

# MAESTRA

DISTRIBUCIÓN GRATUITA • AUSPICIADO POR LA FUNDACIÓN COMPARTIR • ISSN 1657-3102

## Un privilegio y una felicidad

Ni controles de lectura, ni concursos literarios estudiantiles. Lectura en clase, respeto incondicional por el idioma y selección de obras conforme a los intereses de los estudiantes y las pasiones del docente. Estos son algunos de los planteamientos que hace Martha Fonseca, profesora del Colegio Helvetia de Bogotá, quien expone además las razones por las cuales enseñar literatura es para ella un privilegio y una forma de felicidad, como dijera Borges.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ♦ PÁG. 8

## La oralidad importa, y mucho

En contraposición a la idea generalizada según la cual la oralidad se desarrolla naturalmente, Bertha Sofía Tamayo, profesora de la Escuela Normal Superior de Ibagué diseñó estrategias encaminadas a cualificar el discurso oral de sus estudiantes. La recuperación de "historias de espanto" y la expresión de puntos de vista argumentados a propósito de asuntos vitales en la vida de sus estudiantes son ejemplos claros de cómo trabajar de manera sistemática la oralidad en el aula.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA ♦ PÁG. 10

## Más que una asignatura

"El lenguaje es el fundamento para el aprendizaje de todas las disciplinas [...] es un instrumento indispensable para el desarrollo intelectual, la construcción de conocimiento, la formación de los valores y la libre expresión de las ideas y las emociones". Así lo afirma Luis Bernardo Peña Borrero, reconocido experto en lenguaje, invitado por *Palabra Maestra* a la página editorial.

EDITORIAL ♦ PÁG. 2

## EDICIÓN VIRTUAL

palabramaestra.premiocompartirmaestro.org.

Además del contenido de la edición impresa de *Palabra Maestra*, encuentre en nuestro sitio virtual:

- Cuando el río suena... en la escuela escribo
- Palabrario, un proyecto de la Fundación Corona
- Dividendo trabaja a favor del lenguaje
- Las propuestas en lenguaje de los Grandes Maestros
- Red Lenguaje
- El Modelo Naciones Unidas y la Asociación Alianza Educativa

## 10 años de prácticas pedagógicas

# Fortalezas y debilidades de la enseñanza del lenguaje

Análisis realizado por un grupo de investigadores de la Universidad Javeriana a 411 propuestas en el área de lenguaje enviadas al Premio Compartir al Maestro durante la década 1998-2008.



FOTO: ROBERTO SCHMIDT

Aportar al desarrollo del lenguaje oral y escrito es uno de los desafíos más apasionantes que enfrenta la educación hoy en día, y un compromiso político que trasciende las fronteras disciplinares.

El pasado 11 mayo, el Premio Compartir al Maestro hizo el lanzamiento de su libro *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*, resultado de la investigación adelantada por el grupo

Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana que centró su análisis en una muestra de las 2.120 propuestas recibidas, organizadas y codificadas por el Premio, en el área del lenguaje, durante la década 1998-2008.

Esta publicación hace parte de la serie

Investigaciones que pretende potenciar el valor documental que constituyen las 20.055 propuestas recibidas hasta la fecha y aportar elementos de análisis a docentes, investigadores y "decisores" de política educativa.

INVESTIGACIONES ♦ PÁG. 6 Y 7

## El Icfes: evaluación para mejorar la calidad de la educación

Entrevista con Margarita Peña, Directora General, e Isabel Fernandes, Subdirectora de Análisis y Divulgación del Icfes

¿Qué objetivo tiene que el Estado evalúe a los estudiantes? ¿Para qué, por qué, cómo se hacen esas evaluaciones? ¿De qué sirven esos resultados? La Directora General y la Subdirectora de Análisis y Divulgación responden estas y otras inquietudes de maestros y estudiantes, acerca de las conocidas pruebas Saber e Icfes. Respecto al alcance de las mismas, precisan que los resultados de las evaluaciones constituyen para las instituciones educativas y entes territoriales información muy valiosa para elaborar sus planes de mejoramiento. A su vez son enfáticas al afirmar que las pruebas no logran evaluar todas las competencias y que el único que puede evaluar todo es el maestro.

ENTREVISTA ♦ PÁG. 3

## El lenguaje es responsabilidad de todos

¿Por qué es tan importante para el ser humano desarrollar su competencia con el lenguaje? ¿La formación de usuarios plenos de la lengua oral y escrita es una responsabilidad exclusiva del docente de lengua materna? Si no es así, ¿cómo se entiende la afirmación según la cual todos los docentes son maestros de lenguaje? ¿Qué referentes para la enseñanza del lenguaje pueden ser de utilidad si se acepta el reto de asumirla en todas las áreas?

REFLEXIONES ♦ PÁG. 4 Y 5

# Más que una asignatura

**E**l lenguaje es la herramienta por excelencia de la educación. Todos los actos educativos: las exposiciones en clase, las conferencias, los diálogos, las lecturas, las evaluaciones, las interacciones maestro-alumnos y las de estos entre sí, en una palabra, todo el proceso de construcción de significados, que es la característica distintiva del aprendizaje humano, pasan por el lenguaje.

La educación es un proceso eminentemente social, que precisa del lenguaje como uno de sus instrumentos. Es a través de la palabra –hablada y escrita– como el maestro comunica y pone a sus alumnos en diálogo con el conocimiento, los guía en su proceso de aprendizaje, les ayuda a aclarar los conceptos que antes les resultaban difíciles, y verifica y confronta sus comprensiones. Esto es algo que ocurre en todas las asignaturas, no solamente en español, por eso no es exagerado decir que en la escuela todas las clases son clases de lenguaje.

El lenguaje no es una asignatura más entre las que componen el currículo, sino la condición y el fundamento de todas; es la clave que les permite a los estudiantes apropiarse del capital cultural mientras dure su permanencia en la escuela y luego aprender de manera independiente, una vez hayan concluido sus estudios.

Pero, además de servir como medio de comunicación, el lenguaje es un mediador del desarrollo intelectual de los alumnos y una herramienta de pensamiento. Vygotsky lo expresó concisamente en una frase: “El pensamiento no se expresa simplemente con palabras, sino que llega a la existencia a través de ellas”. Porque ¿qué es el pensamiento sino una forma de lenguaje interno, que no está dirigido a los demás sino a nosotros mismos? Mientras trabajaba en reformar y perfeccionar la nomenclatura de la química, Lavoisier comprendió esta función que tiene el lenguaje como método de pensamiento:

Al ocuparme de este trabajo, comprendí mejor que no pensamos más que con el auxilio de las palabras; que las lenguas son verdaderos métodos analíticos; que el álgebra más sencilla, más exacta y más adecuada en la forma de expresar su objeto, es a la vez una lengua y un método analítico; en fin, que el arte de razonar no es más que una lengua bien hecha.

Además de servir como herramienta del desarrollo intelectual individual, el lenguaje cumple una importante función social como mediador de las interacciones entre los estudiantes. Así lo confirman las investigaciones recientes sobre el aprendizaje cooperativo, que han demostrado el papel que tiene la interacción entre iguales en la construcción de los conceptos y en la formación de valores.

La lectura y la escritura no son únicamente herramientas pedagógicas para enseñar y aprender, sino formas como los estudiantes se apropian del conocimiento y son capaces de expresar su posición frente lo que les enseñamos. Más que aprender a *utilizar las palabras* para reproducir y repetir el conocimiento, la formación en las artes del lenguaje, como en las demás disciplinas, debe tener como finalidad *darles la palabra* a los estudiantes, empoderarlos para que desarrollen un pensamiento propio, libre de dogmatismos e imposturas intelectuales, y para que sepan expresarlo libremente, de modo que otros no terminen pensando por él.

En síntesis, el lenguaje es el fundamento para el aprendizaje de todas las disciplinas; en todas está presente, pero como competencia transversal a todas las trasciende. El lenguaje es un instrumento indispensable para el desarrollo intelectual, la construcción de conocimiento, la formación de los valores y la libre expresión de las ideas y las emociones. Pero, más importante que todo esto, es que sin lenguaje tampoco podríamos constituirnos como sujetos. Por lo tanto, su desarrollo es un propósito educativo demasiado importante como para reducirlo a una asignatura.

Luis Bernardo Peña Borrero

## NOTICIAS PARA COMPARTIR

### ¿SE LA PERDIÓ?

¿Se perdió la conferencia dictada por el investigador argentino en el área de lenguaje, Gustavo Bombini, dictada el pasado 11 de mayo en el Museo Nacional? Acceda al video en [palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org](http://palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org). El evento tuvo lugar con ocasión del lanzamiento del libro *Diez años de experiencias en la enseñanza de lenguaje: prácticas destacadas de maestros colombianos*, que recoge los resultados del estudio sobre las experiencias en esa materia enviadas por los docentes al Premio Compartir.

Tampoco se pierda el 28 de mayo el conversatorio virtual con Mauricio Pérez, director del Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Universidad Javeriana, que dirigió el estudio y quien ahondará en los resultados. Con estas dos transmisiones virtuales, la Fundación Compartir y Telefónica inauguran su sección “En diálogo con maestros de maestros”.

### MAESTROS GANADORES, MAESTROS VIAJEROS

En la pasada edición del Premio Compartir al Maestro fueron varios los ganadores de viajes otorgados por algunos de los aliados del Premio.



El primero en disfrutarlo fue Edgar Uriel Tinoco, maestro ilustre 2009, quien en noviembre fue a España para asistir al V Congreso de Educared organizado por la Fundación Telefónica. Por segundo año consecutivo esta fundación premió la mejor propuesta de incorporación de las tecnologías al aula entre los finalistas del Premio.



Posteriormente, en marzo, fue Luz Marina Tovar quien estuvo durante un mes en Cambridge, Inglaterra, gracias a una beca de estudio del British Council, que recibió como reconocimiento a la mejor propuesta de enseñanza del idioma inglés por su estrategia “Moon TV Show”, desarrollada en la Institución Educativa San Luis Beltrán del municipio de Covarachía, Boyacá.



Y el más reciente fue la pasantía sobre educación inclusiva que hicieron Camilo Torres Ferrer y Gladys Murcia, maestros nominados 2008 y 2009 respectivamente, quienes, junto con la directora del Premio, Luz Amparo Martínez, estuvieron en New Brunswick, Canadá del 5 al 9 de abril auspiciados por Inclusion International, Educación Inclusiva Canadá y la Fundación Saldarriaga Concha de Colombia. Allí, Gordon Porter e Inés Elvira de Escallón, expertos en la temática, compartieron con ellos sus conocimientos, y los guiaron durante las visitas que adelantaron a instituciones educativas donde se hace realidad la inclusión de niños y niñas.



Todavía faltan más viajes: aquel que harán los Maestros Ilustres a España, obsequiado por la Fundación Carolina, y el viaje a Europa del gran maestro Holguer Cruz y su familia, gracias al generoso aporte del maestro Fernando Botero.

Conozca los testimonios de estos viajes en la versión digital de *Palabra Maestra* [palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org](http://palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org)

#### FUNDACIÓN COMPARTIR

PRESIDENTE Pedro Gómez Barrero VICEPRESIDENTA Luisa Gómez Guzmán CONSEJO DIRECTIVO Eduardo Aldana V. / Jurgen Haas L. / Ignacio de Guzmán M. / Jorge Cárdenas G. Eduardo Villate B. / Carlos Pinzón M. / Humberto Vegalara R. / Margarita Vidal G. / Monseñor Arturo Franco A.

DIRECCIÓN GENERAL Gerente General Alba Lucía Gómez V. Directora Premio Compartir al Maestro Luz Amparo Martínez R. Subgerente de Educación Javier Pombo R.

PALABRA MAESTRA No. 24 / MAYO DE 2010

Consejo Editorial Luisa Gómez G. / Javier Pombo R. / Luz Amparo Martínez R. / Luis Bernardo Peña B. Coordinación Editorial Mariana Schmidt Q.

Corrección de estilo Lilia Carvajal A. Diseño y armada electrónica Marta Cecilia Ayerbe

Impresión Periódico Portafolio Tiraje 44.000 ejemplares

Las opiniones expresadas en este periódico no comprometen necesariamente el pensar de la Fundación Compartir.

FUNDACIÓN COMPARTIR Calle 67 No. 11-61 Teléfono PBX: 312 6055 Fax: 312 5006 Bogotá, D.C. Correo electrónico: [educacion@fundacioncompartir.org](mailto:educacion@fundacioncompartir.org)  
[www.fundacioncompartir.org](http://www.fundacioncompartir.org) [palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org](http://palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org)



PREMIO  
COMPARTIR  
AL MAESTRO





Entrevista con Margarita Peña, Directora General,  
e Isabel Fernandes, Subdirectora de Análisis y Divulgación del Icfes

# Evaluamos para mejorar, no para rendir cuentas



Margarita Peña Borrero, Directora General del Icfes (izq.) e Isabel Fernandes, Subdirectora de Análisis y Divulgación de la misma entidad (recuadro).

**Palabra Maestra:** ¿Cuál es el principal aporte que hacen las evaluaciones al país? ¿Qué pueden hacer los docentes con ellas? ¿Cómo pueden usarlas en el día a día?

**Icfes:** La política en Colombia ha sido que las evaluaciones externas de calidad son censales y deben servir principalmente para el mejoramiento antes que para el ordenamiento o clasificación de colegios. No es tarea fácil. Una cosa es evaluar y obtener resultados, otra tanto o más compleja es entregar resultados en forma comprensible. Pero para que realmente sirvan, es necesario convertir esos resultados en referentes para el mejoramiento.

El Icfes ha asumido el reto de llegar hasta la entrega de resultados comprensibles, en forma oportuna. Su utilización para efectos de producir cambios en la calidad de la educación depende de otros actores: el Ministerio, las secretarías de Educación y los establecimientos educativos parten de los resultados y los convierten en información para elaborar sus planes. Por su parte, los docentes son quienes convierten esos planes en realidad. O sea, el camino es muy largo.

**P. M.:** ¿Podría decirse que los exámenes son una suerte de rendición de cuentas para las instituciones educativas?

**I.:** No exactamente. No ha habido con estas pruebas el propósito de rendición de cuentas y eso es muy importante que quede claro. En el Icfes nos hemos cuidado muchísimo de aclarar nuestras pretensiones. El resultado de este enfoque ya lo estamos viendo: el enorme apoyo a la evaluación y el interés que los maestros tienen en entender y trabajar con los resultados.

En esto nos hemos diferenciado de países en donde los resultados de las pruebas son utilizados como criterio para asignar recursos o para sancionar directores y profesores. Hay un fuerte debate internacional en torno a esto.

**P. M.:** ¿Qué caracteriza la evaluación en Colombia?

**I.:** Hablemos de Saber. Lo que se pretende es que cada colegio tenga información sobre el estado de las competencias de sus estudiantes de quinto y noveno grado en lenguaje, matemáticas y ciencias. Los resultados de las pruebas dan información sobre cómo están los niños en relación con unos referentes, los estándares básicos de competencias. Este es un punto de quiebre importante no solo con respecto a lo que se hacía en el Icfes, sino también en América Latina.

**P. M.:** ¿Por qué?

**I.:** Hasta la década de los noventa los exámenes que hacía el Icfes se calificaban respecto a la norma. Esto quiere decir que cada muchacho que tomaba el examen era calificado en relación con el promedio del grupo y se establecía quiénes estaban por encima y quiénes por debajo. Esas pruebas servían especialmente para efectos de ingreso a la universidad, aunque desde los ochenta

también comenzaron a utilizarse para juzgar la calidad de los colegios

Con la introducción de Saber en los años noventa la lógica cambió, porque la intención de esta evaluación siempre fue valorar calidad, y para ello se debe tener un referente, lo que se llama evaluación con referencia a criterio. Así, se establecen unos niveles en los puntos deseables de llegada y en relación con ellos se hacen unos cortes en donde se pueden establecer en qué punto de ese corte está la población. Esta nueva visión se trasladó al examen de Estado, a partir del 2000.

**P. M.:** ¿Cuáles son esos referentes?

**I.:** Las pruebas que hizo el Icfes en los noventa –Saber y examen de Estado– tomaron como referencia los lineamientos curriculares y demás documentos del Ministerio donde se exponen las posturas conceptuales sobre las áreas. Posteriormente, la versión 2009 de Saber fue ajustada conforme a lo planteado en los estándares donde se ha precisado lo que los niños deben saber y saber hacer al finalizar cada grupo de grados. Es claro que hoy en día lo que evaluamos son competencias y no lo que el niño sabe del currículo de matemáticas, de lenguaje o de ciencias. En el caso del examen de Estado de educación media estamos avanzando en su alineación con los estándares.

**P. M.:** ¿Cómo lograr que una prueba evalúe si una persona tiene x o y competencias?

**I.:** Es un proceso fascinante en el que participa un equipo de expertos en evaluación junto con maestros de varias

regiones del país. La metodología usada por el Icfes para el diseño de Saber 2009 se denomina Evaluación Basada en Evidencias. El proceso es el siguiente: se toma cada uno de los estándares y se establece qué competencia o competencias están implicadas allí; luego se traduce esto en una serie de tareas que podrían ejecutar los niños o jóvenes si tuvieran dicha competencia y posteriormente se establece cuáles podrían ser las evidencias de esa tarea que indican si ese niño domina o no la tarea, si la puede hacer o no, si tiene o no la competencia. Y la evidencia finalmente se convierte en preguntas guiadas por el siguiente interrogante: ¿cómo sé yo, en una pregunta de escogencia múltiple, que ese niño puede hacer eso? Esas preguntas se prueban y se validan, a ver si miden lo que se quería. En esa validación se descartan unas y se aplican otras, que pasan a conformar un banco de preguntas que se utilizan en las pruebas (ver gráfico).

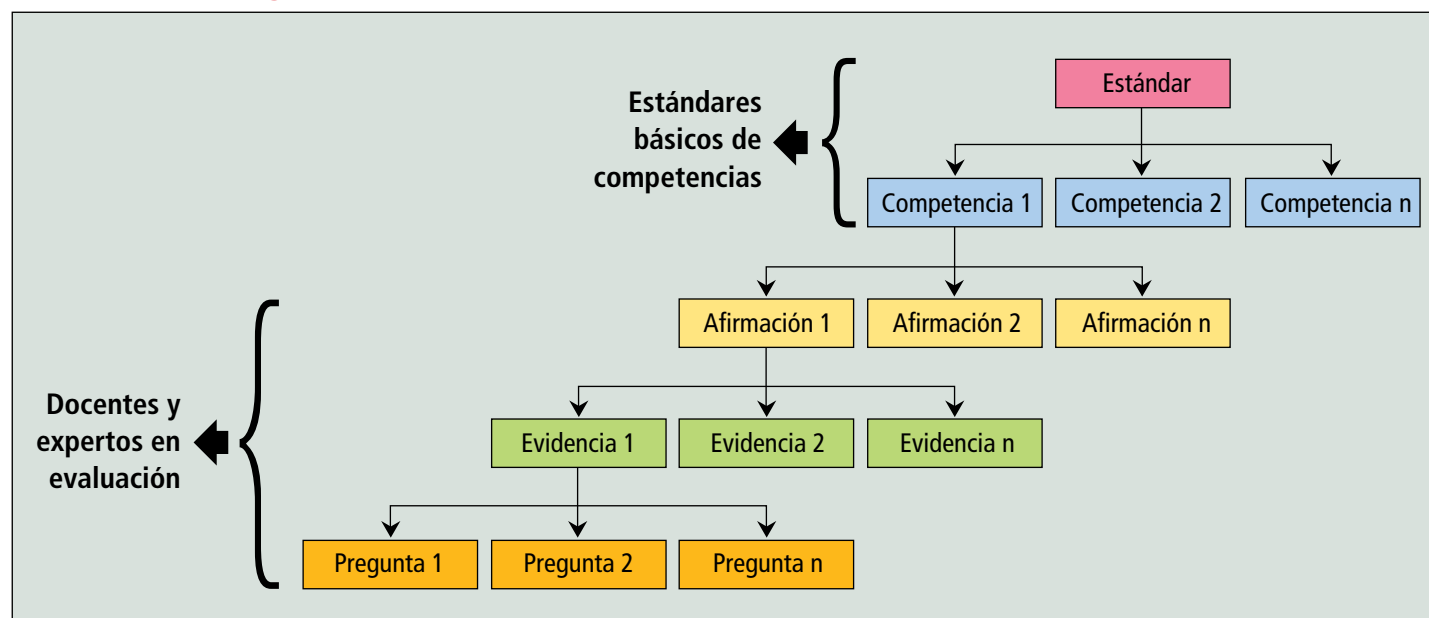
**P. M.:** ¿Logran medir las pruebas todas las competencias?

**I.:** No, es clarísimo que no. El único que puede evaluar todo es el maestro acudiendo por supuesto a otro tipo de evidencias: observaciones en clase, preguntas abiertas, respuestas orales, trabajos, etc. Hay determinadas competencias que no pueden ser recogidas en un test de papel y lápiz y que en consecuencia no podemos evaluar; por ejemplo la capacidad de un niño para escribir, o indagar, para hacer preguntas o formular hipótesis. Hicimos un trabajo con el proyecto Pequeños Científicos para ver de qué manera

(continúa pág. 4)

## Proceso de elaboración de las pruebas a través de la metodología de diseño basado en evidencias

FUENTE: ICFES



(viene de la pág. 3)

## Evaluamos para mejorar, no para rendir cuentas

podíamos nosotros traducir en el formato el tipo de cosas que queríamos evaluar y eso está ahora a disposición de la investigación para que diga qué tanto se logró. De entrada uno sabe que si bien este formato tiene unas limitaciones, también provee unas mediciones bastante precisas y comparables de lo que los niños pueden hacer.

### **P. M.: ¿Conviene que los maestros evalúen a sus estudiantes con preguntas tipo Icfes y Saber?**

**I.:** No. Hay una excelente conferencia de Felipe Martínez-Rizo en [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co) sobre el uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas donde es clarísimo por qué los maestros no deberían hacer este tipo de preguntas. El verdadero alcance del aprendizaje de los estudiantes solo puede ser evaluado por el docente en el aula de clase, en donde es posible recoger evidencias no solo a través de una prueba “de papel y lápiz”, sino de observaciones, experimentos, presentaciones verbales, para mencionar solo unas pocas.

Por esta razón en el Instituto nos resistimos a enseñar a hacer preguntas tipo Icfes, pese a la enorme cantidad de solicitudes que recibimos en este sentido. Para eso están las pruebas del Icfes. En su lugar, hemos comenzado a trabajar en talleres sobre Evaluación Basada en Evidencias, lo cual estamos seguros aportará al trabajo en el aula.

### **P. M.: Pasando a los resultados arrojados por las pruebas, ¿es posible hacer comparaciones entre las distintas aplicaciones de Saber y establecer si la calidad ha ido mejorando o empeorando?**

**I.:** Vamos a tener una aproximación a esa respuesta al final de este semestre después de que hagamos los trabajos de equiparación de las pruebas que se han aplicado en los tres censos, 2002, 2005 y 2009. Es un asunto, hoy por hoy, muy complejo, dado que las pruebas han tenido modificaciones.

### **P. M. : ¿Cómo le fue al país en Saber 2009? ¿Qué retos tenemos?**

**I.:** Los resultados dejan mucho que desear. En lenguaje, por ejemplo, el 16% de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46% en el mínimo, apenas 31% es satisfactorio y solo el 8% está en el avanzado. En los privados el desempeño es un poco mejor: 3% está en insuficiente, 22% en el mínimo, 38% en satisfactorio y 37% avanzado.

La brecha entre las zonas rurales y urbanas sigue siendo amplia: 16% de las instituciones rurales presenta nivel de insuficiente, 43% está en el nivel mínimo y apenas 30% y 12% son satisfactorios y avanzados, respectivamente, frente a las urbanas, que tienen 12% de los establecimientos en nivel insuficiente, 42% en el mínimo y 34% y 13% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Es una situación preocupante, pero hay que valorar muy positivamente que gracias a Saber tenemos información sobre lo que los alumnos pueden y no pueden hacer en las competencias evaluadas y eso es valiosísimo, pues quiere decir que sabemos hacia dónde exactamente dirigir los esfuerzos de mejoramiento.

En cuanto a los desafíos en el orden nacional, uno diría por ejemplo, que todos nuestros niños y jóvenes deberían estar, cuando menos, en un nivel mínimo y que ninguno debería estar en insuficiente. Ahora, las metas que se planteen cada entidad territorial y cada colegio frente a esos niveles, dependen de dónde están. La meta es móvil. Para algunos colegios salir del insuficiente es un reto gigantesco. Entonces ellos van a decir, “bueno, yo no voy a tener en la próxima medición ningún niño en nivel insuficiente”, y eso es legítimo en relación con sus propias metas; lo mismo un municipio, o un departamento.

### **P. M.: ¿Hay alguna manera de saber si los maestros están enseñando lo que deben enseñar y cómo lo están haciendo?**

**I.:** Saber aplicó una encuesta a una muestra representativa de docentes de quinto y noveno grados con el fin de conocer qué tanto trabajaban con sus estudiantes los aspectos que se evaluaron en lenguaje, matemáticas y ciencias. Encontramos que cerca del 90% de los maestros afirmaron trabajar frecuentemente dichos aspectos en sus aulas. Ahora bien, cuando miramos los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas, vemos que estos no son satisfactorios. Por ello, es importante realizar investigaciones que indaguen y profundicen sobre lo que los docentes hacen en el aula. ■



“El hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos [...] Nos duele mucho más adentro porque ese hombre denota con sus tanteos, sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua, que no llega a ser completamente”.

Pedro Salinas, *Defensa del lenguaje*

### **Beatriz Helena Isaza Mejía**

#### **Alice Castaño Lora**

Consultoras del Cerlalc\*

Quizás los lectores estén de acuerdo en que los profesores de todas las áreas deben trabajar con el objetivo de hacer de sus estudiantes sujetos críticos, capaces de interpretar y transformar su realidad, de desarrollar su potencial intelectual y de construir auténticos aprendizajes. Pero, probablemente, no todos consideren que desarrollar las competencias en lenguaje sea, también, un compromiso de todos los profesores y no solo de los de lengua. Aquí intentaremos demostrar que si se está de acuerdo con la primera afirmación, también se deberá aceptar la segunda.

#### **La alfabetización: un compromiso político que trasciende lo académico**

La primera idea que queremos resaltar es la dimensión política de la enseñanza del lenguaje. Para que la escuela logre cumplir con su responsabilidad de garantizar el derecho a una alfabetización plena, es indispensable que los docentes dejen de ver la enseñanza del lenguaje como algo neutral o un asunto puramente académico. Formar usuarios del lenguaje no significa simplemente potenciar el desarrollo de una serie de competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) necesarias para un buen desempeño académico; formar en lenguaje significa ayudar a los estudiantes a nombrarse y a nombrar el mundo que los rodea, a establecer una relación personal con el saber, a forjar tanto su individualidad como su sociabilidad, y a construir el mundo con responsabilidad y solidaridad.

La concepción de la alfabetización como un derecho, como una condición para el desarrollo humano y social, para el ejercicio de la ciudadanía y para la consolidación de la democracia, se encuentra presente en la iniciativa, Década de la Alfabetización de Naciones Unidas. Según esta organización, es perentorio entender que la lucha para erradicar el analfabetismo no se limita al logro de metas educativas, sino que abarca la justicia social, la dignidad humana y el empoderamiento de las personas. Los diferentes grados de dominio del lenguaje refuerzan las desigualdades sociales, y a la pobreza y al aislamiento cultural de los analfabetos se une el aislamiento cívico.

Delia Lerner (2001) plantea el siguiente reto: “hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir”. Se trata de un reto político que trasciende lo pedagógico; superarlo depen-

derá del compromiso de todos los maestros, no solo de los de lengua. En la medida en que un profesor dimensione lo que está en juego cuando se habla de formar auténticos usuarios del lenguaje, entenderá que la alfabetización nos concierne a todos.

#### **El lenguaje: herramienta cultural clave para el desarrollo cognitivo**

La segunda idea que queremos resaltar es el papel determinante que cumple el lenguaje en el desarrollo intelectual, para lo cual resulta ilustrativo concebirlo en términos de una herramienta que produce cambios en quien la usa. Según Vygotsky, reconocido por su concepción cultural acerca del desarrollo humano, existen herramientas que amplifican nuestras capacidades motoras como la rueda y otras que potencian nuestra capacidad intelectual tales como el lenguaje. Las herramientas cumplen la función de mediar entre el ser humano y su entorno.

¿Por qué el lenguaje incide en el desarrollo cognitivo? Los seres humanos representamos la realidad mediante signos (dibujos, letras, números) que nos permiten nombrarla, entenderla y manipularla. Los diferentes sistemas simbólicos no solo son útiles para comunicarnos; son mediadores que estructuran el pensamiento. Cuando nuestra mente se vale de estos signos para operar sobre la realidad, esto impulsa el desarrollo de nuestra inteligencia hacia formas cada vez más abstractas. Por ejemplo, cuando el ser humano inventa la escritura, no solo logra superar las barreras de espacio y tiempo para comunicarse con sus semejantes, sino que su pensamiento evoluciona hacia formas analíticas y reflexivas que no habría podido desarrollar si no hubiera sido por la escritura. Cuando un niño interpreta o produce textos narrativos, expositivos o argumentativos, despliega operaciones cognitivas propias de estos géneros textuales; mientras que un texto narrativo requiere de un razonamiento de tipo secuencial, un texto explicativo activa un razonamiento de tipo causal.

Dada la naturaleza social y cultural del lenguaje, el acceso a sus prácticas dependerá de factores de orden histórico, económico, familiar, y de oportunidades pues para muchos niños la escuela es la única forma de ingresar a una comunidad plenamente alfabetizada. En este sentido, el impacto transformador que tenga el lenguaje en estos estudiantes, dependerá del tipo de prácticas que la escuela ponga. Un niño que desde edad temprana tenga acceso a prácticas significativas con el lenguaje, tendrá muchas más posibilidades de desarrollo cognitivo que aquellos que están sometidos a ejercicios rutinarios y poco estimulantes. Y este uso significativo del lenguaje deberá propiciarse en todas las áreas.





# La formación en lenguaje: tarea de todos los docentes



## El lenguaje como elemento esencial para el aprendizaje

La construcción de subjetividades y el desarrollo cognitivo son retos comunes a todos los docentes. Ahora intentaremos mostrar que el aprendizaje se construye, registra y comunica mediante el lenguaje y, en ese sentido, todos los docentes, independientemente de su área, son docentes de lengua.

Empecemos por describir una escena muy común en nuestras instituciones: Un profesor de una materia diferente a lengua pide a sus estudiantes que le expliquen, oralmente o por escrito, su comprensión de un concepto propio de su disciplina. El docente no queda satisfecho con el resultado de este ejercicio y decide hablar con el profesor de lengua pues considera que los errores en las explicaciones de los estudiantes se deben a fallas en su expresión oral y escrita, y supone que si el profesor de lengua les enseña a hablar y escribir mejor, los estudiantes lograrán mejores desempeños comunicativos en su área.

¿Será posible que un profesor de lengua enseñe a sus estudiantes a comunicar de manera satisfactoria los aprendizajes de las demás áreas? ¿Tiene sentido que un profesor de ciencias naturales, de ciencias sociales, de matemáticas, delegue en el profesor de lengua la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a comprender los textos o a expresar los aprendizajes de su materia?

Para responder estas preguntas vamos a retomar los planteamientos de Neus Sanmartí, especialista en didáctica de las ciencias naturales. Según esta autora existe una falsa y muy difundida creencia entre los docentes, que consiste en suponer que la comprensión de un tema y su correcta comunicación son dos procesos diferentes. Esta creencia desconoce que todo aprendizaje, para poder considerarse como tal, debe poderse verbalizar o escribir correctamente. Si esto no es posible, es porque el estudiante no logró aprender lo que el profesor esperaba. El proceso de conocer y el de comunicar están íntimamente relacionados puesto que el lenguaje regula la construcción de conocimiento e indica si se logró un aprendizaje real. Según esta autora, las ideas iniciales de toda persona que aprende suelen ser poco elaboradas, simples e incoherentes, tanto desde el punto de vista conceptual como lingüístico. A lo largo del proceso de aprendizaje evolucionan hacia conceptualizaciones que relacionan más ideas de forma coherente. De hecho un concepto solo está aprendido cuando se es capaz de explicarlo a los demás o de escribirlo de forma que otros lo

entiendan. Por ello, la buena actividad de enseñanza consiste en acompañar al alumno en un proceso en el que cada vez logre mayor propiedad lingüística y de contenido para exponer sus propios conocimientos.

Si se acepta que el lenguaje no es un instrumento para expresar las ideas sino que aprendiendo a expresarlas es como estas se van construyendo, y que solo hemos logrado un aprendizaje real cuando somos capaces de regular nuestra forma de comunicarlo, entenderemos que la enseñanza de la lengua es competencia de todos los docentes y no solo de los de lengua. Como dice Lemke (1997), citado por Sanmartí (2002), aprender a “hablar Ciencia” es como aprender a hablar inglés u otra lengua, y seguramente lo mismo podría decirse de hablar de matemáticas o de historia, etc. No se puede separar el aprendizaje de la disciplina del aprendizaje de las

## Apostarle al lenguaje a lo largo del currículo no significa que los profesores de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática; tampoco se trata de reducir esta propuesta a una “cruzada por la ortografía”.

formas de hablar sobre ella. “Hablar ciencia no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. Hablar ciencia significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia”.

Enseñar a comprender y producir los discursos de una disciplina es

enseñar las formas de pensamiento y conocimiento que le son propias. Es fundamental que los docentes entiendan que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden independizarse de los procesos de comprensión y producción de los textos propios de cada disciplina. Cada ciencia emplea géneros textuales particulares para construir, registrar y circular sus saberes. En este sentido podemos concluir que el dominio de los conocimientos disciplinares equivale a manejar con propiedad los géneros propios de cada campo del saber y, desde esta perspectiva, los docentes se constituyen en mediadores entre los estudiantes y los textos propios de su comunidad académica.

## Lenguaje a lo largo del currículo

Una pregunta que surge después de reflexionar acerca de las razones por las cuales la formación en lenguaje es un asunto que le compete a todos los docentes, es si la manera como este se concibe y usa en la escuela permite que los estudiantes construyan su propia voz, progresen cognitivamente y usen el lenguaje como instrumento de aprendizaje.

Liliana Tolchinsky (2008) propone un enfoque transversal de la lectura y la escritura para hacer posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad, y explica que es precisamente en las áreas no lingüísticas en las cuales se da una necesidad real de comprender y redactar textos verdaderos con distintos contenidos temáticos (historia, geografía, física...) y distintas tipologías (ensayos, textos argumentativos, registros, informes...). Las actividades de lectura y escritura serán verdaderamente productivas cuanto mayor sea el compromiso mental y el sentido que tengan estas actividades para el estudiante. “En tanto estas actividades sean para entender textos que necesitamos entender y no ejercicios de subrayado o de selección de ideas principales, habrá una posibilidad más alta de que se genere un compromiso mental” (Tolchinsky y Simó, 2003).

Esta autora propone a los docentes asumir la responsabilidad de enseñar a

leer y a escribir los textos propios de su disciplina ya que “la habilidad lectora, la capacidad de redactar y de ortografiar pesan en las evaluaciones de los docentes en todas las áreas de conocimiento pero son transparentes durante el proceso de enseñanza” (Tolchinsky, 2008). Lo que esta afirmación significa es que los profesores muchas veces evalúan el uso de subrayados, los resúmenes, las definiciones, pero no enseñan ninguna de estas cuestiones en sus clases. La invitación es a que los profesores de las diferentes áreas de conocimiento enseñen de manera explícita a sus estudiantes estrategias que les permitan mejorar sus competencias como lectores, escritores, hablantes y escuchas, en lugar de suponer que los estudiantes las aprenderán por sí mismos.

Apostarle al lenguaje a lo largo del currículo no significa que los profesores de todas las áreas deban convertirse en profesores de gramática; tampoco se trata de reducir esta propuesta a una “cruzada por la ortografía”. Este enfoque reclama la participación de los profesores de cada una de las asignaturas, no con el propósito de “enseñar lengua”, sino de encontrar mejores modos de usar el lenguaje para que sus estudiantes construyan los conocimientos propios de sus disciplinas. Se trata, en fin, de transformar las actividades de escucha, habla, lectura y escritura, que se producen en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte de los docentes de las distintas áreas, de “plantear actividades que ayuden a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de que mejorando sus formas de hablar y de escribir en cada área, mejoran sus conocimientos sobre ellas, y viceversa” (Sanmartí, 2002). ■

\* Este artículo corresponde a un extracto editado del documento *Referentes conceptuales para la didáctica del segundo ciclo de la colección, La lectura, la escritura y la oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*, material elaborado en convenio de asociación entre la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –Cerlalc–, 2010.





# ¿Cómo se enseña lenguaje en Colombia?

¿Cuáles son los rasgos de la enseñanza del lenguaje en nuestro país?  
¿Cuáles las características de las prácticas destacadas? He aquí algunas respuestas a preguntas formuladas por el grupo Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, que centró su análisis en una muestra de las 2.120 propuestas recibidas, organizadas y codificadas por el Premio, en el área del lenguaje, durante la década 1998-2008.

**Mauricio Pérez Abril**  
**Milena Barrios**  
**Zulma Patricia Zuluaga**

Grupo de Investigación  
Pedagogías de la Lectura y la Escritura  
Pontificia Universidad Javeriana

Los propósitos de este estudio se centraron en identificar, a partir del análisis de las propuestas enviadas por los docentes al Premio Compartir al Maestro durante una década, los rasgos que caracterizan la enseñanza del lenguaje en el país, y reconocer aquellos que comparten las prácticas destacadas.

El análisis fue hecho a una muestra de 411 propuestas, documentadas en los textos que los maestros escriben y que responden a lo solicitado por el Premio, para concursar anualmente. Para la definición de la muestra se tuvieron en cuenta criterios como la representatividad de regiones y la posibilidad de que quedaran incluidas instituciones de diverso tipo: públicas, privadas, rurales y urbanas. Además, se incluyeron las experiencias que han sido seleccionadas como finalistas y ganadoras en el Premio, debido a la necesidad de contar con un referente para identificar los elementos que caracterizan las prácticas destacadas.

## El camino metodológico

Tras leer en profundidad los 411 escritos, el equipo investigador identificó los rasgos que constituían las experiencias y unos descriptores concretos para cada uno. Luego avanzó en la definición que tendría cada rasgo en el estudio y examinó tanto su pertinencia como su viabilidad para ser usado, lo que derivó en una nueva definición de las categorías de análisis: en total 55 rasgos con sus correspondientes descriptores, agrupados en cuatro categorías: a) descripción de la experiencia; b) perspectiva de lenguaje; c) perspectiva pedagógico-didáctica, y d) análisis general del texto.

Abordar de esta manera el estudio tuvo dos ventajas: por un lado, se hizo un análisis cualitativo de cada experiencia para identificar e interpretar la presencia o ausencia de los rasgos de la enseñanza del lenguaje, así como sus descriptores y, por otro, se desarrolló una fase de procesamiento técnico con el instrumento de Access, que dio lugar a la codificación y organización de la información para generar bases de datos, a partir de las cuales se llevó a cabo un análisis siguiendo un modelo estadístico multivariado (análisis de componentes principales, ACP) que agrupa los rasgos a partir

del nivel de correlación entre ellos, permitiendo identificar los que resultan relevantes para la comprensión de los datos.

Lo anterior permitió reagrupar los rasgos en cinco factores (nuevas categorías ajustadas): 1) conocimiento didáctico; 2) conocimiento temático en relación con el lenguaje; 3) impacto y resultados de la experiencia; 4) recursos utilizados para el desarrollo de la experiencia; 5) el docente como investigador. Estos son los factores que en este estudio se toman como constitutivos de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

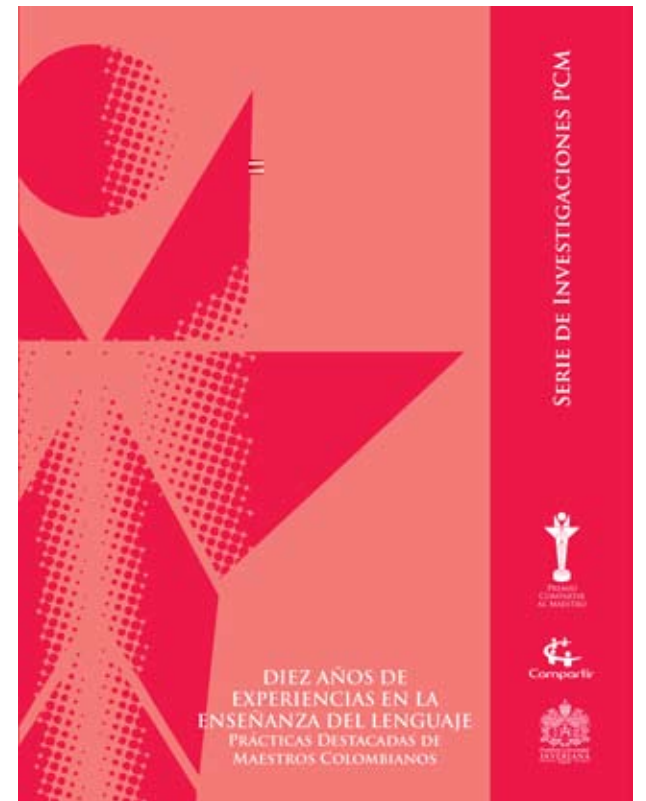
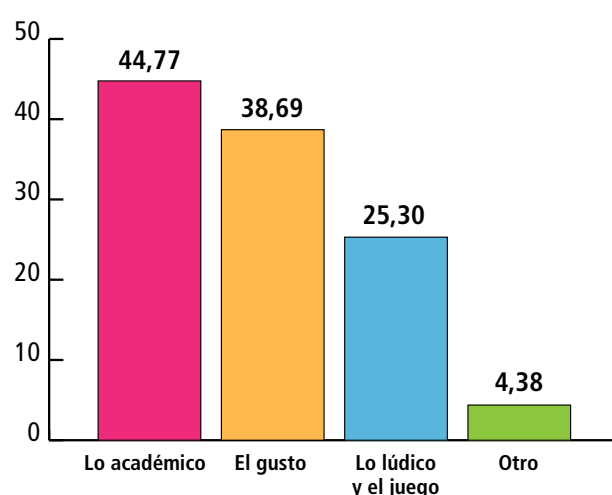
Con el fin de identificar algunas características de las experiencias destacadas por haber sido finalistas o ganadoras del Premio, se hizo un análisis comparado en el que se tomaron aparte dos grupos de experiencias: la muestra (excluyendo las finalistas y ganadoras) y las experiencias destacadas (las seleccionadas como finalistas y las premiadas). El procesamiento de la información fue el mismo que el señalado para la muestra total.

El análisis ilustró las principales preocupaciones de los maestros colombianos en cuanto a la enseñanza del lenguaje, así como los objetos de estudio (los procesos de lectura, escritura, oralidad, literatura), las opciones didácticas, las metodologías privilegiadas, los modos de evaluar, los impactos generados por las experiencias, los diversos usos de los materiales y el papel que se asigna a las tecnologías de la información y la comunicación, entre otros aspectos constitutivos de las prácticas de enseñanza. Igualmente, permitió poner en relación estas tendencias con las políticas educativas del país.

## Rasgos de la enseñanza del lenguaje: algunos resultados

Como se señaló, los resultados se organizaron e interpretaron en los cinco factores mencionados. A continuación presentamos algunos de los más relevantes.

Gráfico 1.  
Propósitos de trabajo con el lenguaje

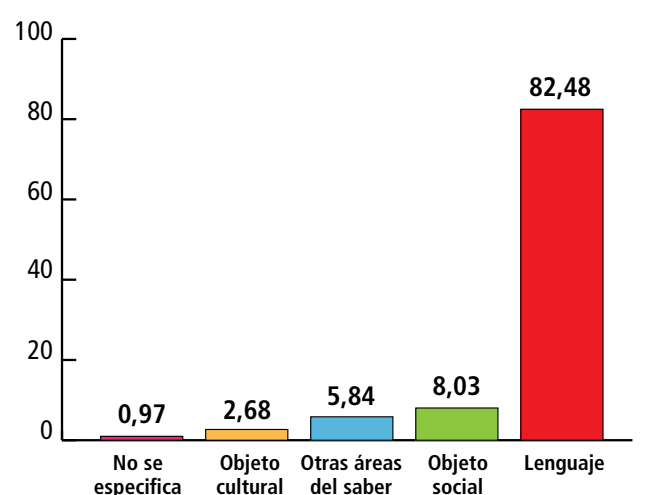


## Fuerte presencia del docente como regulador de las prácticas de enseñanza

Los resultados señalan que las propuestas privilegian los propósitos académicos, sin descuidar el gusto de los estudiantes por los procesos del lenguaje, pero sin que el gusto o el placer se constituyan en un fin (Gráfico 1). Igualmente indican que en la enseñanza del lenguaje predomina un enfoque funcional y discursivo centrado en los usos, pero con un aspecto débil relacionado con el descuido del lenguaje y los textos como objetos de estudio (aprender y conceptualizar sobre el lenguaje y los textos). También se observa que si bien con las prácticas se pretende contribuir a hacer frente a las problemáticas sociales y de contexto, estas se abordan a partir de un trabajo académico de fortalecimiento del lenguaje y no directamente (ver Gráfico 2). Podría decirse que aportar al robustecimiento de herramientas intelectuales como la producción e interpretación crítica de textos, contribuye a formar ciudadanos que aportan soluciones a las problemáticas sociales. Por otro lado, las propuestas se basan, en su mayoría, en pedagogías en las que el estudiante cumple un rol dinámico, pero la responsabilidad del diseño de las situaciones de enseñanza y aprendizaje es claramente del docente (ver Gráfico 3).

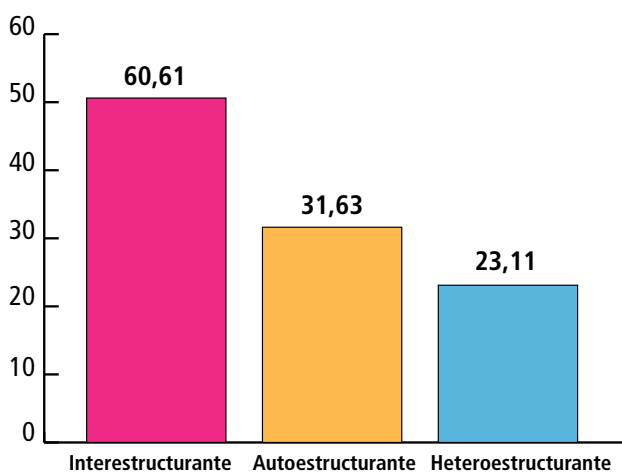
Desde otra perspectiva, y como elemento relacionado con la cultura escrita, los resultados indican que existe un vínculo estrecho entre la estructura de la experiencia que el profesor postula (la definición de una problemática que se documenta suficientemente,

Gráfico 2.  
Objeto general privilegiado en las experiencias



1) Este grupo está clasificado en categoría A1 en Colciencias. En el estudio participaron: Zulma Zuluaga, Mauricio Pérez Abril, Milena Barrios, Gloria Bernal, Mónica Bermúdez, Fanny Blandón, Ángela Vargas, Ángela Peláez, Catalina Roa, Patricia Niño, Juanita Grillo y July Cortés.

Gráfico 3. Enfoque de enseñanza dominante



la elección de una ruta, la definición de una estrategia metodológica) y la forma como escribe a propósito de ella. Es decir, la claridad del texto que da cuenta de la experiencia se relaciona directamente con la claridad y coherencia interna de la experiencia como tal.

■ **Dos fortalezas: diversidad de textos y de prácticas de lectura y escritura. Dos ausencias: la literatura y la oralidad**

Los resultados indican que en las prácticas se privilegia el trabajo con unidades complejas de lenguaje como el texto (Gráfico 4) y, aún más, un texto enmarcado en prácticas de comprensión y producción en ámbitos socioculturales concretos, es decir, que se usa el lenguaje “para algo, para alguien, para que pasen cosas”. No obstante, la tendencia en relación con los tipos textuales abordados sigue apuntando a la narración, por lo que es recomendable abrir las puertas del aula a otros géneros que permitan a los estudiantes conocerlos, apropiarse de ellos, aprender sus características y usos sociales.

Igualmente, cabe resaltar que si bien hay una fortaleza en los procesos de producción e interpretación de textos, hay pocas experiencias que trabajan sistemáticamente la literatura y el lenguaje oral como objetos de estudio específicos (ver Gráfico 5). En este sentido, resulta necesaria la reflexión sobre estos dos elementos como componentes claves del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

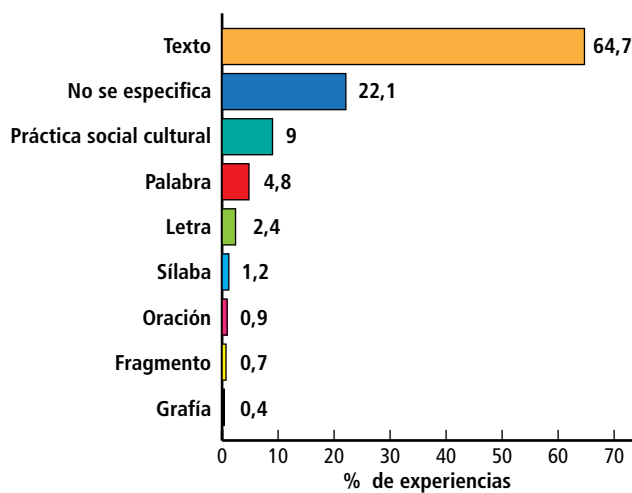
■ **Fortalecimiento del trabajo académico con el lenguaje, pero falta de claridad sobre la evaluación**

Las experiencias se caracterizan por orientar su esfuerzo hacia el componente académico en la formación. Se trabaja para desarrollar saberes y competencias en los estudiantes, y a estos ámbitos se refieren los resultados e impactos. Frente a esta fortaleza, es evidente también una ausencia en cuanto a la mención de los mecanismos, instrumentos y estrategias de seguimiento y evaluación de los aprendizajes (ver Gráfico 6). Ante esto, se hace necesario señalar que para garantizar la coherencia de una propuesta es imprescindible describir la relación entre lo que se hace en las aulas: el trabajo didáctico, la forma como

Gráfico 6. Presencia de la evaluación como parte constitutiva de las experiencias

Coherencia entre los instrumentos evaluativos utilizados y los logros de la experiencia	%	
• Sí	No	4,38
• No	No es claro	78,59
No es claro	Sí	15,53

Gráfico 4. Unidad de trabajo sobre el lenguaje



se hace acompañamiento a los aprendizajes de los estudiantes y los mecanismos de evaluación.

Por otro lado, las experiencias cuentan con una debilidad relacionada con la capacidad de distanciamiento y análisis crítico que de ellas hagan los maestros. Los resultados muestran pocos casos en los cuales se pudo evidenciar que el docente reflexionó y aprendió de la experiencia para ajustarla. Este elemento resulta clave en la medida en que no se trata solo de desarrollar buenas experiencias, sino que es necesario generar conocimientos sobre ellas, para compartirlos con los demás docentes, para consolidar una comunidad académica que socializa, publica y discute sus avances, como un camino para cualificar las prácticas.

■ **Diversidad de recursos pero escasa presencia de las TIC**

Por un lado, los resultados indican que en relación con el empleo de recursos, sigue existiendo un predominio de materiales impresos (Gráfico 7), aunque se evidencia una búsqueda en cuanto a su diversidad y sus funciones. Por otro lado, se encuentra una debilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación toda vez que hay un predominio de sus funciones técnicas e instrumentales frente a las comunicativas.

Finalmente, cabe señalar que si bien los resultados indican que en las experiencias no hay muchas referencias explícitas a las políticas educativas, estas han sido asumidas en gran medida por los docentes. Por ejemplo, subyacen claramente a las experiencias la propuesta de trabajar unidades complejas de lenguaje y no fragmentos de textos, ni textos aislados de los ámbitos de uso. La idea de trabajar la diversidad textual y de prácticas de lectura y escritura, así como las apuesta por las competencias, más que por los contenidos, presentes en los lineamientos y los estándares de lenguaje.

■ **Características de las prácticas destacadas: algunos resultados**

Como se señaló, además de identificar rasgos de la enseñanza del lenguaje, en general, el estudio analizó aquellos elementos que caracterizan las experiencias destacadas: ganadoras y finalistas del premio durante

Gráfico 7. Tipos de recursos empleados

Recursos	%
Guías institucionales	0,24
Fotocopias	2,68
Libro de texto	3,41
Objetos	4,87
Radio	5,84
Guías del docente	5,84
Otro	8,76
Medios audiovisuales: (TV)	10,95
Medios comunicativos impresos	13,87
No se especifica	36,25
Literatura – libros	36,50

**Resulta clave señalar la preocupación por la ausencia del trabajo sobre el lenguaje oral en la escuela. Tal vez el hecho de que en las evaluaciones masivas la oralidad no sea tomada como objeto ha incidido en este fenómeno.**

diez años. Cabe aclarar que para la selección de las experiencias como ganadoras o finalistas, el Premio realiza un proceso complejo: por un lado, las propuestas son leídas por equipos de expertos y grupos de investigación en las áreas específicas, quienes seleccionan un grupo de experiencias. Luego, estas experiencias son visitadas para conocerlas en detalle y posteriormente se pasa a una segunda evaluación por parte de un jurado de alto nivel, diferente al primer equipo evaluador, que elige las finalistas.

En este estudio, las experiencias destacadas también fueron analizadas a la luz de los cinco factores y siguiendo el mismo procesamiento indicado al comienzo. Esto con el fin de hacer el estudio comparado entre la muestra y las destacadas, e identificar los elementos que las diferencian.

Veamos a continuación dos de las características más evidentes de las experiencias destacadas.

■ **Perspectiva de evaluación y reflexión sobre la propia práctica**

Las experiencias premiadas tienen la particularidad de hacer explícita la perspectiva, así como los instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes (Gráfico 8). Este hecho se nota, especial-

(continúa pág. 8)

Gráfico 5. Objeto de trabajo pedagógico sobre el lenguaje

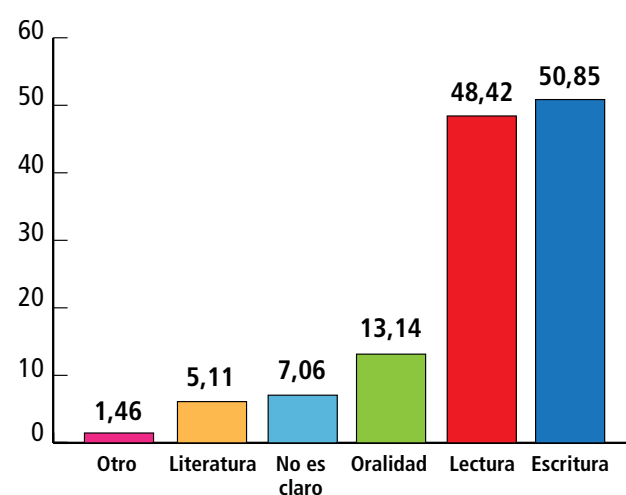


Gráfico 8. Presencia del componente de evaluación

	Destacadas (%)	Muestra (%)
Se explicitan los instrumentos evaluativos	39,1	20,1
Para la evaluación se emplean estrategias como las discusiones orales y otras.	17,4	5,9
Hay evidencia de coevaluación	30,4	10,3



(viene de la pág. 7)

## ¿Cómo se enseña lenguaje en Colombia?

Gráfico 9.

### Huellas de reflexión sobre la propia práctica: Algunos rasgos de las experiencias destacadas

	Destacadas (%)	Muestra (%)
Hay evidencias de que el docente reflexiona sobre su práctica.	30,4	19,3
Participa en eventos con ponencias y experiencias.	13,0	6,4
Asiste a eventos.	21,7	2,6
Ha publicado.	8,7	1,0
Sistematiza por escrito sus experiencias.	17,4	5,9
Se enuncian las conclusiones derivadas de la experiencia.	60,9	31,4

mente, en el empleo de estrategias como las discusiones orales y los mecanismos de coevaluación. En estos dos rasgos se hallan diferencias sustanciales respecto a la muestra.

Por otro lado, los resultados indican que los rasgos relacionados con la posibilidad de distanciarse de la propia experiencia y analizarla son los elementos centrales de una propuesta destacada (Gráfico 9): sistematizar por escrito, elaborar ponencias, someterlas a discusión con pares académicos en eventos, publicar, etcétera, hacen parte sustancial de la transformación de la experiencia, en la medida en que la escritura permite, y obliga a someterla a análisis. Esta actitud de alerta intelectual, de revisión permanente de la propia práctica es una de las apuestas

### La literatura, otra gran ausente en las experiencias, debe ser trabajada como un objeto privilegiado en la escuela, pues además de formar en la dimensión estética, tan necesaria en nuestros tiempos, se trata del acceso al patrimonio de la humanidad, registrado en textos.

del Premio: aportar elementos para consolidar en Colombia una verdadera comunidad académica y profesional entre los docentes, que genere conocimientos pertinentes para enfrentar las problemáticas educativas.

#### Tres recomendaciones

Resulta clave señalar la preocupación por la ausencia del trabajo sobre el lenguaje oral en la escuela. Tal vez el hecho de que en las evaluaciones masivas la oralidad no sea tomada como objeto ha incidido en este fenómeno. Recordemos que desde hace más de dos décadas en Colombia se evalúa, fundamentalmente, la interpretación y la producción de textos, sabemos el peso que tienen esos procesos como énfasis en la escuela. Pero lo cierto es que es necesario abrir espacios de trabajo sobre oralidad, pues es impensable la formación de ciudadanos plenos que no controlan su lenguaje oral, especialmente los modos formales del habla.

Consideramos que la literatura, otra gran ausente en las experiencias, debe ser trabajada como un objeto privilegiado en la escuela, pues además de formar en la dimensión estética, tan necesaria en nuestros tiempos, se trata del acceso al patrimonio de la humanidad, registrado en textos. También tiene que ver con la idea de país que se promueve en la escuela. Una sociedad que no cuida su patrimonio literario y que no garantiza que sus jóvenes generaciones se vinculen con él, es simbólicamente débil, sin memoria.

Dado que la reflexión y el análisis que hacen los maestros sobre sus propuestas son dos características claves de las experiencias destacadas, es importante promover procesos de sistematización, de reflexión, de investigación en el aula y estudios de maestría, pues todo eso parece ser una vía privilegiada para transformar la enseñanza. ■

## Después de 25 años de ejercer lo que llamo “la dictadura de clase”, sigo pensando que la literatura sí es una forma de felicidad y que uno sí la puede contagiar.

### Martha Fonseca Fonseca

Profesora de literatura  
Colegio Helvetia, Bogotá

Intentar una definición de literatura implica correr dos riesgos extremos: defender lo inútil o ser excesivamente presuntuoso. Tal vez, la única verdad acerca de esto la dijo Borges cuando redujo a pocas palabras eso que a algunos nos ha ayudado a soportar el tedio: la literatura es una forma de felicidad.

Todavía más complejo resulta determinar por qué se enseña literatura o por qué uno toma la decisión de hacerlo. En mi caso, debo confesarlo, se debió a dos razones hermanas: por un lado, se trataba de replicar en humilde homenaje lo que un par de profesores habían hecho conmigo: darme oxígeno mientras yo me asfixiaba entre fórmulas químicas, ecuaciones espantosas y aterradores experimentos en laboratorios helados y sombríos. Por otra parte, era la única carrera que me permitiría leer descontroladamente, y no solo teorías y documentos de esos que tienen fecha de caducidad como las latas de atún, sino novelas y poemas.

Hoy, después de 25 años de ejercer lo que llamo “la dictadura de clase”, sigo pensando que la literatura sí es una forma de felicidad y que uno sí la puede contagiar; a veces uno contagia a sus alumnos de esa pasión a gritos que siente por un autor. En realidad, no es que no pueda enseñarse la literatura, sino que por lo general uno cae en recetas facilistas, en escasas técnicas para salir del paso para no comprometerse tanto. Por ejemplo, se enseña una teoría que no sirve de mucho, porque díganme si a un ser mortal, común y silvestre le sirve saber qué es un narrador extradiegético o el verso ditirámico. Eso lo aprenderán en la facultad quienes decidan estudiar literatura, pero a los demás esos términos los alejarán tanto del libro como a mí me ha impedido saltar de la Torre Colpatria el solo recuerdo de la fórmula para calcular la caída de un cuerpo. Otro peligro es hacer una estéril historia de la literatura. Hace un par de

décadas tenía algún sentido, uno al menos se sentía cultísimo porque le habían hecho memorizar los nombres y las obras más reconocidas de centenares de autores de todos los tiempos. En aquel entonces uno estaba listo para ir a concursar a “Cabeza y Cola”; hoy esos daticos no alcanzarían para ir a “Quién quiere ser millonario”. Sería un ejercicio banal e infructuoso. Existiendo internet, los estudiantes tendrían todo el derecho a protestar. Yo creo que el incesante bombardeo de información deriva en una indigestión brutal de datos inservibles a la hora de la verdad. Y la hora de la verdad puede ser sencillamente la hora de procurarse placer.

Ahí está mi gran reto como profesora de literatura, ayudar a cultivar la sensibilidad frente al texto hasta llegar a sentir verdadero placer a través de un ejercicio prodigiosamente simple: leer. Y sí, es prodigioso porque uno va pensando, va armando el texto, pero al mismo tiempo va imaginando, le va poniendo rostro y le va dando voz a cada personaje, y no solo eso, sino que va sintiendo y se va permitiendo la emoción, se da permiso para enfurecerse, para conmoverse, para darle consejos al desdichado y maldecir al traidor.

Como podrá entenderse, mi concepto de la clase de literatura es muy elemental: es un tiempo para hacer una lectura dialógica. Es que no olvidemos que ahora los niños aprenden a leer y enseguida los dejan solos, los abandonan cuando más necesitan de alguien que los ayude a ver más allá. Yo no los dejo solos, leo con ellos en clase, porque entre otras cosas necesito tantear el camino que va tomando de cada uno para saber cómo actuar. De hecho mi primera evaluación consiste en escudriñar la mirada de cada uno; ahí descubro cómo va la clase, ahí sé cuál está aburrido, cuál está próximo al amor platónico. No creo en los controles de lectura, ni los necesito, me parece absurdo obligar a un estudiante a leer en su casa,



FOTOGRAFÍA: CATALINA VARGAS

“Es que no se trata de leer con taxímetro; un buen lector no se define por el número de páginas que lea ni por la rapidez con que lo haga. Un buen lector es aquel que disfrutó tanto con una obra que ya sabe que la volverá leer porque pocas veces ha sentido un placer tan hondo, tan privado y personal”.



# Enseñar literatura, un privilegio



FOTOGRAFÍA: CATALINA VARGAS

“Mi gran reto como profesora de literatura, es ayudar a cultivar la sensibilidad frente al texto hasta llegar a sentir verdadero placer a través de un ejercicio prodigiosamente simple: leer”.

perfectamente desamparado, y peor aún si el objetivo es interrogarlo para calificar su buena o mala memoria, cuando la realidad les ha dicho en todos los tonos que ya no la necesitan. Lo más justo y lo más provechoso es leer con ellos; habrá quienes aleguen que el año no alcanza para cumplir con el programa o que eso es alcahuetearlos la pereza. Han llegado a tildarme de “demagoga”. Pero la única razón por la que lo hago es porque estoy convencida de que los buenos lectores se forman viéndolo a uno leer con pasión, deteniéndose, preguntándole cosas al texto, estableciendo relaciones con otras disciplinas, releyendo los versos o las frases que nos han maravillado. Es que no se trata de leer con taxímetro; un buen lector no se define por el número de páginas que lea ni por la rapidez con que lo haga. Un buen lector es aquel que disfrutó tanto con una obra que ya sabe que la volverá leer porque pocas veces ha sentido un placer tan hondo, tan privado y personal. No hay que asustarse porque el año solo alcance para unas cuatro novelas y unos diez poemas. Si pensamos que esas cuatro novelas actuaron mágicamente sobre la conciencia y la imaginación, si esos diez poemas consiguieron sacar del corazón de nuestros alumnos más verdades que las que ellos consiguen por vías menos ortodoxas, habremos ganado.

Esta apertura de la sensibilidad yo la llamo “abrir ventanas y puertas”. Eso es uno, un mediador que les ayuda a abrir ventanas por las que podrán asomarse a ver el mundo cada vez que se les antoje. Exactamente como uno pone un cuadro en la pared de su casa donde falta aire, donde no hay ventana. Ahí donde al alumno le falta aire porque el mundo que le toca vivir lo exige así, ahí entramos los profesores a abrir la ventana Cervantes, o la ventana Cortázar o en el caso de los arriesgados, la puerta Vallejo o la puerta Pessoa.

Obviamente, esto me remite a uno de los asuntos más delicados de mi labor docente: la escogencia de las obras. Pienso que hay dos condiciones que

no conviene dejar de lado: la edad de los estudiantes y el gusto personal del maestro. En cuanto a lo primero, es claro que se lee con mayor placer un texto que le diga a uno cosas que por lo menos se parezcan a lo que está pensando o sintiendo en un determinado momento de su vida. En el caso de un adolescente con mayor razón por tratarse de una etapa de la vida tan llena de dudas y de certezas, de aciertos y tropezones, de libertades y prohibiciones. El programa podrá indicar que debemos estudiar la novela picaresca y a primera vista uno como docente podría considerar que la vida de Lázaro de Tormes no le dice mayor cosa a un alumno bogotano, de clase media alta, que domina varias lenguas y que jamás en su vida ha tenido que mendigar, caso en el cual uno enlaza a Lázaro, aprovecha sus críticas veladas a la sociedad y a las instituciones y abre un juego de comparaciones con un personaje más cercano, digamos con Holden Caulfield, el protagonista de *El guardián entre el centeno* de J. D. Salinger. Cuando el alumno ve que hay ciertas ideas que han figurado en la literatura desde 1554 hasta ahora, se entusiasma y empieza a ver que “lo viejo” no es tan viejo, y pregunta por otras obras y uno, como el alcahueta que es, le sugiere leer a Vargas Llosa porque el Jaguar también hace un aprendizaje de la vida o porque entre Lima y Bogotá hay similitudes...

Pero la experiencia más hermosa se da con la poesía amorosa cuando descubren que entre Garcilaso, Salinas y Gustavo Cerati hay un enorme vínculo y entienden que los seres humanos se han amado desde siempre y echan mano de lo que ya leyeron y le dicen a uno “claro, ahora entiendo por qué Cortázar estaba explicando lo eterno cuando decía lo de la mano de Antonio que buscó lo que busca tu mano y toda esa cosa”. Qué momento tan sublime. El alumno está estableciendo relaciones con una comodidad increíble y sin miedo a equivocarse y, además, está haciendo historia de la literatura sin proponérselo. En fin, solo falta que escriba. Yo no puedo pe-

dirle en ese momento que me hable del endecasílabo o de la rima y la metáfora. Yo debo aprovechar esa emoción para soltarle la responsabilidad de que me explique cómo, a través de qué versos o temáticas encuentra la relación entre la poesía y la canción popular.

Con respecto a la segunda condición en la selección de los textos, sinceramente creo que uno solo puede hablar con cierta solvencia de lo que ama profundamente o de lo que conoce muy bien. Inclusive creo que uno no conoce bien sino lo que ama sin restricciones. Los maestros debemos permitirnos esos lujos, de hecho son los únicos que tenemos al alcance de la mano y son gratuitos, debemos elaborar programas que se ajusten a nuestras propias necesidades vitales. Yo no sé cómo hace la gente que se ciñe a unos tiempos y a unos temas. Para mí es imposible, pues hay grupos que piden más tiempo o que al enamorarse de un autor quieren leer otros textos y ¿cómo va uno a negarles ese placer? Además, hay días en que uno tiene impulsos o necesidades que lo llevan a presentar algo que acaba de

**“No hay que asustarse porque el año solo alcance para unas cuatro novelas y unos diez poemas. Si pensamos que esas cuatro novelas actuaron mágicamente sobre la conciencia y la imaginación, si esos diez poemas consiguieron sacar del corazón de nuestros alumnos más verdades que las que ellos consiguen por vías menos ortodoxas, habremos ganado”.**

conocer o que intuye que va resolver alguna cosa. Si uno ha perdido a un ser querido y lo único que lo consuela es leer la “Elegía” de Miguel Hernández o las “Coplas” de Jorge Manrique, debe hacerlo. Los alumnos lo verán a uno, al fin, como a un ser humano y sabrán que la literatura es para uno un verdadero “bálsamo de Fierabrás”, que no estaba uno posando de intelectual ni nada de eso. Habrá días en que uno les regale unas pocas líneas sobre la amistad escrita por Tahar Ben Jalloun, porque sabe que entre algunos hubo un problema y uno no es exactamente la psicóloga del colegio o la responsable del grupo entrometida y figona que pretende jugar al comisionado de paz.

Quisiera ahora hacer mención a otro asunto que creo nos compete a los maestros: el amor por la literatura implica un respeto incondicional por el idioma. Yo me declaro de “la vieja guardia” y peleo ferozmente y sin tregua por

el buen uso del castellano. En mi clase no se “realizan” lecturas, porque realizar viene de realidad luego significa hacer realidad y uno no “hace realidad una lectura” ni un ejercicio de ortografía; uno lee y uno resuelve o completa un ejercicio. Tampoco se “coloca” en duda o se “colocan” notas, un alumno pone en duda algo y uno califica o pone notas. Y así con otras expresiones y palabras que de tan sofisticadas terminan siendo de un increíble mal gusto. El hecho de corregir estas faltas permanentemente no riñe con la libertad que tienen mis alumnos para escribir y participar en clase.

Debo hacer aquí una precisión. Como profesora de literatura en los últimos grados, he elegido una opción clara en cuanto a la escritura: enfocarla al pensamiento crítico, a la capacidad argumentativa de los estudiantes frente a la obra literaria. Así lo que me interesa es que ellos acudan a la escritura para terminar de entender una obra, para establecer vínculos entre varias de ellas, para explorar facetas que solamente aparecen cuando alguien se enfrenta a la soledad de la escritura y deja que su pensamiento se libere. Obviamente se trata de un ejercicio de argumentación riguroso que yo oriento insistiendo de manera permanente en la estructura, la calidad de las ideas y, por supuesto, el manejo del lenguaje. Esa ha sido mi opción, pues creo que así entrego a mis estudiantes una herramienta con la que podrán potenciar al máximo su pensamiento crítico, ese pensamiento que desearía los acompañe siempre.

Ahora, para aquellos estudiantes que se atreven a crear una vez vieron a través de la ventana la obra literaria y desean salir por la puerta empuñando la sola arma de su palabra para enfrentar la realidad, hago talleres de escritura creativa. Pero no les enseño a crear imitando, aplicando tal o cual receta como quien hornea sin problema un soneto impecable o guisa un excelso cuento fantástico. Nada más peligroso, nada que atente más contra la literatura. Soy radical en eso. Que sepamos manejar el código escrito, que sepamos armar textos, no significa que todos seamos escritores de literatura. Estoy segura de las buenas intenciones de los concursos literarios estudiantiles y del trabajo de los maestros para que sus alumnos escriban cuentos o poemas. Pero no me negarán que detrás de estas prácticas hay una especie de traición a la literatura.

Para mí es un privilegio trabajar en algo tan digno, tan plenamente humano. Enseñar a leer es darle a otro la esencia, es pasarle la llama. Otra vez recurro a Borges y lo parafraseo porque sus palabras me resultan las más honestas y las más reveladoras, uno no puede enseñar toda la literatura, máximo puede enseñar el amor por un autor. Pero eso no es poco, es haber entregado lo mejor, lo único genuino, la pasión que lo mueve a uno, la que lo obliga a “ponerse los húmeros” para madrugar a hacerle frente a la vida con 20 o más adolescentes. ■



## Desarrollar la oralidad en el aula

# Más allá de enseñar a hablar bien

Que la escritura no siga siendo la única protagonista y que el discurso oral empiece a ser objeto de un trabajo sistemático y continuo en el aula es un reto que hemos asumido en la red Pido la Palabra

**Bertha Sofía Tamayo Osorio**

Docente

Escuela Normal Superior de Ibagué

— *Silencio... empieza la clase de castellano.*

C. Lomas

**S**i bien es cierto que los lineamientos curriculares y los estándares de lenguaje plantean la necesidad de propiciar el desarrollo de la oralidad en el estudiante, en el imaginario de los maestros esto no parece ser una prioridad. Asumimos que la escuela tiene como misión prioritaria enseñar a leer y escribir y, en consecuencia, prevalece el lenguaje escrito en el trabajo escolar.

Investigaciones realizadas en el aula (Ruiz Bikandi, 1995) han demostrado que, en el plano de lo oral, el papel del estudiante se reduce a dar respuesta a preguntas de comprobación que el maestro hace. Este incluso identifica de manera inconsciente grupos de alumnos con los que más interactúa: bien los más aventajados —que refuerzan su discurso—, bien aquellos para quienes la interlocución es un mecanismo de control de la disciplina. Se ha podido establecer además una regla matemática: el profesor habla dos tercios de la clase y el tercio restante —20 minutos— se destina para que hablen sus estudiantes (algo así como 0.5 minutos por cada uno si tenemos en cuenta que son de 35 a 40).

La realidad es que en el área de lengua castellana no se trabaja a favor de la elaboración de conceptos, destrezas y actitudes discursivas relacionadas con

el desempeño oral del estudiante, por ejemplo para expresar en forma clara ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa, tal como lo señalan los estándares de lenguaje para el conjunto de grados de primero a tercero. Esta omisión tiene un alcance crucial. Más allá de que el niño construya estas elaboraciones como ejercicio académico, está el hecho de que esos saberes cobran sentido fuera del mundo escolar. En la vida real es donde se hace apremiante que nuestros estudiantes sean verdaderos interlocutores capaces de superar el silencio cultural, de descubrir que como miembros de una comunidad de hablantes tienen derecho a ser escuchados y de usar el lenguaje y tono que corresponda a la situación comunicativa (académica, cotidiana, laboral, etc.)

Que la escritura no siga siendo la única protagonista y que el discurso oral empiece a ser objeto de un trabajo sistemático y continuo en el aula es un reto que hemos asumido en la red Pido la Palabra, un colectivo de maestros del Tolima interesados en la pedagogía del lenguaje y muy particularmente en reflexionar sobre nuestras múltiples maneras de abordar este asunto. En esta línea, y tras muchas lecturas y diversos debates, diseñamos un proyecto que contempló varias estrategias: i)

actividades de reflexión metaverbal (elaboración de conocimiento significativo sobre las actividades verbales); ii) pedagogía por proyectos, y iii) diseño de secuencias didácticas.

La propuesta empezó en 2005 con estudiantes de los grados 7° y 8° de la Escuela Normal Superior de Ibagué, que trabajaron en la recuperación de historias de espanto, y se cerró con un trabajo de argumentación oral desarrollado con estos mismos estudiantes cuando cursaban el grado décimo. En ambos proyectos, la meta central era propiciar la cualificación del discurso oral, partiendo del concepto según el cual no existen “malas maneras de hablar” sino situaciones y contextos comunicativos diversos que exigen la adecuación de distintos tipos de discurso. En el marco de estos proyectos, la escritura siempre estuvo al servicio de lo oral, como correlatora y como testigo social de la vivencia, lo que supuso el trabajo de reflexión constante sobre el discurso oral.

### Antología de historias de espanto

Las metas de aprendizaje en el proyecto inicial estuvieron enfocadas a:

- La valoración del bagaje cultural recóndito y anónimo del propio entorno, que se encarna en decenas de relatos de espanto.
- La reflexión sobre las relaciones lengua oral-lengua escrita.
- La cualificación del discurso oral de los estudiantes y de su escritura.

La propuesta de trabajo fue recibida muy bien por los estudiantes, que se dieron a la tarea de hacer que sus padres y abuelos escudriñaran en sus memorias historias de espanto referidas por alguien cercano, o de las que hubieran sido testigos o protagonistas. La instrucción era escucharlas muy bien para poder compartirlas luego en el aula. A través de esos primeros relatos se pudo establecer una aproximación a la problemática del discurso oral en cada uno de los estudiantes, que se registró en una rejilla que contemplaba indicadores de manejo de los niveles textual y contextual de los relatos.

El primer problema que se evidenció fue el bloqueo emocional: para un 90 por ciento de los estudiantes resultaba tortuoso enfrentarse al grupo, a pesar

de que se trataba de un tipo textual relativamente sencillo. De la mano del descontrol emocional estaban también la dificultad para manejar el espacio. No había expresión corporal o gestual; eran incapaces de hacer interlocución con el auditorio a través de la mirada, pues esta se dirigía siempre al docente o a algún punto indefinido del salón y muy pocos conseguían un tono de voz audible. Tampoco había un discurso narrativo coherente y organizado, el léxico no se adecuaba a la situación comunicativa, los mecanismos de cohesión como conectores y relativos no se utilizaban, excepto los reiterados “y” y “entonces” y se omitía información que era esencial para comprender el relato.

A partir de este primer acercamiento a la problemática se diseñó una secuencia didáctica que contemplaba: i) análisis del discurso de algunos compañeros con base en grabaciones de video; ii) invitación a los padres y abuelos a relatar ellos mismos las historias; iii) análisis del discurso de los padres; iv) aplicación de la rejilla a algunos de los relatos grabados de los compañeros; v) fundamentación teórica adicional acerca del discurso narrativo; vi) presentación de segundas versiones orales de los relatos, análisis de las mismas y nuevos avances en las conceptualizaciones sobre el discurso oral, y vii) presentación de las historias en otros espacios (otros cursos, izadas de bandera, reuniones con padres).

### Otros rumbos: la argumentación

Con la publicación de dos antologías sobre espantos creí haber cumplido a satisfacción mi tarea a favor del desarrollo del discurso oral. Sin embargo, en el año 2007 cuando los estudiantes ya estaban finalizando el grado noveno, y a raíz del desarrollo de unas actividades pedagógicas en el eje de interpretación textual sobre artículos de opinión, se suscitó una dinámica que marcó el inicio de una nueva fase en el trabajo de oralidad. El análisis de estos textos generó en los estudiantes el deseo de llevar a cabo discusiones en las que pudiesen también expresar sus puntos de vista frente a los planteamientos manifestados por los autores. Fue ahí cuando entramos en el terreno de la argumentación. El punto de partida fueron debates en grupos pequeños



Sofía Tamayo con sus estudiantes.





Rejilla para evaluar el discurso oral (texto narrativo)

Reglas textuales y contextuales	Valoración			
	A	B	C	D
1. Control emocional				
2. Expresión corporal				
3. Manejo del espacio				
4. Tono de voz				
5. Matices emocionales				
6. Manejo de auditorio (interlocución)				
7. Coherencia				
8. Cohesión				
9. Apertura y cierre				
10. Manejo del discurso narrativo				
11. Léxico				
12. Tiempo (10 min)				

frente a un auditorio –sus compañeros– y la meta final sería la argumentación individual en diversos escenarios.

Para ello diseñé una secuencia didáctica que inició con una serie de debates que fueron grabados, con temáticas escogidas por los mismos estudiantes (v. g. el gobierno de Uribe, el sexo en la adolescencia, etc.). El análisis posterior de estos debates que hicimos en el aula a través de la reflexión metaverbal permitió determinar algunas situaciones problemáticas, entre ellas: i) la confusión entre los conceptos exponer, opinar y argumentar, y ii) la poca solidez de los argumentos como consecuencia de la falta de documentación. Así, en sucesivos debates fuimos introduciendo conceptos más avanzados que tenían que ver con la lógica de la argumentación (tesis, argumentos, premisas, fundamentación, uso de conectores específicos), distintos tipos argumentos y diversos roles de los participantes. Con base en estos conceptos se diseñó de manera colectiva una rejilla de análisis para las segundas versiones de los debates mediante las cuales distintos grupos evaluaban el desempeño de los participantes.

La segunda fase del trabajo, la de la argumentación oral individual, se hizo con una secuencia didáctica similar a la reseñada en el trabajo con las histo-

**“El desarrollo de la propuesta me ha permitido aprender el valor de usar oportunamente estrategias verbales encaminadas a orientar, apoyar, informar, facilitar y por ende a enriquecer la participación del alumno en la reflexión sobre la lengua, los textos, los discursos”.**

rias de espanto (grabaciones, reflexión metaverbal, elaboración conceptual, coevaluación) y como planteaba exigencias distintas a los estudiantes, se diseñó una rejilla de evaluación diferente a las anteriores. Esta fase se llevó a cabo primero dentro del aula y luego se proyectó a otros espacios (otros grupos, reuniones con los padres, etc.). Posteriormente, de manera conjunta con los estudiantes, tomamos la decisión de hacerlas durante la entrega de boletines y aquí el trabajo dio un giro trascendental: en la primera reunión las disertaciones de los estudiantes generaron en los padres reacciones polémicas tanto en contra como a favor, pero como el tiempo era limitado, no había lugar para la discusión, entonces se les ofreció la oportunidad de que hicieran sus planteamientos en las horas de clase. La propuesta fue acogida con mucho entusiasmo por ambas partes y surgieron temáticas llamativas que fueron abor-

dadas en grupos según su interés. La actividad rebasó todas las expectativas. Fue la oportunidad de discutir asuntos vitales que habían sido omitidos, relegados o ignorados por distintas causas: el manejo de la autoridad en el hogar, las amistades “peligrosas”, el noviazgo en la adolescencia, las subculturas, la moda juvenil, la música etc. Algunos de estos debates fueron grabados para mostrarlos en sesiones posteriores.

Este trabajo también se ha proyectado a otros ejes de la programación escolar como el análisis de las estrategias argumentativas utilizadas en la publicidad, la literatura y la producción textual, esta última con la condición de que la escritura fuese el testigo social, no solo de un bagaje cultural sino también del pronunciamiento de diversos actores sociales sobre su realidad a través de la argumentación. Para tal efecto, se siguió una secuencia didáctica similar a la utilizada en la antología de los relatos

de espanto. Este trabajo de producción textual se inició a mediados del 2007 y continuó en el 2008 con la diferencia de que se posibilitó el manejo de un *blog* como espacio de contrastación de los escritos en lo referente a la estructura textual y a los argumentos mismos.

Hablando de resultados habría que decir que el trabajo con el discurso oral y escrito ha generado una nueva dinámica escolar por dos razones: la primera es que plantea una manera distinta de enfocar la enseñanza de la oralidad y la escritura. De hecho construir conocimientos y competencias se basa en la interlocución y *contrastación constante entre los estudiantes*, con la guía del profesor (a través de la reflexión metaverbal) lo cual posibilita acortar la distancia entre lo que un estudiante puede aprender solo y lo que logra con el acompañamiento de otro. La segunda es que trasciende el espacio escolar e involucra de manera muy activa a los padres de familia y eso ayuda a generar soluciones de convivencia familiar.

En otro sentido, un logro importante y que también cambia la dinámica escolar es que los alumnos aprendieron a reevaluar su estatus de meros receptores, entendieron que los saberes se pueden construir mediante sus propias hipótesis y que evaluar no es solo tarea del maestro, sino también un asunto de autorreflexión que se puede lograr a través del diseño de rejillas y de la confrontación con sus pares.

Para concluir, debo decir que el desarrollo de la propuesta me ha permitido aprender el valor de usar oportunamente estrategias verbales encaminadas a orientar, apoyar, informar, facilitar y por ende a enriquecer la participación del alumno en la reflexión sobre la lengua, los textos, los discursos. El rescate de su palabra es vital para hacer del aula un espacio de interlocución más que de impartir enseñanzas.

Por otro lado me ha permitido aprender que definitivamente hay que llevar la tecnología al salón de clase, pues en este caso las grabaciones de video fueron fundamentales para que los estudiantes pudieran ver tanto sus avances como sus problemas con el discurso oral. ■

Rejilla para evaluar discurso oral (texto argumentativo)

Reglas contextuales	Valoración				Reglas textuales	Valoración			
	A	B	C	D		A	B	C	D
1. Control emocional					1. Introducción al tema				
2. Volumen de la voz					2. Tipo de texto				
3. Manejo del espacio					3. Pertinencia del tema				
4. Expresión corporal					4. Planteamiento de tesis				
5. Interlocución con el auditorio					5. Consistencia de los argumentos				
6. Apertura					6. Sustentación de premisas				
7. Cierre					7. Uso de conectores				
8. Fluidez verbal					8. Manejo de un hilo temático				
9. Manejo de recursos (ficha)					9. Planteamiento de conclusiones				
10. Manejo del tiempo (10 min)					10. Adecuación del léxico				



# Internet: un escenario de construcción y participación para niños de la primera infancia

## Algunas recomendaciones de sitios web para niños y niñas

Internet es una red de redes que recoge, almacena y publica información de millones de personas en todo el mundo. Lo que allí se expone se publica libremente, no hay revisión ni análisis. Por ello, cada vez es más importante evaluar la información que nos llega a través de esta red virtual, pues así como podemos encontrar contenidos valiosos y necesarios, también es muy probable que nos topemos con información débil, reducida e inexacta.

Analizar críticamente lo que nos llega se convierte en una acción inaplazable cuando decidimos aventurarnos en la web. Algunas recomendaciones que pueden ser de utilidad al momento de sugerir y/o compartir algunos sitios para niños son:

➤ Antes de comenzar a navegar es necesario precisar un objetivo, dado que la información se elige teniendo en cuenta lo que se quiere encontrar. Es importante preguntarse ¿qué es lo que busco?, ¿para qué lo busco?, ¿cuál es mi propósito: informarme, saber, jugar?, ¿qué tipo de información busco: imágenes, videos, libros, contenidos de clase?

➤ Una vez el propósito esté resuelto la navegación comienza. Conviene que los niños estén acompañados de un adulto para conversar, analizar y reflexionar sobre los sitios que van apareciendo.

➤ Los sitios web que se destacan como *apropiados* son aquellos que contienen las siguientes características: un lenguaje comprensible y claro (sin errores ortográficos); un sitio libre de comerciales y mensajes obscenos; un diseño atractivo con imágenes de alta resolución; videos y animaciones; acceso para que los niños puedan compartir con otros sus mensajes; desafíos que los pongan a pensar y resolver problemas, y por último, un espacio donde además de aprender, puedan divertirse.



**Mónica María Bermúdez G.**

Docente e investigadora, Universidad Javeriana

Visite <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/07/tg-tecnoedu/index.html>

Chivatos y Chigato es un sitio web diseñado por las profesoras Ximena López y Ángela Riaño de la Pontificia Universidad Javeriana, que ofrece a niños y niñas de transición y primero diversas ventanas para entrar en contacto con la palabra escrita. Es una invitación a leer y a escribir en un escenario comunicativo real en el que los pequeños, con el apoyo virtual de sus gestoras, pueden encontrarse con sus pares: sujetos de su misma edad con quienes comparten intereses, provocaciones y razones para la construcción de sus escritos.

Es de anotar que el dominio del código escrito no es condición necesaria para participar en el sitio. Leer y escribir se convierten en un desafío para los niños por cuanto pueden hacer preguntas, experimentar, ensayar, recrear y expandir la lógica con la cual piensan acerca del lenguaje escrito. La posibilidad de que cuenten con un teclado y con todas las letras que conforman el sistema, visiblemente dispuestas para escribir, les permite interpretar, intentar, experimentar y hacer “magia” cuando las palabras se van fijando en la pantalla del computador.

Jugar a las adivinanzas, elegir el tema de la semana, escribir mensajes a otros niños que no viven en el país, saber cosas curiosas para leerlas y comentarlas, son algunas de las situaciones que hacen de este espacio virtual un lugar predilecto para la lectura y la escritura.

Para garantizar de algún modo que los mensajes o solicitudes escritas que se les piden a los niños sean leídos por los otros chicos de forma convencional, se le solicita a un adulto acompañar al pequeño en el momento en que decide participar en el sitio web; este acompañamiento es necesario cuando aún no han culminado la “comprensión” sobre la convencionalidad del lenguaje escrito. El adulto copiará los pensamientos e ideas del niño, es decir, desempeñará el rol de copista, mientras que el chico será el creador y productor de los mensajes que el espacio electrónico sugiera.

Aparte, esta es una *buena* manera de introducir a los niños en el uso de las tecnologías de la información porque invita a quien está frente a un computador a descubrir la lógica de estos escenarios, sus propuestas, el uso que tienen, en fin... todo aquello que implica estar inserto en una cultura escrita caracterizada por lo digital.

Esta experiencia toma distancia de lo tan acostumbrado en las aulas y es el conocimiento de la herramienta en sí misma; saber Word, Excel, Power Point, etc., parece convertirse en el propósito central de lo que hoy llamamos “sociedad del conocimiento”. Escribir para algo, para alguien y para crear con el lenguaje es el fundamento de este sitio virtual que valora el potencial social, académico, cognitivo, cultural y lingüístico de las TIC cuando se utilizan en situaciones que tienen intenciones reales (y políticas).

Formar lectores y escritores que respondan a los retos del momento que vivimos es un asunto inaplazable para la escuela, y para superar varios de los problemas que, desde hace tiempo, se vienen señalando sobre la manera como se enseña a escribir y a leer. En la actualidad, como bien lo plantea Ferreiro (2002), “... no basta con descifrar. [Son] tiempos de navegadores de Internet, que deben seleccionar información, decidir rápidamente qué es lo que conviene leer y lo que conviene desechar, que deben juzgar críticamente acerca de la calidad de la oferta, y que también deben poder ‘decir por escrito’ su propia palabra” (p. 37).

Consulte en [palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org](http://palabramaestra.premiocompartiralmaestro.org) el artículo “Leer y escribir en la era digital” elaborado por la misma autora.

## Chivatos y Chigato

## Sitios recomendados



### LA CAJA MÁGICA

<http://www.cajamagica.net/experiencia.htm>

Presenta el uso simple y amigable de la palabra a través de actividades llenas de creatividad e imaginación. El carácter didáctico y participativo de las historias tejidas en torno a palabras definidas hará que los menores vean en el lenguaje oral y escrito el instrumento básico para comunicar su parecer e interpretación del entorno.



### BIBLIOTECA PARA NIÑOS

[www.biblioninos.cl](http://www.biblioninos.cl)

La página tiene tres momentos. En el primero, llamado “Usando la biblioteca”, los chicos pueden consultar libros de sociales, literatura, ciencias, filosofía y diccionarios. El segundo se llama “El club”, aquí pueden registrarse y conocer a otros niños que han ingresado a la página. Y el tercer momento, “Cuentos interactivos”, trae entre otros, los cuentos de *Caperucita Roja*, *El patito feo* y *Un cuento para Sofía*, que los niños pueden leer y disfrutar, no solo con palabras sino con imágenes que recrean la historia.



### PALABRARIO

<http://www.palabrario.com>

Este es el sitio virtual de Palabrario, proyecto de la Fundación Corona, la Fundación Génesis y Negocios de la Organización Corona, que promueve y acompaña el mejoramiento de las habilidades y prácticas de los maestros y estudiantes de preescolar hasta tercer grado, como lectores y escritores. En el módulo destinado a los niños, hay lugar para escribir un cuento y mandarlo, para leer piezas de la literatura infantil o las producciones de otros niños y explorar nuevos vínculos virtuales. Los docentes pueden encontrar herramientas interesantes para usar en su trabajo diario en el salón de clase.