educación*. Sistematización de prácticas en América Latina. No.16.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación.* (2da. edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Martinic, Sergio. (1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luís Amigo-CEAAL.

Paz, Octavio. (1967). *El arco y la lira.* Segunda Edición. Archivo digital.

Ricoeur, Paul. (2003). *El conflicto de las interpretaciones.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Rodríguez, Enrique. (2004). "Pensamiento y poesía: diálogo y diferencia en un poema de Álvaro Mutis". En: *Literatura: teoría, historia, crítica.* ISSN 0122-011X, Nº. 6. Archivo digital.

Rodríguez, Enrique. (2005). "Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias". En: *Enunciación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, Mauricio. (2006). "Hacia una comprensión fenomenológica del discurso literario". En: *Enunciación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rosenblatt, Louise. (2002). *La lectura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Verger i Planells, A. (1998). *Sistematización de experiencias en América Latina: una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales.* Archivo digital: www.alboan.org/archivos/353.pdf

Artículos de revisión

La construcción de la escritura en el primer ciclo: Un estado del arte desde las concepciones de los docentes y las representaciones de escritura de los niños.

Developing writing skills in Pre-school, first, and second grades: A state of the art from teachers' conceptions and children's representations of writing.

Andrea Ruíz Gómez
Universidad Francisco José de Caldas
Maestría en pedagogía de la Lengua Materna

Se presenta un recorrido por trabajos de investigación relacionados con la construcción de la escritura en el primer ciclo de educación, a partir de las concepciones de los docentes y las representaciones sociales que elaboran los niños. La búsqueda de investigaciones se limitó a Latinoamérica y España, en la década comprendida entre 2000 y 2010, y arrojó como resultado veinte (20) trabajos conformados por artículos de investigación de revistas científicas-virtuales y libros-informes; todos enfocados en el paradigma cualitativo. Se concluye que la aserción de la escritura como un proceso complejo de carácter social, cultural y cognitivo, no es una perspectiva frecuente en los trabajos que indagan por las concepciones de los docentes y tampoco en las investigaciones acerca de las representaciones sociales de escritura construidas por los niños.
Palabras clave: *Escritura ; Concepciones de docentes ; Representaciones Sociales de la escritura.*

The article presents a review of research projects related to the development of writing skills in preschool, first, and second grades. It is based on the conceptions teachers have and the social representations children create. The quest was limited to Latin-American and Spanish research studies published between 2000 and 2010, and it resulted in twenty (20) works between articles published on scientific on-line magazines and research report-books, all of them focused on the qualitative paradigm. It can be concluded that the assertion of writing as a complex cognitive, cultural, and social process is not a common perspective in either the studies that seek teachers' conceptions or the investigations about social representations of writing constructed by children.
Key words*: Writing; Teachers' Conceptions ; Social Representations ; Social Representations Of Writing.*

Introducción

En las concepciones de escritura dominantes en la escuela, especialmente en el primer ciclo, parecen seguir primando aquellas que la conciben como una destreza, una habilidad motriz o una cuestión técnica e instrumental; en la que el objetivo principal es privilegiar la enseñanza del código alfabético y el conocimiento de grafemas y fonemas para la posterior conformación de sílabas, palabras y frases, además del trazo de la letra y el manejo del renglón. En consecuencia, en los primeros grados de educación (preescolar, primero y segundo) se enseña el alfabeto pero no la escritura, pareciera desconocerse toda su complejidad, su posibilidad de desarrollo cognitivo, su carácter social y cultural. Estos elementos no han logrado permear las aulas de los primeros años de escolaridad. La enseñanza de la escritura se convierte entonces, en un ejercicio de preparación para poder usarla, "realmente", en los grados posteriores.

Dichas formas de enseñar, como una "preparación para", podrían responden a ciertas concepciones que los docentes han ido construyendo sobre lo qué es la escritura y la manera cómo se debe enseñar, resultado de sus propias experiencias y de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos. Pero por lo general, en estas concepciones no se reconocen las representaciones que también los niños van construyendo socialmente acerca de la escritura a partir de lo que observan, escuchan y elaboran en sus entornos más cercanos y de lo que los otros les 'informan'. Concepciones de escritura de docentes y representaciones sociales de escritura en los niños,

son dos elementos que se ponen en juego en el aula, a medida que se construye el conocimiento sobre la lengua escrita, pero sobre los que hay poca reflexión y reconocimiento. Al menos eso es lo que se evidencia a partir de los resultados y las conclusiones de las investigaciones revisadas, en las que la escritura en el primer ciclo, sigue reduciéndose al conocimiento del alfabeto y a su uso "artificial" para la elaboración de tareas y actividades sin función real. Sin embargo, conocer estos resultados y las tendencias investigativas frente a representaciones sociales y concepciones, aporta información relevante que indica puntos de partida para seguir trabajando en torno a estos elementos. Además, generan una mirada de las tendencias metodológicas y los resultados en investigaciones similares o complementarias que brindan información relevante para este proceso.

Algunas observaciones previas

Al iniciar la búsqueda de investigaciones desarrolladas en torno a la construcción de la escritura, se encuentra que gran parte de estos trabajos centran su interés, no sólo en la escritura, sino que incluyen también la lectura, lo que hace suponer que, por lo menos en el primer ciclo, lectura y escritura no se comprenden aún como procesos diferenciados. Todas las investigaciones se enmarcan dentro del paradigma cualitativo, empleando métodos e instrumentos del mismo orden. El tipo de información que se analiza requiere comprenderse como fruto de un proceso histórico de construcción, visto desde las lógicas múltiples y heterogéneas de los sujetos involucrados en el proceso de investigación (Galeano, M.E., 2004).

En las investigaciones realizadas se evidencia que los términos 'concepciones' y 'representaciones' se usan indistintamente para el caso de las elaboraciones de niños y maestros. Para el proyecto de investigación desde el cual se realiza este estado del arte, concepciones y representaciones hacen referencia a dos términos distintos. Las concepciones son el resultado de la convergencia de los conceptos, los conocimientos, las ideas, las creencias, las opiniones sobre el contexto, las sensaciones y las percepciones; de allí que su estudio cobre tanta importancia cuando se trata de explicar las motivaciones que inducen las acciones de los profesores (Arbeláez, 2004).

La variedad y complejidad de elementos que se tienen en cuenta para estudiar las concepciones son propias de los docentes. Los niños de primer ciclo no cuentan todavía con tal gama de información, por eso no se habla de concepciones para el caso de los niños, sino de representaciones. Las representaciones sociales se producen, se recrean y se modifican en las interacciones y las prácticas sociales; son elaboradas durante los intercambios comunicativos con los diferentes sujetos en contextos diversos (Castorina y Kaplan, 2003). Las representaciones sociales tienen que ver con la manera como los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan. Este conocimiento se construye a través de experiencias, pero también de informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elabora-

do y compartido y constituye una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986).

Representaciones (sociales) de escritura en niños

El número de trabajos de investigación realizados en torno a las representaciones sociales de escritura en los niños de primer ciclo es escaso. De los cinco trabajos revisados sólo tres concluyen que los niños desde muy temprana edad comienzan a pensar acerca de la escritura y progresivamente empiezan a entenderla como una producción social que les permite expresar y comunicar, independientemente del lugar donde habiten (rural o urbano) y de si están escolarizados o no (Ilich Silva Peña y otros, 2009).

En uno de los trabajos se hace referencia a las diferencias que pueden encontrarse en la manera de representar la escritura desde un enfoque de género. De la Cruz, Monserrat y otros (2004), afirman que los niños vinculan el uso de la escritura con fines prácticos: hacer una tarea, para pasar de grado, para firmar notas, para trabajar y para comunicarse (elaborar una carta, por ejemplo). Mientras que en las niñas prevalece el uso que le dan a la escritura para el cumplimiento de obligaciones sociales e incluyen los estados afectivos en esa comunicación. Los niños relacionan la escritura con el aspecto académico y laboral, mientras que las niñas asumen un rol de "enseñantes" a otros miembros de la familia. Lo interesante de esta información, es que independientemente del género, las categorías de usos sociales que se nombran, coinciden con algunas de las encontradas en el trabajo

de campo del proyecto de investigación que sustenta este estado del arte.

Se encontraron otras investigaciones que brindan información sobre representaciones de niños en el nivel de educación básica, pero los resultados coinciden con los anteriores en cuanto a que consideran la escritura como un medio de expresión y comunicación del pensamiento. En sus respuestas también se instrumentaliza la escritura, reduciéndola a una forma de registrar la información. Los niños participantes de este proyecto, además de considerarla como un medio de expresión y de comunicación, consideran que les permite ampliar el vocabulario y mejorar la ortografía y que es un instrumento importante de aprendizaje (Ortiz, Elsa María, 2009).

Se encontraron otras investigaciones que brindan información sobre representaciones de niños en el nivel de educación básica, pero los resultados coinciden con los anteriores en cuanto a que consideran la escritura como un medio de expresión y comunicación del pensamiento. En sus respuestas también se instrumentaliza la escritura, reduciéndola a una forma de registrar la información. Los niños participantes de este proyecto, además de considerarla como un medio de expresión y de comunicación, consideran que les permite ampliar el vocabulario y mejorar la ortografía y que es un instrumento importante de aprendizaje (Ortiz, Elsa María, 2009).

En oposición a lo anterior, otras investigaciones presentan resultados opuestos (Caldera y Escalante, 2006). Por ejemplo que a los niños no les llama la atención escribir,

pues asocian la escritura con aspectos mecánicos y normativos, más relacionados con la presentación de los cuadernos, el orden, la realización de tareas, la copia y los dictados. En estas investigaciones los chicos de educación básica no relacionan la escritura con propósitos como informar, contar, recrear, argumentar, rechazar o convencer, sino que la asocian especialmente con obligaciones escolares. En los trabajos de De la Cruz (2004) y de Scheuer y otros (2010), también se encuentra que las técnicas que más frecuentemente nombran los niños para aprender a escribir son la copia y el dictado.

De las investigaciones nombradas anteriormente, ninguna enfatiza en la importancia o influencia del contexto social en la construcción de las representaciones de los niños sobre la escritura, lo que hace suponer que es tal vez un elemento al que no se le ha dado mucha importancia. También se muestra como la construcción de la escritura no ha logrado darse de manera transformadora y significativa, por lo menos no desde lo que expresan los niños. Aún queda mucho trabajo por hacer para lograr concebirla al interior de las aulas como un complejo proceso de índole cultural y social, además de cognitivo.

Concepciones de escritura de los docentes

El campo de estudio de las concepciones de los docentes tiene una mayor producción y auge que el campo de las representaciones sociales de los niños. En la búsqueda realizada, se observa una mayor tendencia hacia la investigación de las concepciones de docentes en el ámbito universitario y en el área de ciencias naturales y matemá-

ticas. Sin embargo, en el campo del lenguaje y específicamente de las concepciones de escritura de los docentes, la producción investigativa no es tan elevada. En esta categoría se encontraron quince (15) trabajos de investigación que se presentan en cuatro subgrupos:

-Concepciones de escritura.
-Concepciones de enseñanza de la escritura.
-Concepciones de aprendizaje de la escritura.
-Formación para la transformación de las concepciones

Concepciones de escritura

La Universidad Distrital viene desarrollando, desde el grupo *Lenguaje, Cultura e Identidad* y desde la línea de investigación: *Concepciones de los docentes y prácticas pedagógicas,* trabajos de investigación que indagan por el quehacer docente en el campo del lenguaje. En esos trabajos se ha encontrado que hay una distancia importante entre lo que dice el maestro sobre su hacer profesional y sus acciones en el aula. Las investigaciones determinan que esta distancia está reforzada por las concepciones de los docentes sobre sus maneras de actuar en el aula y por el conocimiento particular sobre los saberes impartidos a los estudiantes en el contexto escolar.

Morales y Bojacá (2002) encuentran que las concepciones de los maestros se orientan hacia dos direcciones: una en la que prevalece el carácter alfabético, fonético, mecanicista, formulista e inductivo para la enseñanza de la escritura y otra en la que se reconocen prácticas pedagógicas centradas en una visión interaccionista, dialógica y transaccional del mismo proceso. Sin embargo, también

expresan que las concepciones de algunos docentes transitan por todos los matices de modo tal que circulan entre una concepción tradicional y la búsqueda de nuevas formas de concebir y enseñar la escritura.

Resultados similares encontró Calderón (2000), quien realizó un estudio con 300 maestros de tres zonas del país e identificó tres tipos de maestros: el Maestro tradicional que se caracteriza como autoritario y prescriptivo, con una concepción de la escritura como un aprendizaje mecánico y repetitivo, en el que debe enseñarse letras, sílabas, palabras y frases. El Maestro innovador que se preocupa por el conocimiento y aplicación de metodologías actualizadas y se caracteriza por tener un mayor dominio de lo metodológico. Y el Maestro orientador que combina métodos para enseñar a escribir a los estudiantes. La investigación encuentra como en el plano del decir, los docentes caracterizan al lenguaje como proceso semiótico, pero en su quehacer en el aula el proceso de escritura se sigue enfocando desde la decodificación, el uso de tiempos verbales, de categorías gramaticales, de reglas de ortografía y de sintaxis.

En algunos casos los docentes no asumen la escritura como una actividad que desarrolla el pensamiento y, por tanto, no favorecen ambientes óptimos para enseñarla desde esa perspectiva (Meneses, 2008). Muchos docentes siguen concibiendo la escritura como el acto de copia, razón por la cual en primer y segundo grado se evidencian más transcripciones que producciones (Ortiz y otros, 2008).

Las concepciones de la escritura de docentes alcanzan todo un abanico de posibilidades donde asumen la escritura como un proceso, pero también como una acción y una técnica o habilidad. Los profesores le otorgan un carácter mecánico, artificial, motriz y biológico y además consideran que promueve el desarrollo cognitivo, pero también favorecen el desarrollo cultural, contextual y social (Murga y otros, 2007). Otra de las conclusiones a las que llegan estas investigaciones es que se encuentran docentes interesados en reflexionar acerca de sus prácticas, en sistematizar sus experiencias, en introducir cambios favorables en ella y socializar con sus pares en eventos de formación.

No se logrará un cambio profundo de los maestros, ni de sus prácticas pedagógicas para favorecer la construcción de la escritura, sino se hace de sus concepciones un objeto de reflexión e investigación permanente por parte de los propios docentes, de las instituciones escolares e incluso de lo propios espacios de formación.

Concepciones de enseñanza de la escritura

La enseñanza de la escritura se da desde un saber hacer, en tanto habilidad que requiere de aprendizaje y de repetición, que se relaciona con las concepciones de docentes en las cuales prevalecen los modelos instrumentalistas sobre los comunicativos o pragmáticos (Murga y otros, 2007). Esto se refleja también en que los docentes no generan en los niños desafíos desde el punto de vista cognitivo, ni favorecen acciones que requieren de habilidades más complejas, sino que se limitan a actividades puntuales y poco desafiantes como expresar una opinión

o punto de vista respecto a los personajes o hechos presentes en el texto (Galdames y otros, 2008). Pardo, O.L. (2008) propone alcanzar un nivel de desarrollo óptimo en la competencia comunicativa en el grado preescolar y propiciar el desarrollo cognitivo necesario para los grados posteriores de primaria. Además, concluye que a la escuela le corresponde fortalecer la comunicación creando los contextos que promuevan la socialización, la interacción y la comunicación libre de los niños entre sí y con sus maestros: "para cumplir con esto se hace necesario crear consciencia de que la comunicación es el telar donde se construye lo humano".

Experiencias novedosas como la realizada por el grupo *Semillando*, concluyen que el papel del maestro debe ser el de un investigador que posibilite la doble función de actor del trabajo en el aula y de observador del mismo campo donde trabaja, favoreciendo la formulación, la puesta en práctica y la reformulación de sus propias hipótesis (Sánchez, A y otros, 2010). La didáctica de la escritura es un camino lleno de matices, en el que el propio docente también debe representar múltiples facetas para experimentar con sus estudiantes los procesos de construcción de conocimiento (Tovar, M.R. y otros. 2005), y por qué no, la reflexión permanente frente a sus propias concepciones.

Concepciones de aprendizaje de la escritura

En la búsqueda de investigaciones sobre concepciones de escritura de docentes, se encontraron trabajos que brindan información relevante frente a la manera como los docentes creen que aprenden los niños. En la investi-

gación realizada por Ribot (2005), más de la mitad de los maestros encuestados (46 docentes) consideran que todos los niños aprenden a escribir con las mismas actividades, es decir, no se reconocen las diferencias individuales en el momento de aprender. También se concluye, al igual que en la categoría anterior, que se encuentra que las creencias o supuestos de los docentes juegan un papel importante en la práctica pedagógica, pero hay una incongruencia teórica entre los saberes teóricos, las creencias y las acciones del docente.

De manera más alentadora, De la Cruz, Montserrat y otros (2002), señalan como ciertos docentes rescatan los conocimientos que poseen los niños, sus habilidades cognitivas, su motivación y su disposición, para el aprendizaje de la escritura. Incluso nombran una diferencia de capacidades que brinda pertenecer a un sector económico que sea más o menos privilegiado.

En los trabajos de investigación que tienen como categorías de análisis el estrato socioeconómico, va surgiendo de manera significativa la familia, teniendo en cuenta las posibilidades o limitantes que brinda en el aprendizaje de la escritura. Bazán, A. y otros (2007) señalan como el apoyo de los padres en el inicio de la alfabetización es un productor significativo del buen desempeño y disposición del niño para el aprendizaje de la escritura. En este caso el involucrarse está relacionado con su propia historia como parte de una familia que apoya estos procesos, el nivel de escolaridad, tipo de ocupación y el grado de interés por el progreso de sus hijos, entre otros motivos.

Los padres también expresan que para aprender a escri-

bir los niños despliegan diferentes actividades cognitivas (miran textos, identifican letras, vocalizan, relacionan letras, forman palabras nuevas). La atención que la familia proporciona a los escritos de los niños, así como los comentarios y las ayudas que les dan, tienen una relevancia particular para el éxito en el aprendizaje (De la Cruz, Montserrat y otros, 2002). Los padres y madres de familia se reconocen como actores que, al parecer, ocupan un lugar imprescindible en las representaciones que hacen los niños de la escritura y que también generan ciertas concepciones sobre su aprendizaje. Sin embargo, las representaciones sociales de los niños no se reconocen como condiciones de aprendizaje o de construcción de la escritura.

Formación para la transformación de las concepciones

Las Facultades de Educación están replanteando una serie de políticas y currículos para lograr mejores resultados en la formación de docentes, pues es necesario seguir trabajando por lograr una articulación entre el saber, el decir y el hacer de los profesores en todos los campos del conocimiento en general y en el campo de la escritura en particular. Como lo expresan Morales y otros (2000), quienes también encuentran que el carácter del maestro está en transición entre las viejas concepciones y las nuevas posibilidades, entre lo tradicional y lo innovador.

Las transformaciones en las concepciones de los docentes no se dan de manera automática sino que requieren de tiempo para asimilar nuevos conocimientos, para ser objeto de reflexión y para transformarse. Este proceso

implica duración y rigurosidad, ya que los programas de actualización no son suficientes, pues solo logran generar cambios en ciertos aspectos de la práctica pedagógica, pero dichos cambios no representan transformaciones significativas ni innovadoras, sino superficiales (Morales, 2002).

Hacer de las concepciones un objeto de estudio en los espacios de formación de los docentes es una necesidad apremiante, si se quiere generar un cambio real de la educación, puesto que las concepciones que construyen sobre escritura (y sobre cualquier disciplina en general), son las que determinan las posibilidades de unas prácticas de enseñanza en las que ésta sea considerada como una herramienta posibilitadora del pensamiento y de conocimiento social y cultural. De nada sirven las propuestas "innovadoras" desde la legislación educativa o desde los trabajos de investigación, por ejemplo, si los docentes no son concientes de que sus propias maneras de concebir la escritura pueden transforman sus prácticas en el espacio educativo.

Conclusiones

Las escasas investigaciones encontradas en torno a las representaciones sociales de escritura construidas por los niños son una evidencia clara de la necesidad de ampliar las experiencias investigativas en este aspecto, puesto que es importante conocer lo que han construido los niños para ampliar, proyectar y transformar su proceso de escritura. Además, permiten monitorear el tipo de infor-

mación que están recibiendo y reelaborando por parte de otros actores sociales y educativos, especialmente padres y profesores, rescatando su carácter social y cultural.

La escritura continua siendo asumida, por niños y profesores, como un instrumento de registro más que como un proceso que permite acceder a otros conocimientos y que posibilita el desarrollo, no solo cognitivo, sino social y cultural. Dicho carácter social y cultural de la escritura, no es asumido como un aspecto primordial para la construcción de la escritura en los trabajos de investigación revisados. Las concepciones de escritura que tengan los docentes pueden favorecer o limitar el reconocimiento de las representaciones sociales de los niños en la construcción de la escritura. Mientras los docentes no logren transformar sus concepciones para favorecer la comprensión de la escritura como un proceso para el desarrollo del pensamiento y del conocimiento social y cultural, no será posible tampoco transformar las prácticas, ni lograr los resultados esperados en los niños que están aprendiendo a escribir. Por otra parte, sólo si los docentes son concientes de sus propias maneras de concebir la escritura, pueden transformar sus prácticas en el espacio educativo.

Generar una transformación de las concepciones de los docentes, requiere un trabajo de formación y de investigación constante, ya que la sola información o "capacitación" no es suficiente para modificar las concepciones que son un elemento que se ha venido construyendo desde experiencias personales y profesionales muy fuertes. De otra manera, se seguirá concibiendo al maestro

como administrador y ejecutor de acciones diseñadas otros profesionales externos a la comunidad escolar.

Bibliografía

Arbeláez, Ruby. (2004). Tesis Doctoral: *Concepciones sobre una docencia Universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España.

Bazán, Aldo y otros. (2007). "Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-junio, número 033. pp. 701-729. México. Recuperada el 21 de marzo de 2011. Disponible en:
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/ inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve =14003312

Caldera Reina y Escalante, Dilia. (2006). "Escribir en el Aula de Clase: Diagnóstico en sexto grado de educación básica". En: *Revista de Pedagogía*. Septiembre-diciembre. Número 080. Universidad Central de Venezuela. Pp.371-405. Recuperado el 17 de agosto de 2010. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908002.pdf

Calderón, Dora I. (2000). "Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir". En: Morales, Rosa y Bojacá, Blanca, Comp. (2000). *Maestros y concepciones sobre el lenguaje*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Castorina, J.A y Kaplan, C. (2003). "Las representaciones sociales: Problemas teóricos y desafíos educativos". En: Castorina, J.A. (comp.). *Representaciones sociales problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Madrid (ESP): Editorial Gedisa.

De la Cruz, Montserrat y otros. (2002). "¿Cómo aprenden a escribir los niños? las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados". En: *Estudios Pedagógicos*. Nº 28, 2002, pp. 7-29. Argentina. Rescatado el 10 de Marzo de 2011. Disponible en:
ttp://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100001&script=sci_arttext

De la Cruz, Monserrat y otros. (2004). "Huellas del género en la adquisición y transmisión cultural: Concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura". En: *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Enero-junio vol. 2, número 001, Universidad de Manizales. Colombia, pp. 1-20. Recuperado el 25 de agosto de 2010. Disponible en:
http://redalyc.uaemex.mx/buscador/search.jsp?query=Huellas+tempranas+del+g%E9nero+en+la+&rbArt=rbArt

Galdames, V. y otros. (2008) *¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas.* CIIE Centro de Investigación e Innovación Educativas. Chile. Recuperado en 24 de febrero, 2011. Disponible en: http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/231_VGaldames_Actividades_NB1_leer_escribir.

Galeano, M. E. (2004). D*iseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Ilich Silva Peña y otros (2009). *Concepciones de niños y niñas sobre el lenguaje escrito en sectores rurales de la provincia de Malleco, región de Araucanía*. Centro de Investigaciones Pedagógicas, Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Recuperado en 12 de agosto de 2010. Disponible en:
http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F310811_Ilich%20Silva_UAP.pdf

Jodelet, Denise. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Serge. *Psicología Social II*. Barcelona (Esp): Paidos.

Meneses, Alejandra. (2008). "Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar". En: *Revista signos*. v.41 n.67, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado el 9 de agosto de 2010. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200010&script=sci_arttext&tlng=es
Morales, Oscar Alberto. (2002). "Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica". En: *Revista Educere.* Octubre-diciembre, año/vol. 6, No.019. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Pp. 324-330. Recuperado el 12 de agosto de 2010. Disponible en:
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601911.pdf
Morales, Rosa y otros. (2000). "Entre el hacer, el decir y la reflexión de docentes sobre el lenguaje". En: Morales, R. y Bojacá, B. (comp.) *Maestros y Concepciones sobre el lenguaje.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Colciencias.
Morales, Rosa y Bojacá, Blanca. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Murga, María Matilde y otros. (2007). *La escritura en docentes de EGB: Entre representaciones y prácticas.* Universidad nacional de Tucumán. Disponible en:
http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2053%20MURGA,%20PALAZZO%20Y%20SAL%20PAZ.pdf
Ortiz, Elsa María. (2009). *Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media.* Universidad del Tolima, Facultad de educación. Recuperado el 27 de febrero, de 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art05.pdf
Ortiz, Marielsa y otros. (2008). "Representaciones y prácticas de docen-tes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura". En: *Letras*. Vol 51, Nº 79. Venezuela. Recuperado el 12 de agosto de 2010. Disponible en: Scielo
http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n79/art04.pdf
Pardo, Olga Lucía. (2008). *Posibles caminos para desarrollo de la dimensión comunicativa en el grado preescolar.* Recuperado el 12 de agosto de 2010. Disponible en:
http://www.esrlc.zobyhost.com/MemoriasIbeoamericanas/files/OLGA%20LUCIA%20PARDO-PLAN%20EMERGENTE.pdf. Colombia
Ribot, Silvia. (2005). "Una metodología para el análisis de los saberes del docente en lectura y escritura". En: *Laurus.* Abril-octubre año/vol. 11, No.020. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Caracas, Venezuela. Pp. 9-28. Recuperada el 12 de agosto de 2010. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111202.pdf

Sánchez, Adriana L. y otros. (2010). *La escritura lenguaje vivo en el aula*. Grupo Semillando. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Colección Experiencias Pedagógicas. Bogotá: Editorial Kimpres.

Scheuer, N. y otros. (2010). "El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.* Universidad de Manizales. Vol. 8, Nº. 2, julio-diciembre.

Tovar, María Rosa y otros (2005). "El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica". En: *Revista Educere.* Octubre-diciembre, vol.9, No. 031. p.p. 589-598. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. Recuperado el 12 de Marzo de 2011. Disponible en:
http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603123.

Evaluación de la escritura: ¿qué y cómo?

Evaluation of writing: what and how?

Ingrid Arias López
Universidad Francisco José de Caldas
Maestría en pedagogía de la Lengua Materna

En la práctica docente, al momento de evaluar la escritura surgen dos interrogantes fundamentales: ¿qué? y ¿cómo? Se propone responder a estas preguntas desde la reflexión de tres paradigmas fundamentales del proceso evaluativo: el conductual, el cognitivo y el ecológico. Desde estas posturas se hace una lectura crítica de algunas concepciones de los docentes y el papel que desempeña el maestro en el proceso evaluativo. Finalmente, se plantean elementos fundamentales para la evaluación de la escritura desde los resultados de investigaciones sobre el tema.
Palabras clave: *Evaluación de la escritura ; Concepciones de evaluación ; Paradigmas.*

In the teaching practice, when it comes to the evaluation of writing, two major questions emerge: what? and how? The answers to these interrogatives result from analyzing three main paradigms of the evaluation process: conductual, cognitive, and ecological. From these points of view, a critical reading of teacher's conceptions and their role in the evaluation process is made. And to conclude, some fundamental elements for evaluating writing are suggested based on the results of academic research projects on the topic.
Key words*: Evaluation of writing ; Conceptions on writing ; Paradigms.*

Introducción

Para aportar al desarrollo de la investigación titulada "La evaluación de la escritura en primer ciclo de educación", se realizó un rastreo bibliográfico en el que se evidencia qué se ha hecho frente a la evaluación de la escritura. Las indagaciones se hicieron dándole prioridad a los estudios realizados en evaluación del aprendizaje en los primeros años de educación, en especial los que corresponden a la escritura. Además, se encontraron algunas investigaciones en torno a las concepciones de los docentes sobre la evaluación. Con la información obtenida se procedió a hacer una caracterización.

Para el presente artículo se tendrán en cuenta algunas de estas investigaciones y otros textos que han sido consultados dentro del proceso de investigación. Se referencian dos aspectos evidenciados en el rastreo realizado, a partir de las preguntas a las que se enfrenta el docente en el aula al momento de evaluar la escritura, que son: *qué evaluar y cómo evaluar.*

Evaluación y paradigmas

Inicialmente, la evaluación, en términos generales, se aborda en las instituciones educativas como el elemento fundamental para dar cuenta de los aprendizajes y procesos alcanzados por los estudiantes. Retomando trabajos de investigación en el ámbito escolar, se ha evidenciado que hay muchas concepciones y paradigmas respecto a esta definición inicial. En esta revisión sólo se abordarán tres momentos desde la perspectiva de Gutiérrez (2004),

los cuales son: el paradigma conductual, el paradigma cognitivo y el paradigma ecológico-contextual. Es claro que a lo largo del tiempo los paradigmas han orientado los modelos educativos frente a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En primer lugar, el paradigma conductual, desde el conductismo como teoría sicológica, se entiende como un modelo en el que el sujeto recibe toda la información y luego la transmite, en un acto de estímulo – respuesta. Por lo cual, los aprendizajes que tienen que alcanzar los estudiantes deben responder a los propósitos impuestos. En este modelo, el maestro es el que posee el conocimiento, por lo tanto, es el ser supremo para el estudiante quien debe asimilar lo que éste le dice,

> *En la situación de la enseñanza aprendizaje, el profesor es considerado como una persona dotada de competencias aprendidas que transmite conforme a una planificación realizada en función de objetivos específicos; el alumno es considerado como un receptor de las informaciones, su misión es aprenderse lo que se le enseña (Gutiérrez, 2004, p.114).*

Para puntualizar, en el paradigma conductual en el momento de la evaluación se tiene en cuenta el producto, y en ese sentido las acciones que se realizan son mecánicas y responden a los objetivos que se plantearon inicialmente.

En el paradigma cognitivo es necesario pararse desde la base de las teorías sicológicas de la personalidad y la inteligencia. Un modelo flexible, como lo menciona

> *con un enfoque sistémico caracterizado por el procesamiento de la información y una didáctica centrada en procesos con un*

> *currículo más abierto y flexible; en lo que concierne al diseño, la aplicación y la evaluación, se han incorporado principios de la tecnología educacional al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista del enfoque de sistemas (Gutiérrez, 2004, p.11).*

Este modelo se centra en el sujeto como ser que tiene unos conocimientos y es capaz de aprender gracias a sus habilidades. De esta forma el profesor es un mediador en la interacción con el estudiante, por lo cual realiza una planeación flexible y actúa como orientador de la acción pedagógica.

Finalmente, en el tercer paradigma denominado ecológico, es importante pensar al sujeto como un ser capaz de relacionarse con el otro y con el contexto:

> *La adopción de un enfoque ecológico para explicar el desarrollo del conocimiento humano implica sustituir el análisis sistemático de las actividades cognitivas por un análisis poblacional y sistémico de las mismas (Porlán, 1993, p.46).*

En este modelo, la preocupación está enfocada a las relaciones que se establecen en el entorno, donde no sólo se tiene en cuenta el lugar físico, sino las relaciones que allí se dan. Al respecto señala Gutiérrez (2004, p.113) que:

> *La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un complejo entramado de elementos constituido por población, ambiente, interrelaciones, la tecnología y de relaciones organizativas que la configuran y la determinan como tal.*

Entonces, el papel que cumplen cada uno de los miembros de la institución educativa es fundamental en el

proceso de evaluación. La negociación es primordial en la definición de lo qué se va a evaluar y para qué:

> *El proceso de evaluación de los alumnos debe ser realizado de manera cualitativa como algo natural que forma parte de las actividades ordinarias de clase, y no como una actividad especial que se realiza en un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje (Gutiérrez, 2004, p.127).*

De otro lado retomando el interés frente a la evaluación de la escritura, es preciso decir que muchos de los maestros están inscritos desde el paradigma conductual como se señala en algunas investigaciones que se han realizado al respecto. Un ejemplo de esta situación, se evidencia en la investigación "¿Qué pensamos cuándo evaluamos? La evaluación al tablero" (Herrera, Gámez, Torres, Corredor y Quintero, 2009, p.43), en donde "el paradigma conductual es el que orienta las prácticas evaluativas de los docentes participantes, aunque tratan de orientar su labor hacia la evaluación centrada en procesos". Cuando los maestros realizan la evaluación se quedan en contenidos que han sido propuestos con anterioridad en espera de que el estudiante responda como ellos pretenden. En este sentido, la práctica evaluativa de la escritura se limita y no hay espacio para la reflexión y participación de los estudiantes. De otro lado, el discurso que manejan algunos de los maestros va en otra vía. Al preguntar por la evaluación manifiestan que tienen en cuenta los procesos de los estudiantes, no obstante, afirma Herrera, Gámez, Torres, Corredor y Quintero (2009), tal aserción no se refleja en las prácticas evaluativas, estableciéndose una clara contradicción entre lo que dicen y lo que hacen. Dentro del paradigma cognitivo se inscriben varios maes

tros solamente desde el discurso, ya que las manifestaciones que aparecen en el aula desde este paradigma, por lo general, son limitadas. En este sentido, aunque algunos maestros lo hayan tomado como modelo, son pocos los que lo han incorporado a sus prácticas evaluativas.

De otra parte, en la medida en que se entienda la evaluación, en el marco de un paradigma ecológico, como una parte fundamental del proceso de aprendizaje de la escritura y no como el final del mismo, será posible realizar una reflexión frente a las prácticas de los docentes. Es preciso, procurar por un cambio de mentalidad y acciones en las aulas que promuevan un ejercicio en el que los docentes logren integrar los diferentes aspectos para evaluar la escritura. Entonces al tener un panorama más amplio sobre cómo se ha concebido la evaluación es importante resaltar que se han hecho varias reflexiones frente al tema. Al respecto Bazán, Castañeda, Macotela y López (2004) en la investigación *Evaluación del desempeño en lectura y escritura* demuestran que la evaluación del aprendizaje está ligada a una reflexión teórica que puede en cierta medida ser independiente de los enfoques teóricos.

Desde la reflexión teórica es necesario retomar dos aspectos al momento de evaluar las producciones escritas de los estudiantes, dando respuesta a qué evaluar, si la grafía, la redacción o el proceso.

¿Qué se evalúa?

Para poder responder a la pregunta, qué se evalúa en la escritura, es importante saber desde donde se concibe laescritura. Al reducir a la escritura a un sistema gráfico de representación, privilegiando lo grfico y la ortografía. Se considera que lo único evaluable es la calidad de ortografía y se deja de lado otros aspectos que son importantes en el proceso de escritura. Algunos autores mencionan que esta situación es entendible ya que "la ortografía es lo más visible de un escrito y la mirada detecta más rápidamente" (Morales, 2004, p.39). Luego de una mirada al escrito es fácil identificar una "b" puesta por una "v" (baca, en vez de vaca) que la falta de concordancia entre palabras. Sin embargo, está afirmación no es una excusa para ocuparse de aspectos gráficos y aspectos relevantes de la escritura.

Al entender la escritura como un proceso, donde el sujeto tiene la intención de comunicar algo, hay aspectos a tener en cuenta en la redacción del texto escrito. Es importante revisar el proceso cognitivo, la intención de la composición como acción de comunicar en lo que se planifica, revisa y reescribe. Algunos docentes intentan realizar un seguimiento de los procesos de escritura de sus estudiantes, aunque todavía no sean consientes de la intención, tratan de hacer una revisión permanente de los escritos en la planeación, redacción y producción. Como señalan Pipkin, Viñas, Blazer, Sforza, Auch y Lúquez (2005) al referirse a la composición escrita como proceso complejo, retoman los distintas fases que menciona Cassany, en cuanto al proceso escrito en tres momentos: preescribir, escribir y reescribir.

Al tener en cuenta los aspectos relevantes del proceso de evaluación de la escritura no se pretende dejar de lado la ortografía, ya que también es importante en la cualificación del proceso escrito. Según Morales (2003) es importante entender la ortografía sólo como uno de los aspectos a trabajar, y apuntar a otros aspectos como la estructura del texto, el vocabulario, la gramática y la cohesión. En este sentido, es necesario evaluar tanto la grafía como la redacción.

Evaluación de la escritura

Entonces, al entender la evaluación de la escritura como proceso, se tiene en cuenta no solamente el texto terminado sino las acciones que realizó para escribirlo, la escritura de un borrador y luego la reescritura del mismo. Aquí las versiones de los escritos pueden ser innumerables, depende de cada uno de los sujetos escritores. Es importante que el maestro sea participe del proceso del estudiante y le permita realizar varios borradores.

Frente al anterior aspecto, las concepciones de los maestros tienen un papel importante, en gran medida la práctica evaluativa que se realice depende de cómo se considera al sujeto. Prieto y Contreras (2008) concluyen que el estudiante es un agente activo dentro del proceso evaluativo. Por lo tanto, el papel del docente es estar atento para dar a conocer las dificultades, debilidades y ayudarle a superar los problemas a los que se ve enfrentado.

¿Cómo evaluar?

Al evaluar la escritura se han abordado diferentes aspectos desde el paradigma o concepciones en que está situado el docente. En esa medida, en el cotidiano la práctica evaluativa cambia, la necesidad de pensar en lo global de manera general o pensar de forma detallada y pormenorizada, aterriza en una pregunta que es: cómo evaluar la escritura.

Para los docentes se convierte en necesario el hecho de rendir cuentas en las instituciones educativas respecto al aprendizaje de los estudiantes, por lo que el interés es calificar el conocimiento adquirido al momento de evaluar la escritura. En el afán de responder al compromiso, el maestro, en la mayoría de los casos, al revisar un trabajo lo único que plasma en ellos es la marca, representada en números o letras que designan un valor de aprobación o desaprobación. Además, todos los estudiantes son evaluados bajo unos criterios establecidos, en donde no se tiene en cuenta la individualidad de los sujetos y mucho menos las dudas.

Cuando el estudiante se cuestiona sobre qué realizó mal, en qué se equivocó, no muchas veces recibe una respuesta por parte del maestro. En ocasiones busca al docente para preguntarle directamente, cuando cuenta con suerte, el docente le da explicación de la nota que puso, de lo contrario otros se limitan a decir "yo no señalo aspectos particulares porque yo aplicó una evaluación holística" (Morales, 2004, p.42), lo cual sólo afirma que puso la nota que le pareció.

La verdadera evaluación integral u holística de la escritu-

ra, como lo afirma Morales (2004), no es colocar un número al tanteo según la impresión que le causó el escrito, sino estar atento a los distintos aspectos para dar una calificación total.

Otro aspecto que se involucra dentro de la respuesta a cómo evaluar es frente a si es individual o grupal. La institución educativa y las políticas educativas así lo exigen. El estudiante debe ser evaluado individualmente, ya que la promoción que se realiza también es individual. En este sentido, la escritura se entiende como un proceso individual, por lo cual es preciso que sea evaluado cada uno de los niños individualmente. Se evidencia que el docente se limita a establecer parámetros individuales de evaluación. El docente no "realiza una negociación sobre lo que será evaluado, como tampoco se promueve en el aula la coevaluación, ni la autoevalaución" (Herrera, p.43).

De otra parte, si se concibe la escritura como un acto colaborativo, posibilita el trabajo en grupo y la construcción de un texto escrito. Sin embargo, aquí se evidencian los temores, ya que es posible que sólo uno de los dos trabaje mientras que el otro observa. Es entonces donde el docente debe ser hábil e ingeniar estrategias que le permitan dar cuenta de lo que los estudiantes han escrito a través de exposiciones orales sobre el texto.

Un ejemplo de evaluación grupal se puede ver en la investigación *Interacción entre niños/as para la escritura, evaluación y reescritura de textos* (Pipkin, Viñas, Blazer, Sforza, Auch y Lúquez, 2005), en ella las propuestas "van encaminadas hacia el trabajo colectivo, la importancia de

la construcción entre dos y el apoyo del otro al momento de escribir en este caso textos narrativos". En este sentido, el trabajo cooperativo es fundamental, en cuanto a los procesos de evaluación denotan la coevalauación como parte fundamental en el desarrollo escritor y la interacción entre los sujetos. En este aspecto el diálogo es fundamental y constituye una herramienta para la evaluación del proceso escrito.

Desde la concepción de evaluación de la escritura como proceso, se abordaría el aspecto cualitativo. Sin embargo muchos docentes caen en disfrazar lo numérico en literal, A= 6, S=10, I=3. En esta mirada la evaluación sigue siendo cuantitativa y lo único que cambia es la grafía. Para llevar a cabo un proceso adecuado es importante que el docente tenga presente la evaluación holística.

Por largo tiempo, una de las herramientas de evaluación de la escritura ha sido "la tarea" considerada como una herramienta de control, "la tarea es el principal instrumento de evaluación" (Herrera, p.43). El uso que se le ha dado es para controlar si el estudiante hizo o no, cumplió o no con sus trabajos y con esto se va evaluando. Hoy en día son muchos los instrumentos que sirven al docente para que evalué, o para que se valga de ellos para efectuar el proceso de registro, como lo son: los diarios de campo, registros, rejillas, mapas conceptuales, producciones de los alumnos, así como el uso de diferentes estrategias que le permitan una eficaz evaluación. En este sentido, la participación tanto del estudiante como del docente es permanente en el proceso evaluativo. También, a partir de las iteraciones o repeticiones para evaluar la

construcción de significado; las autoevaluaciones de estudiantes para determinar sus percepciones acerca de tópicos específi- cos; las entrevistas de proceso para observar las estrategias meta cognitivas del alumno; la toma de muestras de escritura en ocasiones diferentes y sobre temáticas diferentes; los círculos literarios para evaluar la construcción de significado e integrar la instrucción y la evaluación. Todos estos elementos hacen parte de las estrategias que el docente puede utilizar para evaluar la escritura.

Como afirman Contreras, Gózalez y Urías (2009) , el uso de una rúbrica o matriz de evaluación es una técnica que ayuda a la construcción de significados mediante la escritura. En un proceso sistemático en el que se aborda un enfoque disciplinar y una metodología adecuada al desarrollo de los niños. Por tanto es preciso evaluar los procesos en cuanto a la escritura, inicialmente, en donde los niños escriban y reescriban para afianzar el aprendizaje y su capacidad escritora. Es decir, en una propuesta holística, como lo señala Atorressi, es importante que las actividades a evaluar sean auténticas y así mismo la creación de la matriz de evaluación. Una matriz de evaluación diseñada desde una experiencia auténtica en el aula, donde el estudiante conozca previamente qué se va a evaluar de la escritura. Así el docente podrá argumentar acerca del desempeño del estudiante y sobre un aspecto en particular o varios. "El estudiante tiene derecho siempre a saber de dónde sale su nota" (Morales, 2004, p.43).

Finalmente, desde la concepción de enseñar a leer y escribir vista desde una perspectiva constructivista, al hacer evaluaciones de la escritura desde la premisa,

"se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que implica un largo proceso a lo largo de la escolaridad"(Kaufman, Gallo y Wuthenau, 2009). El docente está en la obligación de centrar su atención en el proceso y en los diferentes aspectos. En ese sentido, se incluye en la evaluación una tarea que debe estar presente en los distintos años de la escuela, la reescritura. En esta mirada, la evaluación de la escritura es vista como un proceso valorativo. La evaluación, afirma Jurado (2009), es una condición inherente al pensamiento y a la comunicación, por eso, la evaluación propicia interacciones. Al contrario del examen canónico que pregunta por definiciones unilaterales, la evaluación ha de concebirse en una dimensión polifónica, dialógica, en tanto que en el escenario de la interacción se representan los puntos contrapuestos sobre un determinado saber, las posibilidades, las conjeturas, las comparaciones y las analogías; todo ello es posible gracias a las potencialidades de los sujetos.

Conclusiones

Después de hacer un pequeño recorrido por la evaluación de la escritura se puede decir que para responder a las preguntas por el qué y cómo se evalúa; los maestros están situados desde un paradigma y en ese sentido, su práctica docente esta mediada por las concepciones que han adquirido en el proceso, tanto en su experiencia como desde las diferentes posturas teóricas.

Al privilegiar la escritura como un proceso, la evaluación cambia y encuentra un rumbo diferente al de la propuesta tradicional. La negociación hace parte del proceso evaluativo y la participación de los diferentes participan-

tes es importante y necesaria en el desarrollo de lo que se quiereevaluar. Partir del reconocimiento de los sujetos como seres con capacidades y conocimientos es reconocer que el papel del maestro es el de un guía que acompaña el desarrollo y es capaz de escuchar a sus estudiantes y negociar en el intercambio diario.

En esa medida, la evaluación de la escritura debe ser concebida como un proceso formativo. Un proceso integral, "tanto para el docente como para el estudiante, la evaluación, como proceso integral, debe ser sistemática y continua" (Pérez, 2002, p.15). Los docentes en la medida que amplíen sus concepciones, tanto sobre escritura como evaluación, tendrán más herramientas para llevar al aula, cambiante y auténtica, experiencias del mismo tipo.

Por último, al evaluar la escritura se puede aprender y hacer un eficaz acción del proceso evaluativo, tratando de corresponder las concepciones con la práctica. Para cerrar se puede citar a Álvarez:

> *La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa (Álvarez, 2008, p.31).*

Entonces, al preguntar por el qué y cómo, las respuestas pueden ser múltiples y es necesario, encontrar estrategias de discusión que acerquen a los docentes cada vez más a la evaluación formativa de la escritura de sus estudiantes, en un proceso que merece toda su atención.

Bibliografía

Anónimo. (2004). "Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria". En: ***Revista Méxicana de investigación educativa.*** Vol. 9, Núm. 23. Recuperado en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_lectura_escritura_primaria.pdf

Borjas, Mónica. (2008). "La evaluación del aprendizaje en el grado de Transición". En: *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía***.** Número 35.

Contreras Niño, Luis Ángel., González Montesinos, Manuel., Urías Luzanilla, Erick. (2009). *Evaluación de la escritura Mediante rubrica en la educación Primaria en México.* Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/284/28412903011.pdf.

Deilis, Pacheco., García, Jesús-Nicasio., Díez, Díez. (s. f.). *Autoeficacia, enfoque y papel de la práctica de los maestros en la enseñanza de la escritura.* Recuperados en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2873240 2009.

Gutiérrez, Oscar. (2004). "Tendencias de la evaluación". En: *Revista de teoría y didácticas de las ciencias sociales.* Mérida (Ven).

Herrera, Andrea., Gámez, Paola., Torres, Carolina., Corredor, Francisco. (2009) "¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero" En: *Revista Enunciación.* Archivo digital.

Kaufman, A.M., Gallo, A.y Wuthenau, C. (2009). "¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para ciclo de la escuela primaria". En: *Lectura y vida.* Universidad externado de Colombia.

Martínez R. F. (s. f.) . ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. En: *Revista mexicana de investigación educativa.* Vol. 9, Núm. 23. Recuperado en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110849.

Pérez Abril, Mauricio. (2002). "La evaluación de procesos; herramientas del aula". En: *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?.* Bogotá, Magisterio.

Pipkin, E. M.,Viñas, F.,Blazer, A., Sforza, M., Auch, M. y Lúquez, S. (2005). "Interacción entre niños/as para la escritura, evaluación y Reescriturade textos". En: *Revista ciencia docencia y tecnología.* Universidad Nacional de entre Río.

Prieto, Marcia., Contreras, Glorias. (2008). "Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar". En: *Estudios Pedagógicos.*

Nota y Entrevista

Entrevista a Francisco Cajiao[1]

Humberto Sánchez Rueda
Addiana Zamora
Universidad de Cundinamarca

Como complemento al primer número de *Caminos Educativos. Enseñanza y aprendizaje de la lengua* hemos entrevistado al profesor Francisco Cajiao Restrepo. La entrevista fue realizada por correo electrónico en dos partes los días 20 de enero y 24 de febrero de 2012.

Humberto Sánchez y Addiana Zammora

A partir de su experiencia pedagógica en distintos sectores y lugares del país, ¿cree que aún se puede conservar un espíritu optimista frente al porvenir de la educación en Colombia?

---

1. Francisco Cajiao es asesor educativo y experto en evaluación y calidad educativa. Licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y M.A. en Economía de la Universidad de los Andes. Miembro permanente de la academia Colombiana de Pedagogía y Educación, columnista permanente del diario El Tiempo y se ha desempeñado como asesor en Evaluación del Ministerio de Educación Nacional. Fue rector de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional, director del Departamento Administrativo de Bienestar Social de Bogotá, subdirector de Planeación del SENA, secretario de Educación de Bogotá y consultor de las Naciones Unidas, la Unesco en Perú y la Corporación Andina de Fomento (CAF). Ha publicado varios libros, numerosos artículos y ha desarrollado una amplía labor en investigación educativa. Actualmente es subsecretario de calidad y pertinencia de la Secretaría de Educación de Bogotá.

FRANCISCO CAJIAO:

Definitivamente soy optimista. Llevo muchos años recorriendo el país en contacto con maestros y estudiantes de diversos niveles y he encontrado una enorme riqueza pedagógica que hace pensar en las enormes posibilidades de la educación colombiana. El problema que no se ha logrado resolver es el aislamiento en el que trabajan los educadores. Hace falta encontrar mecanismos de interacción profesional que permitan el intercambio de saberes y la difusión de prácticas exitosas. Por ejemplo, en Bogotá se inició un trabajo muy interesante a partir de la experiencia "Maestros que aprenden de maestros", que será necesario volver a impulsar a nivel nacional. Sin embargo, una sola experiencia no basta y es necesario incluir congresos de temas especializados, pasantías y consolidación de redes de investigación.

H. S. y A. Z.

¿Cuál ha sido el trato y la visión del actual gobierno frente a la educación?

F. C.

Creo que el enfoque que ha dado el gobierno es pobre y desarticulado. Hay muchas iniciativas inconexas y con poca participación de los maestros e instituciones educativas, quienes son fundamentales en la acción pedagógica.

Desde estas condiciones es muy difícil construir una visión coherente para el desarrollo del sistema educativo

del país. No hay propuestas de carácter estructural y los recursos se invierten de manera dispersa con muy poca posibilidad de producir impactos efectivos.

H. S. y A. Z.

Se suele decir que un estudiante colombiano al finalizar grado 11 sabe dos cosas, mal leer y mal escribir ¿Qué opinión tiene al respecto?

F. C.

Esa afirmación es bastante cercana a la realidad, como lo demuestran diversas pruebas de evaluación nacionales e internacionales. El problema es muy complejo, pues la lectura y la escritura no dependen exclusivamente de los métodos pedagógicos que se utilicen en la escuela básica y media, sino también de factores como el nivel cultural de las familias, los hábitos de lectura de los maestros, la disponibilidad de material bibliográfico en los colegios y en los hogares, y los canales de distribución de los libros. En Colombia, todos estos factores son precarios. Las familias no compran libros, por lo tanto hay una enorme carencia de librerías en la mayoría de los municipios del país, los maestros tampoco suelen ser asiduos lectores y las bibliotecas escolares que hay suelen ser muy pobres. Es apenas lógico que de un entorno así no surjan grandes lectores. Con la escritura sucede algo similar: quienes escriben no tienen quien los lea, porque no hay quien publique, etc. Es un círculo perverso que no incentiva el ejercicio intelec- tual. Aparte de todo se enseña mal.

H. S. y A. Z.

Nos podrías aclarar a qué quieres hacer referencia con "se enseña mal".

F. C.

Sí. Todavía abundan prácticas de enseñanza que se centran en la formalidad en vez de explorar el terreno de los significados del lenguaje. Esto se manifiesta a lo largo de todos los grados escolares. En los primeros años sigue habiendo mucho ejercicio de pura caligrafía y copia de textos del tablero al cuaderno, dictados y composiciones que no exploran la capacidad expresiva y esto genera fatiga y aburrición frente al uso creativo de la lengua. Más adelante la literatura se explora desde perspectivas muy tradicionales que no fomentan el gusto por la lectura, la comprensión de contextos y la apreciación de las posibilidades de la lengua.

H. S. y A. Z.

La lectura y la escritura se han convertido en una especie de pesadilla para el estudiante. No existe amor o necesidad por leer. Desde dónde se debe pensar la lectura y la escritura en la escuela.

F. C.

Sin duda desde el preguntar. La lectura se inicia desde el placer y la necesidad. En la primera infancia hay un placer enorme en torno a la palabra, en tanto ella es vehículo de

contacto del niño con sus padres y con otros. La lectura de cuentos, poemas, cantinelas o trabalenguas son fuente de exploración y placer. Más adelante, los libros se convierten en compañeros si tenemos la posibilidad y la habilidad de conversar con ellos. Cada texto es un enigma que invita a resolver misterios y acertijos que nos planteamos en la vida cotidiana. Si los niños desde pequeños aprenden a preguntar cosas sobre el mundo, sobre el funcionamiento de las cosas, sobre su vida interior, etc. y descubren que estas preguntas pueden ser llevadas a la biblioteca, bien sea para ampliarlas o para resolverlas, entonces comenzarán a mezclar el placer de la palabra con la necesidad de respuestas a sus preguntas e inquietudes.

H. S. y A. Z.

¿Desde su experiencia recuerda alguna anécdota significativa que pueda ilustrar las dificultades y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje?

F. C.

Recuerdo muchas, pero una que me impactó mucho fue cuando pedí a un grupo de estudiantes de décimo grado que imaginaran que estaban en algún lugar del mundo real o inventado y que desde allí me escribieran una carta contándome su experiencia de viaje. Les di una semana para hacer el ejercicio. A la clase siguiente recibí ocho cartas de más de quince páginas. Dos de ellas provenían de estudiantes que el colegio consideraba de muy baja capacidad de expresión. Habían leído mucho sobre los

lugares a los cuales viajaron con su imaginación y los habitaron para poder escribir un texto personal en el cual primaba la experiencia. En torno a este ejercicio, que surgió más bien de la improvisación, pudimos trabajar el resto del año, leyendo historias de viajes y generando una multitud de nuevos textos generalmente breves pero cargados de sentido.

H. S. y A. Z.

¿Qué consejo le daría a los estudiantes que actualmente se preparan para ser docentes de lengua castellana?

F. C.

Que lean mucho y escriban mucho. Que ensayen la escritura de textos diversos y reflexionen sobre sus propias dificultades, sobre lo que les aburre, sobre los conflictos que genera la escritura. Y luego que vuelvan a leer, a seguir el hilo de su pensamiento que oscila entre el pensar, el leer y el escribir. Que lo que hagan con los niños surja de su propia reflexión sobre su leer y su escribir. La clave no está en los manuales pedagógicos, ni en las teorías sobre el tema, sino en el propio acto de leer y escribir del maestro. Quien se ha puesto en la tarea de escribir un cuento y descubre lo difícil que puede resultar tendrá muchas ideas para proponer el ejercicio a sus estudiantes, sin importar cuál sea su edad. Una sola palabra pensada puede ser más útil que diez manuales de enseñanza. Poner y quitar letras en una palabra; descubrir cómo van mutando los significados; jugar con palabras e imágenes; construir metáforas, paradojas o ironías;

cambiar palabras en una frase o codificar el tiempo de un verbo es pura magia. Todo eso es juego de significados y esconde la clave de la gramática y la semántica, en definitiva, del lenguaje.

Nota: ¿Lengua castellana o lengua española?

Fermín Mosquera Borja
Universidad de Cundinamarca

El hombre, revestido de filólogo, a partir de la presencia del protolingüístico y motivado por la forma como cada comunidad lingüística manejaba el lenguaje (palabras); pensamiento (ideas); habla (idiolecto), se dispuso a indagar acerca del número y nombres de lenguas existentes –entiéndase por lengua, el sistema de signos (significante-significado) convencionales aceptados por una comunidad lingüística.

Existen varios criterios que permiten clasificar las lenguas: morfológico, flexible y el genealógico. Este último elemento parte del origen común de varias lenguas manifestado en la afinidad que tienen entre sí. Las agrupó en familias –se llama familia lingüística al conjunto de lenguas que tienen su origen en una común o lengua madre.

En atención al espacio disponible, me permito dar el nombre de las diversas familias, sin dimensionar la profundidad y alcance de cada una de ellas:

1. Indoeuropea
2. Semítica: Asirio, Hebreo, Fenicio, Arameo, Árabe.
3. Camítica: Egipcia, Libiobereber, Etíope.
4. Americana: lenguas indígenas de América (Tarasco, Zapoteco, Quechua…)
5. Hiperbórea: las de las regiones árticas.
6. Uraloaltaica: Finés, Estonio, Carelio, Turco, Tártaro.

7. Caucásica
8. Dravídica: (India)
9. Malayopolinésica
10. Australiana
11. Bantú: Cafre, Zulí.

La familia lingüística es la que nos interesa y, por lo mismo, a ella nos referiremos en especial. Abarca desde la India, en el este, hasta las costas del océano Atlántico en el oeste, y desde Escandinavia, en el norte, hasta el mar Mediterráneo, en el sur –por razones aducidas con antelación, mencionaré el nombre de las lenguas:

1. Indo-irania
2. Tocaria
3. Armenio
4. Hitita
5. Balto-eslavas
6. Albanesa
7. Griega
8. Germánicas
9. Italo-celticas

Como se puede constatar, el grupo lingüístico está constituido por dos ramificaciones –el grupo Itálico es el objeto de nuestro estudio y nos enseña cuatro ramas: Osco, umbría, Toscano, y Latín, ésta presenta varias ramificaciones o clases de latín: clásico (culto), medieval, rococó y vulgar. Este latín dio lugar al nacimiento de otra subramificación que se conoce con el nombre de lenguas romances o neolatinas; romances por la expansión del imperio Romano y, neolatino, por ser una forma nueva de hablar el latín. Entonces, las lenguas romances o neolati-

nas son:

1. Provenzal
2. Galaico (gallego) portugués
3. Catalán
4. Sardo
5. Dálmata
6. Retico: suizo- retía
7. Francés
8. Italiano
9. Rumano
10. Castellano

Como se puede observar, en las lenguas romances o neolatinas, no aparece el nombre o palabra española, porque la palabra castellano, es tomada de la región cantábrica y específicamente de la provincia castilla, la vieja, construida con una salvajina de muchos cartillos para poder hacer frente a los ataques Moros.

En 1925 la real academia de la lengua castellana cambió su denominación por española, obedeciendo así al artículo 3 de la constitución nacional. Existe otra circunstancia pululante que dirime con las posiciones antes mencionadas, se trata del referente geolingüístico con algunos tintes geopolíticos. Una de las características fundamentales de la generación del 27 en España predeterminaba "mirar siempre hacia todo cuanto acaeciera afuera", esto quiere decir cómo se desarrollaban ciertos aspectos, hechos, artes y ciencia en Francia, Italia, Alemania e Inglaterra para introducirlos o copiarlos en España. En tanto que la generación del 98 dimensionó su actitud

en sentido contrario, esto es, mirar hacia adentro, buscar su razón de ser en el seño de sus propias profundidades. Fruto de la anterior posición, se observó el analógico lingüístico: la lengua de Italia es el Italiano; la lengua de Francia es Francés; la lengua de Alemania es el Alemán; y, qué sucedía entonces con España; tomó la acción analógica de los países fronterizos y desemboca en una posición tropológica cambiando de castellano a español.

Lo cierto es: nuestra lengua no será más porque la designes como castellana; ni será menos cuando la identifiques como española; siempre permanecerá altiva en su unidad a pesar de su diversidad.

Índice de Autores

Enrique Rodríguez Pérez

Profesor del Departamento de Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en Español de la Universidad Pedagógica Nacional, Filósofo y Magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Ha realizado trabajos en áreas como la estética, la hermenéutica, la poesía y la educación. Ha publicado los libros de poesía *Historia del agua* e *Inconsistencias de la mirada* y el libro de ensayos *Ensoñaciones, escrituras, tejidos*, además de artículos sobre Borges, Cernuda, Neruda, la literatura en la escuela, entre otros. Se encuentra realizando estudios de doctorado en la Universidad François Rabelais, Tours, Francia.

Correo electrónico: jerodriguezp@unal.edu.co

Tatiana Elizabeth Pachón Avellaneda

Profesora de básica primaria Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Psicóloga y magíster en Pedagogía de la lengua materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte de la Red Nacional Para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje, Grupo METÁFORAS. Ha publicado artículos y realizado

investigaciones sobre los procesos escritores y lectores en la escuela. Participó de la investigación "Recorramos nuestra historia: contando y escribiendo cuentos, mitos, fábulas y leyendas. Secretaria de Educación del Distrito Capital – IDEP", la cual fue finalista del premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica de la Secretaría de Educación de Bogotá en el 2009.

Correo electrónico: tatianapachon@gmail.com

Nadia Johanna Hernández Ordoñez

Licenciada en pedagogía infantil y Magister en pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte de la Red Nacional Para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje, Grupo METÁFORAS. Durante su vida académica y laboral ha participado en investigaciones sobre la estética y la escuela.

Correo electrónico: johannahernandez500@hotmail.com

Ingrid Arias López

Profesora de básica primaria en el Colegio Unidad Pedagógica. Licenciada en educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos y Magister en pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte de la Red Nacional Para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje, Grupo SIGNOS.

Correo electrónico: ingridss623@hotmail.com ; ingrid.arias@colegiounidadpedagogica.edu.co

Andrea Ruiz Gómez

Profesora de preescolar del Colegio Los Nogales. Licenciada en educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hace parte de la Red Nacional Para la Transformación de la Formación Docente en lenguaje.

Correo electrónico: andrearuizgomez1@gmail.com ; aruiz@nogales.edu.co

Fermín Mosquera Borja

Profesor catedrático del programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés. Filólogo en lenguas clásicas de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en filosofía latinoamericana de la Universidad de Santo Tomás de Aquino.

Convocatoria revista de pedagogía

Caminos Educativos

La revista Caminos educativos del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés de la Universidad de Cundinamarca propone espacios de reflexión y debate acerca de los puntos fundamentales del ámbito pedagógico.

Deseamos invitar a todos los investigadores a participar en la realización de nuestro segundo número monográfico titulado:

No. 2 Prácticas y representaciones de la lectura, escritura y oralidad

Se reciben textos inéditos escritos en español, así como traducciones de textos destacados en el campo de la pedagogía, los cuales deben ser enviados antes del 15 de noviembre del 2012, a la dirección digital revistacaminoseducativos@gmail.com. Los trabajos deben cumplir los siguientes requisitos:

1. La extensión máxima del trabajo debe ser de 20 cuartillas, formato Word, letra 12 times new roman, interlineado doble (excluyendo cuadros, ilustraciones y esquemas).

2. El trabajo debe tener las siguientes secciones: datos personales del autor (nombre y apellidos, seudónimo si lo considera necesario, filiación institucional, dirección de correo electrónico, teléfono), título en inglés y español, resumen en inglés y español no mayor de 150 palabras, palabras claves en los dos idiomas, texto del artículo, agradecimientos si los hay, bibliografía, y figuras y otras ilustraciones si las hay.

3. Las notas deben ponerse al final del escrito, sin olvidar su respectiva numeración en el cuerpo del texto. La revista Caminos Educativos para las referencias bibliográficas utiliza los manuales de la American Psychological Association (APA), por lo cual se sugiere adoptar este estilo.

Los artículos serán leídos y revisados por el comité editorial de la revista y también serán sometidos para su evaluación a lectores con nivel de formación en maestría y doctorado. En su momento se informará a los autores acerca de los conceptos del comité, publicación y realización de ajustes si es necesario.

Mayor información:

Revista pedagógica Caminos Educativos. Comité editorial, email: revistacaminoseducativos@gmail.com, Secretaría programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades: lengua castellana e inglés (Tel 8360666-8312561 Ext. 18-29, Cra 19 No. 24-209), Facultad de educación, Universidad de Cundinamarca-Seccional Girardot (Colombia).

Lenguaje

Enseñanza y aprendizaje de la lengua

LITERATURA

Caminos Educativos

Didáctica

Escritura

Comunicación

Año 2012 Número I Universidad de Cundinamarca ISSN : 2256-4525

1