

La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural



Edited with the trial version of
Foxit Advanced PDF Editor
To remove this notice, visit:
www.foxitsoftware.com/shopping



La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural



EDITORIAL



EDITORIAL

Consejo Superior 2010-2015

Dr. Javier Barreto Martínez
Presidente

Sr. Hamlet Yesid Moreno
Vicepresidente

Dr. Fortunato García
Secretario General

Universidad Santiago de Cali
Dr. Carlos Andrés Pérez
Rector

Dr. Arturo Arenas Fernández
Vicerrector Académico

Dr. Diego García Zapata
Director Seccional Palmira

Dr. Humberto Salazar
Gerente Administrativo (E)

Dr. Humberto Salazar
Gerente Financiero

Dr. Jorge Eliécer Castillo
Gerente Bienestar
Director General de Extensión

Dr. Jairo Campaz
Director General de Investigaciones

Dra. Martha L. Duque
Directora de Planeación y Desarrollo

Dr. James Ruíz Morales
Decano Facultad de Educación

Departamento de Publicaciones Universidad Santiago de Cali

Dirección Editorial:
CS. José Julián Serrano Q.
joseserrano@usc.edu.co

Coordinación Editorial:
CS. César A. Rincón C.
cesararincon@usc.edu.co

Corrección Gramatical y de Estilo:
Luciano Rodríguez Mazabel
publica@usc.edu.co

Coordinación Gráfica y Diagramación:
Publicista Sandra Tatiana Burgos D.
stburgos@usc.edu.co

Miembro de: ASEUC



Editorial USC
Calle 5 No. 62 -00 Bloque 7, piso 2.
Tel. (2) 5183000 Ext. 489 - 496
publica @usc.edu.co
Cali - Colombia.

La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural

Lucy Mar Bolaños Muñoz

Amparo López Higuera



EDITORIAL

López Higuera, Amparo

La comprensión lectora en el contexto de la teoría socio-cultural / Amparo López Higuera, Lucy Mar Bolaños Muñoz. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2011. 298 p. : il. ; 23 cm. Incluye bibliografías.

ISBN 978-958-8303-73-4

1. Comprensión de lectura 2. Lectura - Aspectos culturales
3. Sociología de la lectura 4. Conducta lectora I. Bolaños
Muñoz, Lucy Mar II. Tít.

418.4 cd 22 ed.

A13152779

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

© La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural
2011

ISBN 978-958-8303-73-4

Derechos Reservados

EDITORIAL UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

**Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente
por ningún medio sin permiso escrito del editor.**

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

*A*gradecimientos

*Q*uemos expresar agradecimiento a las instituciones educativas de la ciudad de Popayán que brindaron la información oportuna y veraz para la realización de esta investigación, y a la Universidad Santiago de Cali por apostarle a la mejora de la calidad de la educación a través de la especialización en Pedagogía Infantil al apoyar este tipo de publicaciones.

“No existe un solo signo cultural que, al ser comprendido y conceptualizado, quede aislado, sino que al contrario, todos ellos forman parte de la unidad de una conciencia estructurada verbalmente. La conciencia siempre sabe encontrar una aproximación verbal hacia el signo. Por eso alrededor de cada signo cultural se forma una especie de círculos concéntricos hechos de reflejos y ecos verbales. Toda refracción ideológica del ser en devenir, no importa en qué material significativo se realice, es acompañada por una refracción ideológica en la palabra, como fenómeno satélite obligatorio. La palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación”
(Voloshinov, 1992: 39).

*A*gradecimientos

A la institución por permitirme
la publicación de este trabajo

Presentación

La Universidad Santiago de Cali, comprometida con la difusión del pensamiento y el conocimiento de toda su comunidad, ha creado un espacio para que profesores y estudiantes destacados tengan la oportunidad de escribir sobre su área del conocimiento dejando un legado a la humanidad tan importante, tan valioso como un libro. Pero la difusión del conocimiento va más allá de publicar; es por ello que hemos estructurado toda una normatividad que nos permita ser coherentes con las investigaciones que viene realizando la Universidad y los avances que éstas nos propone.

El texto que reposa ahora en sus manos es el resultado de una investigación exhaustiva; ha sido analizado y orientado por expertos, y ha contado con la participación de especialistas en la materia. Esta publicación tiene el Sello Editorial santiaguino porque ha cumplido con estándares de calidad y ha sido sometida a la norma, que hemos diseñado para mejorar cada vez más nuestros productos editoriales.

Pero no es un capricho de la Universidad Santiago de Cali insistir en la divulgación del pensamiento y el conocimiento de su comunidad, ello en realidad constituye un deber social que tienen todas las entidades que involucren en sus actividades la educación. Puesto que no se puede concebir la universidad sin producción académica materializada en libros, ponemos en sus manos este ejemplar que lleva el Sello Editorial de la Universidad Santiago de Cali, herramienta que gustosamente ponemos al servicio de este loable propósito.

Hoy la academia santiaguina tiene la posibilidad de hacer sus propias reflexiones y ponerlas a consideración de las comunidades nacional e internacional, porque nuestra esperanza y por lo que trabajamos día a día, es que la divulgación de este pensamiento y de estas reflexiones académico-científicas, trasciendan las fronteras. Nuestro empeño es fortalecer las alianzas que, a lo largo del tiempo de fundada la editorial, hemos venido realizando.

El momento que atraviesa Colombia es el adecuado para producir conocimiento, para comprender que sólo las buenas acciones, (entendiendo éstas como el compromiso de los industriales con la economía local; de los políticos con la justicia social y la deferencia de sus acciones hacia los pobres; y la academia como actor decisivo en las políticas, no electoreras, si no de construcción de país), son las que evitarán que este país con tanto talento, potencial humano y riquezas naturales, se hunda y, en cambio, permitirán que ocupe el sitio que se merece en el contexto mundial.

Amigo lector, le invito a leer este material que hace parte de la producción del Sello Editorial Universidad Santiago de Cali, que poco a poco se ha ganado un espacio en el corazón de muchos lectores y que no pretende ser otra cosa que un canal para la materialización del conocimiento.

Hebert Celín Navas
Rector



Contenido

Presentación 9

PRIMERA PARTE

Fundamentos teóricos de la investigación

CAPÍTULO 1: ESTADO DEL ARTE 19
Presentación 19
1.1. Inquietudes frente a la comprensión de lectura 19
1.2. La investigación en los textos de lengua castellana 25

CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS PARA ABORDAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA 33
Presentación 33
2.1. La lectura y el proceso de comprensión 34
2.1.1. Concepciones alrededor de la lectura 34
2.1.2. Concepciones alrededor de la comprensión de lectura 40
2.2. Estructura teórica de un modelo de comprensión lectora desde la Teoría Sociocultural 43
2.2.1. El género discursivo 44
2.2.2. El reconocimiento del texto 46
2.2.3. Escenario sociocultural del texto 49
2.2.4. Polifonía del texto 56
2.2.5. La novedad del texto 60
2.2.6. Dialogismotextual 64
2.2.7. Comprensión y formación de la conciencia 66

SEGUNDA PARTE

Diseño de la investigación

CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 71
Presentación 73
3.1. Diseño de la investigación 73
3.2. Objetivos 74

3.3. Descripción del problema	74
3.4. Descripción de la muestra	74
3.4.1. Selección de la muestra	75
3.4.2. Caracterización de la muestra	76
3.5. Técnicas de recolección de datos	77
3.5.1. Construcción del sistema de categorías	77
3.5.2. Características del sistema de categorías	78

TERCERA PARTE

Exposición e interpretación de resultados

CAPÍTULO 4: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	87
Presentación	87
4.1. Presentación de análisis y resultados	88
4.1.1. Análisis y resultados en relación al dominio	88
4.1.1.1. El género discursivo	88
4.1.1.2. El reconocimiento del texto	89
4.1.2. Análisis y resultados en relación con la apropiación	95
4.1.2.1. Escenario sociocultural del texto	95
4.1.2.2. Polifonía del texto	102
4.1.3. Análisis y resultados en relación con la privilegiación	107
4.1.3.1. La novedad del texto	107
4.1.3.2. Dialogismo textual	112
4.1.4. Análisis y resultados en relación con la reintegración	115
4.1.4.1. Comprensión y formación de la conciencia	115
 CAPÍTULO 5: PROPUESTA	 121
Presentación	121
5.1. Una propuesta de comprensión lectora desde teoría sociocultural, al servicio de la educación infantil	122
 CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	 145
Presentación	145
6.1. Conclusiones	146
6.1.1. Conclusiones en relación con el proceso	146
6.1.2. Conclusiones en relación con los resultados	148
6.2. Recomendaciones	151
 BIBLIOGRAFÍA	 153

La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural



EDITORIAL

Introducción

La comprensión lectora es un proceso en el que se ven implícitas las concepciones, la carga significativa del lenguaje, la influencia del uso y su comprensión en el aprendizaje y el desarrollo humano.

15

Hay una relación inevitable entre el contexto o la cultura en la adquisición de conductas, comportamientos y habilidades del individuo, por lo que se puede decir que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. No es diferente la adquisición del lenguaje (que incluye el lenguaje lectoescrito) y especialmente el proceso de comprensión. Dedicar esfuerzos al logro de la comprensión, a través de actuaciones significativas, es una muestra que debe existir mediación correcta para que los sujetos en edades escolares alcancen un nivel comprensivo real.

Abordar la comprensión lectora implica la adopción de conceptos claros, sobre lo que es considerado un signo y su contenido semiótico, comprender a la palabra como portadora de ideas sociales y entender al enunciado como una unidad en la que lo anterior se mezcla para transferir mensajes que pretenden influir en las conciencias individuales, y por tanto, modelar las actuaciones de todo un conjunto social.

El presente trabajo investigativo, concebido desde la influencia de la teoría sociocultural, pretende dar origen a una propuesta al servicio de la comprensión desde dichos constructos. Para alcanzar este objetivo y conscientes de que hay muchos factores que inciden en las prácticas del aula de clase, en este caso se ha optado por la realización de un análisis de un conjunto de textos usados en tercer grado de básica primaria en Instituciones Educativas públicas del Municipio de Popayán.

El análisis de los discursos y los ejercicios de comprensión que los acompañan refieren los faltantes de los textos, que son generalmente la única fuente de información para la preparación de las clases por parte de docentes, y la única fuente bibliográfica a la que accede el estudiantado en su proceso de formación.

Cuando se estudian estos factores a la luz de una construcción teórica, es posible inferir observaciones válidas y aplicables para dar solución a la problemática que se teje alrededor de la comprensión lectora.

Para dar paso a los aspectos antes mencionados, el documento que a continuación se presenta, contiene tres partes y un número total de seis capítulos. En la primera parte se hallan los fundamentos teóricos de la investigación, representados en dos capítulos que darán cuenta de las investigaciones realizadas respecto a la comprensión lectora desde el enfoque sociocultural y las perspectivas epistemológicas para abordar la comprensión lectora; se incluye aquí la presencia de la estructura teórica de la comprensión desde la teoría sociocultural.

La segunda parte hace referencia al diseño de la investigación, contenida en un sólo capítulo, en el que se presentan la descripción del problema, los objetivos, diseño del estudio, la caracterización de la muestra y la construcción de un sistema de categorías que dio viabilidad al análisis de los textos. Finalmente, la tercera parte contiene tres capítulos que conciernen a la presentación y análisis de los resultados, la exposición de la propuesta y las conclusiones, respectivamente.



Primera parte

Fundamentos teóricos

De la investigación

La investigación sobre la comprensión de lectura

Presentación

19

Este primer capítulo, presenta una mirada inicial sobre la comprensión lectora que permite en una fase inicial acercarse a algunas consideraciones que sobre las dificultades del aprendizaje del lenguaje lectoescrito y en especial de la comprensión, perciben diferentes actores en países como España, México y Colombia. Todos concuerdan en que existe una necesidad apremiante de compromiso frente al entrenamiento de la comprensión como un fenómeno que tiene relación directa con el desarrollo individual y que trasciende al ámbito social. Asimismo, coinciden en la existencia de una cierta dificultad en las prácticas escolares al respecto.

También se exponen algunos antecedentes investigativos en el ámbito internacional y nacional. En estas investigaciones, se encuentra comprometida la exploración de aspectos relacionados con la comprensión lectora, tales como las propuestas comprensivas de los textos escolares, los criterios de selección de los textos, el reconocimiento de estructuras textuales, y en forma más específica el reconocimiento de voces en los textos en relación a los géneros discursivos. Todos estos procesos investigativos guardan relación en uno o varios sentidos con el presente trabajo y permiten representar formas de indagar el fenómeno de la comprensión lectora.

1.1. Investigaciones sobre la comprensión de lectura

La calidad de la educación constituye una preocupación de todas las naciones. Por tal razón, se realizan investigaciones y se construyen docu-

mentos que demuestran algunas de las debilidades de la enseñanza en las instituciones educativas. Para el caso de esta investigación, se abordan las dificultades frente a la enseñanza del lenguaje lectoescrito. Se destacan a continuación evidencias relacionadas con las dificultades que revelan los documentos frente a los problemas de comprensión lectora de los niños y niñas en los medios escolares.

En el año 2005 Anna Camps, catedrática de Didáctica de la Lengua en la Universidad Autónoma de Barcelona, escribió para el diario El País de España un artículo titulado La comprensión lectora, problema de todos. En él hace aportes importantes sobre la comprensión lectora, partiendo de los resultados del Informe Pisa 2003, el cual se realiza basado en el resultado de pruebas aplicadas a escolares en diversas áreas.

Considera la autora que si bien el diseño de las pruebas “responde a la necesidad de promover unas competencias que interesan para la implantación de un modelo económico y cultural único” (Camps, A. 2005), los fracasos que revelan estas pruebas ponen de manifiesto una serie de dificultades de los sistemas educativos, especialmente de los países más pobres y las comunidades menos favorecidas. Entre algunos de estos factores se cuentan la “inversión en educación, formación del profesorado, consideración social de la enseñanza y de los profesores, equidad y comprensividad del sistema, nivel cultural general” (Camps. A. 2005), entre otros.

Pese al buen propósito de los informes, lograr que la educación sea más equitativa y que los sistemas educativos favorezcan el éxito de sus participantes no es una tarea fácil, por ello conviene reflexionar sobre ciertos asuntos.

El primero de ellos hace referencia a la significativa tarea que tiene la escuela de enseñar al estudiantado una verdadera forma de comprensión, más cuando es evidente que el medio no ofrece otra posibilidad que la estructuración mental simplista de aceptar lo que se dice como cierto, independiente de sus fuentes, sus propósitos e intenciones. Ejemplo de ello son “los reality shows que algunos niños y niñas ven durante horas, los debates públicos, en que no hay tiempo para argumentar y lo que cuenta es la capacidad del hablante de colocar una frase a modo de eslogan; la publicidad que vehicula modelos de persuasión que apelan a los instintos más bajos. Los héroes actuales (en general deportistas) tienen delante multitud de micrófonos para recoger cuatro palabras banales e incoherentes” (Camps, A. 2005).

Se supone que el ingreso de los niños y niñas a la escuela asegura el aprendizaje del leer y el escribir, este es uno de los objetivos de la escuela. Sin embargo, “la capacidad de comprender textos escritos requiere indudablemente de conocimientos y habilidades específicas” (Camps, A.

2005). Dichas habilidades no son independientes del lenguaje oral; de la expresión de las ideas; por lo tanto, lo que se ha modificado actualmente es la idea de lo que es escribir y leer.

En este sentido, la escuela tiene el compromiso de “fomentar la lectura de textos y ayudar a los alumnos (enseñar) a desentrañar textos progresivamente más complejos” (Camps, A. 2005). Con todo lo anterior, la autora revela la necesidad de profundizar en el contenido de los textos usados para enseñar y en actividades que realmente faciliten la comprensión lectora.

En este último punto, el artículo guarda una estrecha correspondencia con la presente investigación, pues muestra la necesidad de analizar los textos y talleres que se usan en el aula, con el objetivo de guiar el desarrollo de la comprensión lectora.

En el año 2007 se publicó en México un documento titulado “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria”, como resultado de un proceso de investigación realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Dicho documento propone como problema de investigación los bajos resultados del estudiantado en pruebas de comprensión, considerando que esta habilidad es la base de casi todos los aprendizajes escolares, soporta el proceso investigativo en la necesidad de “entender el problema de la comprensión lectora” desde las prácticas docentes. El objetivo fue conocer “las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de las escuelas primarias, y ver la relación que éstas guardan con el perfil de los docentes y las condiciones que contextualizan su quehacer en las escuelas”, tratando el tema desde un enfoque ecológico.

21

Este estudio de tipo cuantitativo, recogió la información a través de cuestionarios aplicados al estudiantado, profesorado, directivas e instructores de primaria. La muestra la componen escuelas y docentes de primaria de México, las escuelas que se incluyeron en el estudio responden a las categorías existentes en el país (instituciones urbanas públicas, rurales públicas, indígenas, primarias comunitarias y urbanas privadas). La muestra se toma en grupos: un grupo de docentes de primer grado, un grupo de docentes de cuarto y quinto grado y un grupo de docentes de segundo, tercero y sexto grado.

Después de desarrollar un marco conceptual en el que abordan las concepciones de la práctica docente y el desarrollo del estudiantado lector, y un marco de referencia sobre las prácticas docentes, en el que describen las condiciones del sistema educativo, el estudio incluye en su análisis las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, el desarrollo de un alumnado lector, las actividades de interacción con el texto, las actividades de búsqueda de significados y las actividades de retroalimentación de la práctica docente.

El estudio concluye que en las prácticas docentes dirigidas al entrenamiento de la comprensión, priman las actividades comprensivas de tipo procedimental, que son aquellas que orientan sus esfuerzos en la transmisión de información del texto al lector y que consiste en la práctica de ejercicios mecánicos con los que se extrae información literal del texto y se preocupa por aspectos formales del idioma, sobre las actividades de tipo comprensivas. “Esto conlleva importantes implicaciones para el desarrollo de competencias en los alumnos, a quienes se limita la oportunidad de encontrarse e interactuar con los textos, comprenderlos y formarse como lectores. Dichas prácticas promueven habilidades elementales y no se orientan a formar alumnos con pensamiento crítico y autonomía para el aprendizaje” (Treviño, E. y Cols. 2007: 72, 73).

Dado que el estudio se hizo desde una mirada ecológica, la investigación permitió hallar otros asuntos relacionados. Por ejemplo, encontraron que para enseñar el lenguaje lectoescrito, “prevalecen aún creencias sobre la efectividad de prácticas relacionadas con la memorización y el aprendizaje de aspectos formales de la lengua escrita” (Treviño, E. y Cols. 2007: 73). Lo anterior es un elemento importante para el análisis, pues significa que si la enseñanza de la lectoescritura en sí misma no ha cambiado, la formación de verdaderos lectores se verá seriamente comprometida.

22

Otros factores estudiados evidenciaron la presencia de dificultades mayores en sectores marginados, dificultades derivadas de una baja motivación, capacitación y remuneración docente. Incongruencias con respecto a lo que según los y las docentes son las causas del mal desempeño del estudiantado al mostrar las fallas para relacionar “la didáctica y el conocimiento del desarrollo lector” (Treviño, E. y Cols. 2007: 73).

La anterior investigación, parte de la misma inquietud que motivó el presente proceso investigativo, los bajos resultados del estudiantado en pruebas que pretenden conocer el estado de competencia de los y las escolares frente a tareas de comprensión lectora y la percepción de que algo en la escuela, más específicamente en las prácticas dirigidas al entrenamiento de la comprensión lectora, falla. Tiene en cuenta que, si bien existen actividades realmente comprensivas, se sobreponen tareas de tipo repetitivo con las que el uso del lenguaje lectoescrito, la comprensión y la adopción de posturas críticas se ven limitados.

En Colombia, en el año 1998 se publicó el documento “Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Ministerio de Educación Nacional”, el cual pretende modificar la concepción de la enseñanza del lenguaje lectoescrito con una concepción de lenguaje orientada “hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históri-

cos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 46).

Por medio de espacios de evaluación del sistema educativo concluyeron que el trabajo escolar en cuanto a las habilidades comunicativas se había tornado instrumental “perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 47).

Entienden la necesidad de hacer procesos de mediación significativos para lograr un verdadero aprendizaje del lenguaje lectoescrito, lo que difiere del sólo hecho de aprender a leer y escribir. Toman a Vigotsky como referente para abordar el tema del desarrollo de la función simbólica, en estrecha relación con la cultura.

Se reconoce que en la lectura está implícita la presencia de un texto que es portador de concepciones culturales, de significado e indudablemente de representaciones culturales, políticas e ideológicas. Pues bien, si se entendiera esta nueva concepción, la didáctica en la escuela habría de modificarse, deberían en tal caso ponerse en marcha estrategias que permitieran al estudiantado encontrar los significados que subyacen al texto.

23

Al referir de la “dimensión semiótica”, es decir, de los significados puros, se reconoce que a pesar de los esfuerzos se cae en el error de complejizar a tal grado el proceso que termina todo en la “mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso a propuestas de interpretación” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 80).

Resulta interesante que mencionen a Bajtin, referente teórico fundamento de la presente investigación, como promotor de la intertextualidad. Que no es otra cosa que la posibilidad que ha de darse al estudiantado de contar con múltiples textos a partir de los cuales establezcan relaciones, contradicciones, comparen opiniones, refieran hechos entre otras acciones. Los lineamientos usan el término intertextualidad para nominar el nivel óptimo de comprensión lectora, en el que un lector “genera relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no solo literarios” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 81).

Al usar el término –dialógicas– emplean una de las teorías de Bajtin, relacionada con el continuo diálogo entre el enunciado y el oyente. “Para Bajtin, así mismo, lo que está en juego en la obra de un escritor es el saber, activado en un continuo dialogismo; hay un “dialogismo interno de la palabra y lo interno no se basta por sí mismo, está vuelto hacia el exterior, esta dialogizado...” (Bajtin. 1982 en Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998).

Estas propuestas teóricas, poco comprendidas y menos aplicadas en las prácticas pedagógicas, dejan clara la necesidad de evaluar todo el proceso de enseñanza del lenguaje lectoescrito, lo que incluye la comprensión lectora. Revisión que ha de ser aplicada a todos los ámbitos de las prácticas educativas, los PEI, el currículo, los planes de aula, la planeación de las clases y los textos que en ellas se usan. La presencia de referentes teóricos del peso de Bajtin y Vigotsky en los Lineamientos son un reconocimiento a la necesidad de abordar la teoría sociocultural del aprendizaje y la necesidad de analizar todos los componentes ya nombrados a la luz de los constructos teóricos de estos autores con el mayor juicio posible, y es precisamente de ahí, de donde surgen los referentes teóricos de la presente investigación.

También en nuestro país, se aplican en el grado quinto de la educación básica primaria y noveno de educación media, las pruebas denominadas SABER. Estas pruebas, que son el resultado del trabajo del Ministerio de Educación Nacional y el ICFES desde 1991, buscan evaluar la calidad de educación de los niños y niñas, a través de la evaluación de los conocimientos alcanzados en áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas.

Los resultados de la aplicación de la prueba en el año 2005, comparados con la aplicación del año 2002 – 2003, en el área de lenguaje, en quinto grado de básica primaria revelan que “3.79% de los evaluados no alcanzan el nivel más bajo (B). El 19.31% está ubicado en nivel B, lo que indica que logran identificar la información literal formulada en el texto. El 47.8% está en C, lo que muestra que son capaces de interpretar información basados en el texto. El 29.1% alcanza el nivel más alto (D), de mayor complejidad, lo cual significa que puede interpretar e integrar ideas con experiencias y conocimientos previos, y establecer conclusiones que no están presentes en el texto” (Pruebas saber: últimos resultados - Portal Colombia Aprende – www.mineducación.gov.co/cvn).

Si al sumar los dos primeros porcentajes que revelan los resultados, se hace evidente que el 23,1 por ciento del estudiantado permanece en grados de competencia bajos y considerando que el 47.8 por ciento logra responder a requerimientos basados en los textos, podemos concluir que el total, es decir, el 70,9 de quienes presentaron las pruebas SABER y que pertenecen a quinto de educación básica primaria no alcanza una comprensión crítica de los textos frente al 29,1 que sí lo logra. El análisis, que podría considerarse pesimista, da a conocer el verdadero problema al que se enfrenta la educación secundaria, ello es: más de la mitad del estudiantado que a ella ingresa, no logra la verdadera comprensión de un texto.

Aunque esta investigación se centra en el tercer grado de la educación básica primaria, por razones que se explicarán más adelante, los resul-

tados de las pruebas generan la inquietud por indagar sobre aspectos relacionados con la comprensión lectora: ¿cuál es el valor de lograr que el estudiantado comprenda con sentido crítico los textos?, ¿cómo influye esto en el aprendizaje, en la formación de la conciencia de las personas y en el desarrollo de las sociedades?

1.2. La investigación en los textos de lengua castellana

En la ciudad de Santiago de Chile, se llevó a cabo en el año 2000 una investigación titulada “Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio” a cargo de Paulina Núñez L. y Patricia Donoso L. con la colaboración de la Universidad Católica de Valparaíso y de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

25

Las autoras conciben la investigación desde un cambio de concepción sobre lo que significa leer, dejando de lado la idea de lector pasivo “no activo en la construcción de los contenidos de un texto, para concebirlo como un lector dialógico, que interactúa con el texto, con los contenidos que se le presentan, buscando lo que ese otro (autor) quiso significar por medio de su escrito” (Núñez, P. y Donoso, P. 2000).

Además, confluyeron con esta investigación los cambios que se estaban implementando en la educación chilena en ese momento, gracias a la identificación de carencias en la enseñanza, que fueron descritas por el Ministerio de Educación como una “común exposición esquemática y simplificada de conocimientos orientados a ser memorizados; escaso énfasis en los aprendizajes de orden superior, que suponen enfoques de resolución de problemas, integración de conocimientos y atención primordial a los procesos de pensamiento, como inferir, deducir, comparar, clasificar, analizar, sintetizar y evaluar; y las prácticas evaluativas tampoco contribuyen a desarrollar estas habilidades intelectuales” (MINEDUC, 1997 en Núñez, P. y Donoso, P. 2000).

Partiendo del propósito que manifestó el Ministerio de Educación de desarrollar competencias que permitieran la comprensión y producción de diversos tipos de textos, la enseñanza de estrategias que facilitaran la lectura de textos orales/escritos y el incremento de conocimientos que permitieran relacionar información, las investigadoras generaron un cuestionamiento a responder con el proceso investigativo: ¿Se ve reflejada esta preocupación en la actual propuesta de desarrollo de la comprensión lectora presentada en los textos escolares de Lengua Castellana y Comunicación?

En su referente teórico tienen en cuenta términos como: estrategias, aprendizaje significativo, aprender a aprender y metacognición. Usan las estructuras semánticas de Van Dijk (macroestructuras y superestructuras) con el fin de caracterizar las bases de los textos y la posibilidad de comprensión de los mismos. Además, explican el valor de las experiencias del lector, considerando que “los lectores más eficientes no sólo saben más, sino que saben que saben más; saben mejor cómo emplear lo que saben y cómo aprender más todavía” (Núñez, P. y Donoso, P. 2000).

Se utilizó un sistema de categorías como instrumento de evaluación de los textos, cada una de estas categorías contenía una serie de preguntas relacionadas para la evaluación de los textos, que debían ser contestadas con SÍ/NO (Las categorías fueron: concepto y tipos de textos, conocimiento previo, objetivos de lectura, jerarquía de las ideas, estrategias de lectura, metacompreensión y evaluación) y se aplicaron a textos usados en el grado quinto de educación básica y los grados 1, 2 y 3 de educación media.

Las autoras concluyen que si bien había un adelanto importante en la estructuración de los textos a favor de la comprensión, los textos presentan “varias falencias al momento de evaluar la comprensión lectora. La entrega de contenidos se torna demasiado parcelada en temas definidos; a los que posteriormente se hace escasa referencia y que ciertos aspectos no son considerados, como la metacompreensión, o su presencia no es adecuadamente empleada y/o explicitada (objetivos de lectura y evaluación)” (Núñez, P. y Donoso, P. 2000).

Además, encuentran que las actividades propuestas en estos libros apuntan principalmente al desarrollo de la producción de textos escritos u orales y la relación significativa que pueda establecerse entre los contenidos revisados y la experiencia cotidiana del alumnado, pero olvidan tareas para el logro de la comprensión lectora.

Esta investigación comparte con este proceso investigativo algunos elementos, por ejemplo la concepción del lector como un agente activo, generador de respuestas y preguntas de acuerdo con su entorno, de modo que las experiencias del medio y la presencia de la cultura cumplen un papel importante en el análisis de lo que se lee. Además, generan un sistema de categorías con las que analizan la propuesta de los textos, en ellas intentan localizar todos los elementos que consideran son importantes para categorizar los textos en concordancia con sus referentes teóricos.

La investigación titulada “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos” publicada en el año 2002 y realizada por Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), guarda

una característica en común con la presente investigación, el uso del término Polifonía, un enunciativo teórico derivado de la revisión bajtiniana, a partir de la cual se entiende la presencia de diversas voces en un texto.

Este estudio empírico “sobre las dificultades que alumnos con diferente entrenamiento en lectura tienen, no sólo para reconocer varias voces en un texto argumentativo y las relaciones establecidas entre ellas, sino también para integrar esas voces y relaciones a la representación textual, se llevó a cabo con 125 alumnos cursantes del último año del ciclo secundario miembros de cuatro escuelas de la ciudad de Buenos Aires” (Arnoux. E. y Cols. 2002).

La razón por la que eligen la población, se fundamenta en el resultado de investigaciones anteriores en estudiantes de primer año universitario en las cuales se hicieron evidentes dificultades para “reconocer los aspectos enunciativos (voces enunciativas) y, en general, para discriminar diversos niveles de organización de los textos (géneros discursivos, configuraciones pragmáticas, secuencias textuales, cadenas semánticas, etc.)” (Arnoux. E. y Cols. 2002).

27

Su referente teórico entiende la comprensión “como la construcción de una representación semántica coherente e integrada”, (Arnoux. E. y Cols. 2002) a partir de la información proporcionada por el texto y su relación con información del lector. Pero, además, se hace necesario reconocer la manera en que esa información ingresa al discurso y es presentada por él. En esta instancia se habla de “recursos enunciativos de la puesta en discurso” (Arnoux. E. y Cols. 2002), recursos que interactúan cuando se intenta comprender.

La recolección de datos fue posible gracias a la aplicación de una prueba que consistió en un cuestionario de opción múltiple sobre un ensayo del escritor mexicano Carlos Fuentes, extraído de su Geografía de la novela. Se opta por un ensayo, dado que los investigadores concuerdan en que los textos argumentativos son los que con mayor exactitud solicitan la capacidad de reconocimiento de voces.

El estudio reveló la presencia de dificultades para reconocer las diferentes fuentes de información, incluso dificultad para entender enunciados que proponen discusión, contradicción e ironías. Así como evidentes fallas para comprender un párrafo que puede resumir perspectivas distintas.

En los lectores se hace difícil la elaboración de juicios apreciativos en el discurso ajeno, “esto implica que la suspensión, recuperación y nueva suspensión de la voz del enunciadador básico es una operación compleja que exige un aprendizaje sostenido”. En otras palabras, ha de entrenarse

esta habilidad desde años anteriores en la escolarización o como lo proponen los autores, impulsar una “pedagogía de la lectura y la escritura en el nivel superior implementando actividades sistemáticas de reconocimiento y producción” (Arnoux. E. y Cols. 2002).

Un buen número de la población objeto de estudio, tuvo dificultad para articular la información procedente de marcadores discursivos y la información proposicional, siendo esto la base del reconocimiento de las fuentes. Sumado “al desconocimiento de las estrategias argumentativas que ponen en juego otras voces, distintas funciones respecto del texto base, relaciones de oposición o complementación entre las voces ajenas, preguntas retóricas, modalidades de refutación o de reformulación, procedimientos de puesta en distancia” inciden negativamente en la comprensión lectora” (Arnoux. E. y Cols. 2002).

En el año 2004 se publicó la investigación titulada “Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector”, realizada por Danielle S. McNamara en la Universidad de Memphis, Estados Unidos. El problema que fundamentó este estudio fue la incierta comprensión del estudiantado, especialmente cuando se enfrenta a la lectura de textos científicos. Se fijó como objetivo “encontrar soluciones reales para ayudar a los estudiantes a entender mejor los textos difíciles” (McNamara. D.S. 2004). El estudio, que incluyó la intervención sobre la estructura del texto (cohesión) y la estrategia lingüística, a través de dos instrumentos tecnológicos llamados CohMetrix y i-START, respectivamente, incluyó una concepción teórica de la comprensión que se aproxima a la de la presente investigación.

Se trata de la concepción interactiva del texto, situada en un modelo sociocultural que contiene al lector, el texto, las actividades de comprensión, y el contexto sociocultural. Entiende que ninguno de estos componentes actúa en forma separada y que por tanto han de considerarse todas las posibles formas de interacción entre ellos, aunque revela que con el intento de facilitar el aprendizaje “se puede acelerar la adquisición de conocimiento, pero el resultado es un aprendizaje superficial y mala retención” (McNamara. D.S. 2004).

En otras palabras, es importante que se sepa hacer la mediación entre el texto y el lector para que alcance una adecuada comprensión. La autora concluye que, “han de entregarse textos relativamente cohesivos, tratando de emparejar el lector con el texto de la mejor forma posible y que se debe ofrecer a los estudiantes una capacitación en estrategias lectoras que se centre en la lectura activa, tratando de explicar el texto (a medida que lo leen) y realizando inferencias basadas en el conocimiento y el texto, para apoyar esas explicaciones” (McNamara. D.S. 2004).

Esta investigación contiene dos elementos importantes a considerar en este trabajo: el primero es la presencia de la cohesión textual que deben aportar los textos, cumplir con un mínimo de condiciones en su superestructura (Teun A. Van D. 1992) que faciliten al lector contar con la información necesaria para asumir una tarea comprensiva, y el segundo, es la necesidad de aportar tareas que faciliten la interacción del texto y el lector, los ejercicios pasivos en este caso no favorecen la comprensión lectora.

Hacia el año 2005 se publicaron los resultados de la investigación realizada por Valentina Truneanu Castillo, en la Escuela de Letras, Universidad del Zulia (Venezuela) titulada “Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada”.

Dicha investigación se propuso como objetivo “analizar la pertinencia de los contenidos y las estrategias de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en el primer año del Ciclo Diversificado (Maracaibo-Venezuela)” (Truneanu. V. 2005) basada en supuestos teóricos de algunos autores.

29

La autora reconoce que uno de los problemas más importantes en relación con la enseñanza del lenguaje lectoescrito, es la dificultad en la comprensión de textos. “No se desarrollan las necesarias estrategias ni las referencias explícitas para asociar las distintas producciones y escasamente se atiende a las personales aportaciones que toda lectura exige para establecer una recepción personal. En realidad, la metodología empleada (historia literaria, comentarios de textos, actividades de producción literaria) no siempre muestra al alumno el establecimiento de interrelaciones entre los diversos textos que componen la literatura” (Mendoza Fillola 1996: 269 en Truneanu. V. 2005).

Esta situación se agudiza aún más, si se considera que en muchas ocasiones se requiere de verdaderos esfuerzos interpretativos para comprender lo que un texto pretende comunicar, debido a que algunos usan lenguajes complejos. En este sentido, “los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva” (Colomer 1996: 136 en Truneanu. V. 2005).

En la enseñanza del lenguaje, los textos desempeñan un papel importante, en el sentido que éstos son contruidos de acuerdo a la didáctica que pretenden las directrices educativas, son seleccionados y ordenados por grados y casi todos contienen ejercicios para el estudiantado. Según María Cristina Martínez (2001), “los manuales escolares fueron escritos originalmente como una guía para el profesor y el estudiante debe utilizar-

los con su asistencia. Sin embargo, este propósito se ha enrarecido por la práctica frecuente de dar la clase dictando o leyendo lo que dice el libro para que luego el alumno realice las actividades. Muchas veces, la hora de clase consiste únicamente en responder los cuestionarios”.

En esta investigación se usó una muestra conformada por cuatro textos escolares dirigidos al primer año del Ciclo Diversificado: dos textos oficiales aprobados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y dos pertenecientes a una propuesta experimental. Además, se usaron los siguientes criterios para analizar los textos: 1) determinar la cantidad de textos completos y fragmentados en los libros estudiados; 2) determinar el criterio de selección y ordenamiento de las unidades temáticas; 3) determinar el tipo de actividades propuestas a partir del texto literario; 4) describir la información teórica presente en los textos escolares, y 5) determinar el modelo de enseñanza literaria al cual se adhieren los textos estudiados.

En las conclusiones del estudio se hizo evidente “la cantidad de lecturas fragmentadas en los textos, la división de la asignatura en función de los géneros literarios o los núcleos temáticos de las obras, el predominio del cuestionario como actividad y la permanencia de una concepción historicista y expositiva de la literatura en los textos oficiales del Ministerio, en contraposición con el énfasis en la lectura de la propuesta experimental” (Truneanu. V. 2005).

Además de predominar el cuestionario como actividad comprensiva, la mayoría de las preguntas son literales o no promueven la reflexión, lo que hace que el estudiantado conteste preguntas sin necesidad de comprender significados.

Algunos de los textos, aunque se esforzaban por mejorar los ejercicios comprensivos, finalmente, guiaban al estudiantado hacia conclusiones ya establecidas. También presentaron un porcentaje importante de textos fragmentados, lo cual no es recomendable, pues la información llega incompleta, con carencias de conexión semántica.

Así pues, este estudio se relaciona con la presente investigación, puesto que centra su atención en el análisis de textos usados en la enseñanza de la lectoescritura, concibe el proceso de comprensión como un facilitador de la percepción de lo que los textos contienen, por lo tanto, los cuestionarios cuyas preguntas ya están explícitas en el texto no tienen ningún valor. Del mismo modo, recomiendan a los estudiantes utilizar pocos textos, de manera que logren leerlos completos, discutirlos y trabajarlos con profundidad, haciendo énfasis en los puntos en los que el estudiantado tiene debilidades.

En la región, también en 2005 se hizo público el resultado de un estudio titulado “Criterios de selección de textos escolares que abordan la comprensión de lectura”, realizado por Elena Calle Cadavid, Universidad del Valle (Santiago de Cali - Colombia). Este estudio de metodología cualitativa se propuso “ofrecer herramientas y criterios para el análisis de un texto escolar que aborde la comprensión de lectura y poner en juego algunos de esos criterios para el análisis de un texto escolar que aborda la comprensión lectora” (Calle. E. 2005). Su marco teórico define qué es un texto escolar, el uso y su valoración, define la lectura en la escuela y establece criterios de selección de los mismos.

Aplica a un texto escolar usado en tercer grado de primaria, un formato de análisis, por medio de un sistema de categorías diseñado para tal fin. Este sistema de categorías incluye el análisis de: el formato (aspectos físicos tales como el tamaño, los materiales, encuadernación márgenes, espacios para talleres, tipos y tamaños de letra entre otros), organización del contenido (acorde o no al año escolar, información segmentada, coherente, secuenciación de la misma, etc.), calidad del texto (texto auténtico, indica la presencia de fragmentos, adaptaciones, autores, temáticas de interés), concepción de lectura (sugiere actividades para antes, durante y después de la lectura, actividades con variedad de textos, actividades específicas para el tipo de texto trabajado, trabajo con códigos verbales y no verbales, relaciones entre textos presentados y otros textos, estrategias de lectura, reflexión sobre prácticas sociales, reflexión del proceso de lectura, como concibe al lector), consideración del estudiante (propicia la participación activa del estudiante, motiva al estudiante, hay relación entre el objeto de estudio y la situación real, estimula procesos de análisis, creatividad y toma de posición frente al texto, invita a investigar, presenta fuentes documentales, relaciona temas de otras asignaturas, entre otros), lenguaje gráfico, adecuación a la demanda curricular y adaptaciones al contexto sociocultural e ideológico (propone láminas y situaciones propias del contexto, contribuye a la formación cultural y social, propicia valores positivos y fomenta la responsabilidad, y la reflexión individual y colectiva).

31

Las conclusiones del estudio refieren la importancia de seleccionar textos adecuados para la enseñanza, que incluyan algunas de las categorías analizadas, proponen la posibilidad que el profesorado trabaje debidamente la comprensión lectora aún con libros exiguos, si sabe lo que debe promover en cuanto a la comprensión.

Sobre el libro analizado, concluye que tiene una noción restringida de lectura, no hay especificidad del género textual usado, las preguntas son de predominio literal, la mayoría de ellas de selección múltiple. Hay presencia de muchas adaptaciones y textos sin referencias, y fragmentación de competencias.

Este estudio se relaciona de manera especial con esta investigación porque realiza análisis de textos usados en tercer grado de primaria, utiliza un sistema de categorías cualitativo y el interés de algunas de las categorías por indagar sobre la concepción de la lectura, el concepto y las didácticas para la comprensión, el papel del lector (en este caso del estudiantado) y el marco sociocultural del texto.

Perspectivas Epistemológicas para abordar la comprensión de lectura

33

Presentación

Este capítulo explora en un primer momento las concepciones existentes alrededor de la lectura y la comprensión lectora. Al respecto, se desarrollan concepciones como el subjetivismo individualista y el objetivismo abstracto, que influyeron con sus formas de concebir el lenguaje sobre el uso del mismo. Se agregan las percepciones actuales que demandan la participación activa del lector. En un segundo momento, aparece una revisión teórica basada en la comprensión lectora desde la teoría sociocultural.

En esta concepción, se combinan el aprendizaje real del lenguaje, la mediación del contexto, el uso de los signos, la aparición del enunciado, el encuentro del pensamiento en el proceso comprensivo y con él la interiorización del lenguaje y su papel en la formación de la conciencia.

En adelante se desarrollan uno a uno, en forma teórica con exposición de autores que están en dirección con la teoría sociocultural. Para nombrar algunos, Lev Vigotsky, Mijaíl Bajtín, (Valentín Voloshinov), Wertsch, entre otros, que dan soporte a la teoría y que apoyan los elementos que se usaron en el análisis de los textos; elementos extractados de la misma teoría y que son perceptibles en los actos comunicativos: género discursivo, reconocimiento del texto, escenario sociocultural del texto, polifonía del texto, la novedad del texto, dialogismo textual y comprensión y formación de la conciencia. A cada uno de estos se asigna una herramienta del proceso de internalización, que empieza a dar sentido a la forma en que puede trabajarse la comprensión lectora.

2.1. La lectura y el proceso de comprensión

2.1.1. Concepciones alrededor de la lectura

Leer es un “proceso de interacción entre el lector y el texto” (Sole. I. 1992: 17). Esta definición compartida por los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana en Colombia, que agrega a la interacción sujeto – texto los saberes culturales, intereses, deseos gustos del lector y los enunciados portadores de ideologías, políticas y cultura del texto, sugiere que la lectura ya no es un proceso mecánico, sino que debe ser entendida de forma diferente. “Los niños y niñas leen para conectarse con las formas de vida que exige la cultura” (Bolaños, M.L. 2004: 293 en Revollo y Mercado).

Uno de los temas de mayor atención en las prácticas docentes debe ser que la lectura lleva implícitas ideas sobre los sucesos del medio y las formas de pensar. Tener esto en cuenta ayudaría a la formulación de un objetivo claro a la hora de enseñar. No se trata de aprender a codificar grafías y fonemas, la enseñanza de la lectura debe rescatar su valor real, a saber, llegar a advertir la presencia de expresiones cargadas de significados, ideas y pensamientos de un sujeto o grupo social, que pretende entrar en la conciencia y moldearla. Es necesario, considerar que “la palabra (lo que se lee) es el fenómeno ideológico por excelencia. Toda la realidad de la palabra se disuelve por completo en su función de ser signo. En la palabra no hay nada que sea indiferente a tal función y que no fuese generado por ella. La palabra es el medio más puro y genuino de la comunicación social” (Voloshinov. N. V.1992: 37). En este sentido, autores como Mabel Condemarín, reconoce así la complejidad de aprender a leer.

“La lectura comprende una serie de operaciones parciales que a veces se suelen confundir con la totalidad del proceso. Esta confusión suele ocurrir con cierta frecuencia durante la enseñanza de la lectura. A veces se determina que un niño “sabe leer” cuando domina alguno de esos procesos parciales. Otras veces, por el contrario, se impide a un niño el ejercicio de estas operaciones parciales, pensando que no está maduro para aprender a leer, dado que se confunde la lectura hasta su completo dominio” (Alliende. F y Condemarín. M. 2000: 16)

El ejercicio de comprensión debe permitir la interacción del texto con el desarrollo intelectual de las personas como señal reveladora del progreso de la inteligencia práctica y abstracta. Esto ocurre “cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente indepen-

dientes, convergen" (Vigotsky. L.S. 1995: 47, 48). El término interacción ha de entenderse como la unión del lenguaje con todo un legado de significados y la transmisión de los mismos a la vida real. Comprender lo que sucede en el contexto, tomar decisiones acertadas, saber lo que se debe creer y lo que no, entender el porqué del comportamiento de los demás y todo lo que subyace a las redes sociales que nos incluyen. Por ello, se debe "estructurar el currículo para definir de nuevo lo cotidiano como un recurso importante para vincular las escuelas con las tradiciones, comunidades e historias que proporcionan a los estudiante un sentido de voz en relación con otros" (Giroux, H. 1997: 209).

Plantear problemas de lectura implica simultáneamente hacer referencia al lenguaje. Tal como lo han intentado revelar los Lineamientos de la Lengua Castellana, ya no se trata de aprender a leer y escribir, el profesorado ha de entender que la nueva concepción del lenguaje al ser enseñado, debe contribuir a "la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje" (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 46).

35

La enseñanza del lenguaje lectoescrito en nuestro país se basa en el aprendizaje por competencias, y aunque son abordadas de manera diferente en este estudio, se ha de considerar que ya no se trata solamente de desarrollar una competencia lingüística o comunicativa, lo que implica que no basta con la presencia de enunciados lingüísticos. Se trata, en cambio, del uso del lenguaje para la adquisición de la significación (competencia semiótica) en contextos igualmente significativos.

La significación se propone como la construcción del sentido a través de múltiples estrategias, lo que de una vez deja sin piso la aplicación de ejercicios repetitivos que implican idénticas soluciones. Cuando se plantea diversidad de estrategias, entran en juego distintas maneras de abordar la realidad, de mediar entre ella y el sujeto. Y es justo aquí donde aparece la necesidad de percibir la enseñanza desde la cultura y la apropiación de la misma.

En los primeros grados de enseñanza, el esfuerzo se ha centrado en desarrollar en los niños y niñas, el funcionamiento del sistema: los fonemas, las grafías, la estructura sintáctica, pero no se hace énfasis en la adquisición de estrategias para adquirir significados. Éstas parten sin lugar a duda del medio que rodea al sujeto, sin este componente, no habría razón para insistir en «el aprender a hacer en contexto».

Al ser la significación un objetivo a alcanzar con el aprendizaje de la lectura y el lenguaje -instrumento necesario para dicho aprendizaje-, es

conveniente profundizar en este aspecto, desde concepciones teóricas que nos orienten sobre lo que implica el lenguaje (y su expresión visible: las palabras) y los efectos de la aplicación de la teoría sociocultural en la enseñanza.

Primero es necesario referir cómo se ha entendido el lenguaje a través del tiempo, para lo cual se pondrán en consideración dos teorías, en contraposición con una perspectiva mucho más activa del lenguaje, la percepción que sobre el lenguaje y la palabra tiene Mijaíl Bajtín.

Una de las teorías que pretendió explicar el lenguaje es el «subjetivismo individualista». Desde esta perspectiva, el lenguaje tiene algunas características: “1) el lenguaje es actividad, es un continuo proceso constructivo de creación (energeia) realizado en los actos discursivos individuales. 2) las leyes de la creación lingüística son leyes individuales y psicológicas. 3) la creatividad lingüística es una actividad consciente análoga a la artística. 4) el lenguaje como producto hecho (ergon), como sistema estable de una lengua (vocabulario, gramática, fonética), es una especie de sedimento muerto, una lava petrificada de la creación lingüística, construido en lo abstracto por la lingüística con los fines de enseñanza práctica de una lengua como instrumento hecho” (Voloshinov. N.V. 1992: 77).

36

Las anteriores enunciaciones respecto al subjetivismo individualista se encuentran en la obra de Mijaíl Bajtín, *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*, publicado bajo el nombre de Valentín Voloshinov. La razón por la cual Bajtín objetó esta teoría, es que en ninguna parte aparece el componente social como integrante del lenguaje. Para él, “la unidad del medio verbal y la unidad del acontecimiento social inmediato de la comunicación son condiciones absolutamente indispensables” para que el lenguaje llegue a darse (Voloshinov. N.V. 1992: 75).

Las razones para apoyar esta concepción Bajtíniana saltan a la vista, cuando se revisa el desarrollo del lenguaje infantil. En este desarrollo, las primeras funciones del lenguaje se usan para influir en el medio inmediato, incluso las primeras manifestaciones comunicativas como el llanto adquieren consistencia cuando encuentran en la madre una respuesta. Lo que explica que, si el lenguaje evoluciona y se construye, no lo hace individualmente, lo hace socialmente.

Incluso rebate la idea que «la creatividad lingüística es una actividad consciente análoga a la artística». Para él, “entre el aspecto fonético de una palabra y su significación no existe ningún vínculo natural, como tampoco existe correspondencia artística alguna” (Voloshinov. N.V. 1992: 84). Aunque esto pudiera objetarse si alguien intentara explicar la aparición del lenguaje poético, la verdad es que el sonido como unidad mínima del len-

guaje y la semántica no tienen relación, el fonema /a/ suena igual siempre, el significado no lo da su sonido, lo puede dar su entonación (un grito de dolor, placer o asombro). Esto además se puede relacionar con el lector rápido, que sin embargo no comprende.

La segunda teoría a la que se hace referencia en contraposición a las concepciones de Bajtín es la del «objetivismo abstracto», en el que el lenguaje cuenta con las siguientes características: “1) la lengua es un sistema estable e invariable de formas normativamente idénticas, sistema previamente dado a la conciencia individual e incuestionable para esta. 2) las leyes de la lengua son leyes específicamente lingüísticas, que expresan la relación entre los signos lingüísticos dentro de un sistema cerrado de la lengua. Son leyes objetivas para toda conciencia subjetiva. 3) las relaciones lingüísticas específicas no tienen nada que ver con los valores ideológicos (artísticos, cognoscitivos y otros). Si bien ningún motivo ideológico fundamenta el fenómeno de la lengua. Entre la palabra y su significado no hay ningún vínculo natural e inteligible para la conciencia, como tampoco hay nexo artístico alguno. 4) los actos individuales de enunciación desde el punto de vista de la lengua aparecen apenas como refracciones y variaciones casuales, o sólo como distorsiones de las formas normativamente idénticas; pero precisamente estos actos individuales de enunciación explican la variabilidad histórica de las formas lingüísticas; en cuanto tal esta variabilidad es irracional y absurda desde el punto de vista del sistema. Entre el sistema de la lengua y su historia no hay relación ni motivación común. Son ajenos el uno a la otra” (Voloshinov. N.V. 1992: 87).

37

Si hay algo que es evidente de la caracterización del lenguaje en esta teoría, es la insistente mención de la separación entre la lengua y su capacidad ideológica. Además, desde su mirada no hay lugar a la creatividad, ni a la comprensión, ni a la abstracción, pues para “la conciencia del hablante la lengua aparece tan solo como un sistema inmutable e inmóvil de normas” (Voloshinov. N.V. 1992: 97). No puede ser inmutable la lengua, al contrario ésta sufre modificaciones de acuerdo al caso, las personas se interesan no por su forma repetitiva que permita identificarla, sino más bien por su capacidad de cambiar de acuerdo a condiciones concretas dadas, Bajtín habla en este caso “de la correspondencia valorativa (emocional) de una secuencia dialógica, etc., en una dependencia estrecha de las condiciones históricas de una situación social y de todo el curso pragmático de la vida” (Voloshinov. N.V. 1992: 67).

Lo que se hace claro es que el lenguaje ha de entenderse desde una perspectiva dinámica, que proviene de una continua interacción social, no se puede ignorar este hecho en la práctica pedagógica, los textos –palabras, enunciados– son el “resultado del diálogo social” (Zavala. I.M. 1996: 36).

Una vez se ha expuesto la esencia social del lenguaje, es conveniente reseñar el papel que éste cumple en el desarrollo de la inteligencia, la significación, el pensamiento y la conciencia, también desde constructos teóricos profundos, y que al igual que en el análisis del lenguaje, estén relacionados con la mediación social.

Se conoce que “los aprendizajes más importantes y significativos tienen un sentido social y no sólo son producto de la herencia por medio de la maduración biológica” (Pérez y Díez. 1988: 43). Incluso logran un cierto perfeccionamiento con respecto a los frenos que imponen las condiciones biológicas mismas, puesto que los aprendizajes que se adquieren con mediación social son mucho más amplios.

Es claro que el aprendizaje humano no sólo depende de la maduración biológica. Vigotsky (1979) afirma que: “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. Esto deja claro que no sólo la maduración permite la adquisición de funciones psicológicas que incluyen el uso de «signos y símbolos». Es el grupo que rodea a la niñez y las relaciones interpersonales entre ambos lo que facilita el desarrollo de potencialidades. Aquello que el individuo puede lograr con ayuda Vigotsky lo denomina Zona de Desarrollo Próximo, que bien entendida, debería modificar la concepción de enseñanza de la escuela, en el sentido que no es la maduración la que lleva al aprendizaje, son procesos paralelos. Podría decirse que el aprendizaje es el que modifica las estructuras biológicas.

Ahora, volviendo a la cuestión del desarrollo y del aprendizaje, aparecen los «signos y símbolos» como unidades relacionadas con la inteligencia, y como es obvio, no se puede hacer referencia a signos y símbolos por fuera del lenguaje. Los gestos, las palabras, los enunciados orales o escritos son signos y como tal cumplen una función simbólica. Incluso Vigotsky reconoce entre las funciones del lenguaje una “función simbólica” (Vigotsky en Rebollo. M^a Á. 2001: 60, 61), representar cosas con palabras, con el lenguaje.

En un primer momento se trataron las habilidades relacionadas con la utilización de signos alejados de las actividades prácticas del sujeto en desarrollo, se pensó que la posibilidad del uso de signos era descubierta, por causalidad. “Aunque es cierto que ambas pueden funcionar de forma independiente, lo cierto es que la combinación de signos y actividad práctica, produce nuevas formas de comportamiento” (Vigotsky. L.S. 1995: 47).

El niño o la niña, puede regular el medio a través del lenguaje. A su vez, el uso del lenguaje le facilita el incremento de nuevas formas de relación,

que van organizando la conducta y más adelante el intelecto. La información que se recoge de las nuevas formas de relación debe organizarse de alguna manera; el lenguaje es el organizador del pensamiento “una nueva forma superior de actividad” (Vigotsky. L.S. 1995: 53, 54).

Así como el intelecto es la base del trabajo productivo (Vigotsky: 1995), el lenguaje desde el comienzo es una herramienta del intelecto; “al utilizar las palabras (una clase de estos estímulos) para crear un plan específico, el niño alcanza un rango muchos más amplio de efectividad, utilizando como herramientas no sólo aquellos objetos que están al alcance de su mano, sino buscando y preparando estímulos que puedan ser útiles para la resolución de la tarea, planeando acciones futuras” (Vigotsky. L.S. 1995: 50). En otras palabras, así como un infante alcanza el encendido del televisor con colaboración de sus manos y sus ojos, puede resolver tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, por ejemplo, hacer un mapa mental sobre la forma de alcanzar un objeto y comunicarlo luego al adulto, en orden y adecuada secuencia.

39

En cuanto al pensamiento, es necesario encontrar significados para poder expresarlo. Vigotsky explica que “el pensamiento se realiza en la palabra” (1991: 127). Ésta posibilita los procesos de generalización que son los que a su vez facilitan el desarrollo de significados. Los procesos de generalización viabilizan que los conocimientos que se adquieren en entornos particulares sean transferidos a entornos más amplios. “La generalización es la desconexión de las estructuras tangibles y la conexión en las del pensamiento, en las del sentido” (Vigotsky. L.S. 1991: 131). Eso explica por qué el sentido que provoca un signo está integrado por redes semánticas.

Algo importante sobre el significado, es que el proceso para alcanzarlo es complejo, debido a que los signos usados para su aprehensión tienen implícitas situaciones y factores relacionados con el entorno, “estos aspectos de la significación ligados a factores extraverbales constituyen el sentido del signo” (Silvestri. 1993: 46, 47).

Cuando se introduce el término significado, también lo hace el término conciencia, que se manifiesta, según concepciones de Piaget, con el lenguaje egocéntrico como el asiento del lenguaje interior, que “ha sido considerado por varios autores como el lenguaje externo abreviado, no incluye actividades discursivas que traducen actividad muscular. Los significados constituyen el patrimonio del lenguaje interior” (Díaz. I. y López. C. 1994).

“Si el lenguaje adquirido se convierte en organizador del pensamiento y del comportamiento del niño. Su actividad se orienta a través de los signos

y significados que constituyen el tejido de la conciencia propia, a través del hablarse a uno mismo que es el lenguaje interior” (Silvestri. 1993: 36), entonces el papel del lenguaje en la regulación de la conducta, se manifiesta, “planificando una actividad por anticipado en nuestra conciencia, y previendo y resolviendo mentalmente los problemas que dicha actividad puede presentar” (Silvestri. 1993: 36).

De modo que no hay conciencia si no hay lenguaje interior; los signos, en su carácter externo, son instrumentos objetivos de la relación con otros. Al volverse interiores, se convierten en instrumentos internos y subjetivos de la relación con uno mismo. La conciencia aparece, entonces, como una forma de contacto social con uno mismo (Silvestri. 1993: 66, 67).

Una cuestión que es importante resaltar respecto a la conciencia, es el origen social de la misma. Desde la teoría sociocultural el aprendizaje va de afuera hacia adentro. Así mismo, la conciencia se conforma por medio de una actividad en la que cuenta la participación del signo, y el signo, como se ha descrito antes, es social, así que “la conciencia, por lo tanto, sólo puede formarse en sociedad” (Silvestri. 1993: 32). Si fuera de otra forma no se podría modificar la conciencia ni considerar a la educación como escenario de transformación de la misma.

40

Por lo menos ha de entenderse que la interacción a través del lenguaje modifica la conciencia y que esta misma se desarrolla con ayuda de otras conciencias, para facilitar el acceso a verdaderas estructuras lingüísticas, cargadas de significados que puedan analizarse y discutirse con otros.

En esta revisión teórica es posible vislumbrar que leer no es sólo leer palabras. Se trata de usar el lenguaje con fines específicos, de aprender a usar los signos y simbolizar los elementos de la cultura a través de las palabras que se leen, es reintegrarlas hacia sí mismo para modificar la conducta, desarrollar procesos de pensamiento complejos que permitan usar el mismo lenguaje como herramienta cognitiva, generadora de conciencia.

2.1.2. Concepciones alrededor de la comprensión de lectura

Como se ha descrito en la sección anterior, el proceso de la lectura lleva implícito un sin número de operaciones mentales, el uso de los signos y la habilidad de la simbolización. Al igual que la lectura, la comprensión es un fenómeno muy complejo, dado que en él participan diversos elementos que se relacionan entre sí: palabras, significados, concepciones personales, ideas sociales, objetivos, intereses, experiencias previas, etcétera. De

ahí que las operaciones para enseñarla y evaluarla deben ser pensadas con suma atención.

Las teorías que se analizaron sobre las concepciones del lenguaje (Subjetivismo individualista y Objetivismo abstracto), están también relacionadas con la forma de concebir la comprensión lectora, la concepción del lenguaje como algo puramente individual, carente de influencia social y la consideración que la palabra no tiene relación ideológica alguna, define la comprensión como una simple “reconstrucción por parte del lector del sentido dado por el autor a un determinado texto [...] en la que el emisor codifica un mensaje que el receptor, por manejar el mismo código, puede decodificar” (Alliende. F. y Condemarín. M. 2000: 161).

En medios como el nuestro, el problema de la comprensión lectora debe abordarse con especial interés dado que en nuestra cultura, de predominio oral, la comprensión de un mensaje coincide en gran parte con lo expresado por el emisor, pues “en la comunicación oral, generalmente el mensaje no se transforma en texto independientemente del emisor” (Alliende. F. y Condemarín. M. 2000: 163). Lo que significa que el estudiantado ha de interactuar con verdaderas estrategias comprensivas para reconocer e interpretar lo que se encuentra implícito en el texto.

41

En todo caso, lo que mínimamente ha de quedar claro en la escuela, es que en la comprensión intervienen: el emisor con todo su entramado de acepciones, “códigos o esquemas cognoscitivos y su patrimonio de conocimientos en un contexto que podríamos denominar como las “circunstancias de la lectura” (Alliende. F. y Condemarín. M. 2000: 162), el texto con su conjunto de enunciados, y el lector con su cúmulo de percepciones y experiencias. Por lo tanto, las actividades escolares tendientes a ejercitar la comprensión deben ubicar al estudiantado, en las tendencias culturales que guían a los autores; esto es, ubicar socioculturalmente los textos, pues las circunstancias de la escritura en cierto momento pueden ser desconocidas. Además, los textos deben ser cohesivos, coherentes y del interés (incluyendo temas relacionados con problemáticas presentes) del oyente o lector para que pueda confrontarlo con sus postulados.

Como naturalmente lo que se comprende son los signos (palabras), para que haya comprensión se interactúa con el lenguaje. Muestra de ello, es que desde los primeros usos del lenguaje, el infante puede atender a mayor número de estímulos de modo dinámico. “Puede captar cambios en su situación inmediata desde el punto de vista de actividades pasadas, al igual que es capaz de actuar en el presente desde el punto de vista del futuro” (Vigotsky. L.S. 1995: 63, 64). Además de ser vehículo de comunicación, el lenguaje permite la representación de “nuestra experiencia y una actividad mediante la cual, construimos versiones de nuestro mundo” (Cubero. R. y Cols. 2007: 10).

En tal sentido, es claro, que tras las dificultades de la comprensión lectora, coexiste una enseñanza de la lectura que desconoce el papel del lenguaje, es decir, sólo se ha enseñado la formación sintáctica de palabras y su correspondiente fonología. Vigotsky lo denunció al decir que la escuela había “prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (Vigotsky. L.S. 1995: 160).

La comprensión entonces, es un proceso a través del cual el lector encuentra la relación entre los signos y los sucesos reales, no se trata de la repetición de los enunciados o de la lectura fonética correcta. Es un asunto que parte de la comprensión del lenguaje hablado, el cual desaparece para dar paso al lenguaje escrito que “se convierte en un simbolismo directo que se percibe del mismo modo que el lenguaje hablado” (Vigotsky. L.S. 1995: 174, 175). Así las cosas, la comprensión significa que el niño y la niña deben manejar los signos y referirlos al significado.

En relación con los significados -que en un inicio fueron signos, gráficos, gestuales, orales-, estos en su mayoría provienen del medio social en el que está inmerso el sujeto. Vista las cosas de este modo, le corresponde a la escuela promover el valor social de la lectura y la escritura. Pero más allá de desarrollar hábitos de lectura y de escritura, con los que sólo se conseguirán grafías de calidad y lectores rápidos, lo que se busca es que el estudiante perciba el aprendizaje del lenguaje lectoescrito como un instrumento social que le permita comprender lo que lee. Tampoco se puede desconocer el papel “que cumple la lengua escrita como mediadora de los procesos de aprendizaje de todas las disciplinas” (Rincón. G. 2001: 37).

Esta concepción se encuentra en Bajtín y Vigotsky, al considerar que la comprensión no se reduce al «reconocimiento de la forma lingüística». Por el contrario, la comprensión se construye en el contexto social y se percibe en un enunciado determinado con la correspondencia de los signos. Visto así, la novedad del texto, no es la repetición de lo mismo, es lo que se percibe nuevo frente a lo escrito y que guarda relación estrecha con lo que se vive.

Resulta interesante la concepción de la comprensión más allá del reconocimiento de las formas lingüísticas. Para Bajtín, estas formas corresponden a una señal, y una señal “representa una cosa unitaria, internamente inamovible, que en la realidad no sustituye nada, no refleja ni refracta nada, sino que aparece simplemente como un medio técnico para indicar la presencia de uno u otro objeto (determinado e inamovible), o bien alguna acción (asimismo determinada y estática)” (Voloshinov. N.V. 1992: 99).

En cambio, considera que el signo sí se comprende, porque éste implica concepciones ideológicas y todo un conjunto de contextos posibles. De tal modo que la comprensión es un acto elevado a las más complejas operaciones de pensamiento, en las que el signo cumple un papel importante porque de él devienen los significados, que a su vez están íntimamente relacionados con el medio social. Y no se habla del medio social del lector, también se incluye la cultura y el tiempo en el que se circunscriben los textos, porque en ellos perviven las formas de pensar de las agrupaciones sociales, que pretenden entrar en nuestra conciencia para modificarla. Fue Vigotsky quien “por primera vez señaló la honda conexión existente entre la estructura del significado de la palabra y la estructura de la conciencia [...] afirma que en las etapas sucesivas del desarrollo de la conciencia del hombre se realiza mediante conceptos que tienen una estructura semántica y lo hace dentro de una correlación variable de los procesos psíquicos” (Luria. A. 1993: 52).

43

2.2. Estructura teórica de un modelo de comprensión lectora desde la teoría sociocultural

Abordar la estructuración teórica de comprensión lectora, sugiere tener en cuenta el discurso de Vigotsky, relacionado con la internalización, concepción que “se fundamenta en cuatro puntos básicos, según Wertsch: 1) la internalización no es un proceso de copia de la realidad externa en un plano interior ya existente; es más, es un proceso en cuyo seno se desarrolla un plano interno de la conciencia; 2) la realidad externa es de naturaleza social-transaccional; 3) el mecanismo específico de funcionamiento es el dominio de las formas semióticas externas; 4) el plano interno de la conciencia, debido a sus orígenes, es de naturaleza “cuasi-social” (Wertsch. 2001: 83).

Al analizar estos cuatro componentes, se hace evidente que el cúmulo de experiencias e información aportada por el medio -llámese familia, escuela, sociedad-, por sí solo no puede generar proceso de internalización y formación de la conciencia. Debe existir transformaciones más profundas a través de la mediación intencionada en diferentes momentos del desarrollo cognitivo denominados: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración.

El dominio se refiere a “la capacidad que desarrollan los sujetos de utilizar las herramientas que les son aportadas para la ejecución de un trabajo, estas son generalmente externas a las personas, en tanto que la apropiación se refiere al paso de las herramientas desde lo externo a lo

interno; al plano «interpsicológico», el concepto de apropiación utilizado por Wertsch, y propuesto por Bajtín (1981) hace referencia al proceso de tomar algo y hacerlo propio” (Bolaños. L. 2006: 126).

La privilegiación hace referencia al “proceso por medio del cual el sujeto se inclina por la utilización de una herramienta particular” (Bolaños. L. 2006: 126), la cual usa para dar solución a las inquietudes que se le presentan. Finalmente, aparece el proceso de reintegración “formulado por De Pablos como una forma de acción que orienta a los sujetos hacia la utilización de instrumentos culturales apropiados en un contexto a su aplicación en otros contextos” (De Pablos en Bolaños. L. 2006: 126).

Si se hiciera un análisis mínimo a las competencias o niveles de comprensión que regulan nuestra educación en el ámbito del lenguaje lectoescrito, se podría establecer que, momentos del desarrollo cognitivo como el dominio, la apropiación, la privilegiación y la reintegración, podrían guiar procesos comprensivos con mayor regularidad en las aulas de clase. Estos procesos cognitivos, por supuesto llevan implícita la mediación, pues “las herramientas de las que nos apropiamos no son una mera copia, sino una verdadera construcción y una condición para los nuevos aprendizajes. El individuo no es un agente receptor sino una entidad que media en la selección, la evaluación y la interpretación de la información, dotando de significado a su experiencia” (Cubero. R. y Cols. 2007: 6).

A continuación se desarrollan algunos elementos extractados de las bases teóricas socioculturales, cuyo uso adecuado, en nuestra opinión, fortalecerían la comprensión lectora. Dichos elementos se relacionan con los procesos cognitivos anteriormente desarrollados, pues la aplicación de “los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de géneros discursivos y lenguajes sociales de los estudiantes, nos descubre nuevas posibilidades para analizar los procesos de aprendizaje” (Rebollo. M^a Á. 2001: 87). Estos procesos permiten encontrar formas diferentes de interacción para la comprensión entre el estudiantado y los textos.

2.2.1. El género discursivo

En la lengua como elemento primariamente comunicativo y cuyo uso se hace evidente en la producción de enunciados que pueden ser orales y escritos, los géneros discursivos aparecen como “formas peculiares de realización del discurso” (Wertsch. 1993: 13 en Rebollo. M^a Á. 2001: 81). La palabra «peculiares» usada por Wertsch, hace referencia a que los géneros discursivos tienen una estructura particular que los diferencia entre sí, éstos “reflejan condiciones específicas [...] no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos

léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración” (Bajtín. M. 1995: 248).

Esta estructuración empieza a gestarse desde tempranas edades, tal como lo indica Bruner (1984) al afirmar que la función pragmática (uso) del lenguaje es la primera en desarrollarse y la entrada a la posibilidad de comunicarse se produce gracias a los enunciados; “con ellos se adquiere la ineludible forma genérica: «las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua» (Bajtín, 1982)” (Silvestri. 1993: 98). Ahora bien, los enunciados integrados “a una actividad determinada, en una situación análoga presentan características, comunes en su forma, en su estilo, en sus procedimientos. Todos ellos conforman un tipo de enunciado que resulta relativamente estable. Los géneros discursivos” (Silvestri. 1993: 95)

Los primeros géneros discursivos que aparecen son para Bajtín los “géneros primarios, que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata – como el diálogo cotidiano, la carta, o los documentos legales –” (Silvestri. 1993: 95, 96). Más adelante “el desarrollo lingüístico enriquece y transforma la comunicación del niño con sus interlocutores, y posibilita la formación de los procesos psíquicos infantiles” (Silvestri. 1993: 97, 98). Luego surgen los géneros secundarios, más complejos que los primeros, en situaciones más elaboradas de comunicación lo que les permite abstraer y reestructurar los géneros primarios.

45

Una segunda característica de los géneros discursivos hace referencia, a la relación mediática entre los géneros discursivos y el entorno. En forma general, las diferentes clases de géneros discursivos aparecen en épocas específicas del desarrollo de la humanidad. Por ejemplo, la lírica característica del romanticismo se relaciona con la forma de ver la vida del ser humano de la época.

Visto así, los géneros discursivos representan en sí mismos el desarrollo personal y cultural de los individuos en el ámbito comunicativo y hasta permiten en cierta medida establecer la calidad de relaciones que éstos han establecido con la cultura. Es esta la razón por la cual, en la educación “el género discursivo constituye una poderosa herramienta para la comunicación y para el pensamiento” (Rebollo. M^a Á. 2001: 89). Asimismo, es un valioso instrumento de índole cultural que aparece en determinados contextos a cumplir funciones específicas.

Por lo tanto, los géneros discursivos permiten ubicar épocas históricas específicas y entender cómo la cultura permea las formas de pensar y de comprender del individuo, y cuando son apropiados por el sujeto se “constituyen en herramientas culturales específicas que están adaptadas a de-

terminadas funciones y contextos” (Rebollo. M^a Á. 2001: 80). El uso de los géneros discursivos en la educación influye en la actividad personal. Respecto a los géneros discursivos y la actividad del oyente, Bajtín explica que: “durante la emisión, el oyente no sólo decodifica un significado, sino qué, simultáneamente con la comprensión, toma una postura de respuesta: acuerda o no con el discurso, lo completa se prepara para una conducta. La respuesta puede ser mediata, pero «tarde o temprano lo escuchado o comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente»” (Bajtín. 1982 en Silvestri. 1993: 97).

A partir de la comprensión del discurso de un determinado género, el oyente además tiene acceso a múltiples opciones de interacción. La “heteroglosia” por ejemplo, “describe la rica combinación de géneros y voces que se producen en determinadas situaciones sociales de comunicación” (Bajtín. 1986 en Rebollo. M^a Á. 2001: 73).

De este modo, los géneros discursivos representan la entrada a la comprensión lectora. Incluso, la labor docente se enriquece si se entiende que se han de estimular “los procesos de dominio-privilegiación y reintegración-apropiación de géneros discursivos y lenguajes sociales de los estudiantes” (Rebollo. M^a Á. 2001: 87). El proceso de aprendizaje se comprende de manera diferente y da paso a la formación de nuevos géneros discursivos propios del contexto educativo.

La anterior afirmación hace referencia a los procesos de internalización de los procesos desarrollados, y aunque, en este caso se alude a todos, los géneros discursivos tienen una estrecha relación con el dominio, debido a que son la primera entrada al fenómeno comprensivo, pues la lectura que como primera tarea se constituye en un estímulo externo, es la herramienta inicial de trabajo, considerando que los enunciados que forman la estructura del texto que se lee, sea cual fuere el género discursivo, es la primera que se hace perceptible.

En relación con lo anterior, lo mínimo que el estudiantado ha de ser capaz de reconocer, es la estructura del discurso, las “jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, y la capacidad de seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 51).

2.2.2. El reconocimiento del texto.

Hay que decir que este aspecto encierra varios elementos, todos ellos permiten al lector ejercer una primera representación de lo que el texto pretende comunicar. En consecuencia, el reconocimiento del texto hace

parte también del dominio, puesto que el sujeto hace uso de la herramienta inicial de trabajo, en este caso la lectura del documento.

Para dar paso a las unidades que configuran el reconocimiento del texto, primero se ha de abordar la ubicación de las ideas principales del texto. Al respecto hay que decir que existe una confusión evidente entre el tema y la idea principal del texto. Generalmente la posibilidad de encontrar la idea principal se limita a tareas que según Isabel Solé (1992) son “estratégicas”, cuando se solicita encontrar en la lectura una palabra, un título, una frase o un resumen que se supone debe representar la idea principal, la cuestión es que en una lectura titulada “rocas y minerales, la idea principal no puede ser, rocas y minerales” (Solé. I. 1992: 136).

En este sentido, hay que hacer una diferenciación clara entre lo que es el tema y la idea principal. Al respecto, Aulls (1978) hace un aporte significativo: “el tema indica aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué se trata este texto? La idea principal, por su parte, informa del enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Puede estar explícita en el texto, y aparecer en cualquier lugar de él, o bien puede encontrarse implícita” (Aulls. 1978 en Solé. I. 1992: 136, 137). Voloshinov (1992), hace referencia a la idea principal del texto como enunciado cuando afirma que los procesos comprensivos no han de confundirse con el reconocimiento de una señal, en este caso del tema, sino con la comprensión de un signo.

47

Lo anterior permite precisar que ejercicios tales como: “marca la oración que resume el texto o que representa el texto”, no hace parte de la labor de encontrar la idea principal de un texto. Conclusión que además refleja una percepción equivocada frente a que la idea principal del texto, tiene afectación directa sobre el fenómeno comprensivo, si se tiene en cuenta que existe una difundida creencia que, si el estudiantado logra extraer la idea principal de un texto, está asegurada la comprensión del mismo.

Encontrar la idea principal de un texto no es un simple proceso operacional, requiere de procesos de pensamiento deductivos – inductivos, que permiten “evitar razonamientos superficiales y erróneos” (Shardakov. M. N. 1968: 141). Fomentar el pensamiento abstracto, implica que los ejercicios comprensivos se den en forma sistemática, que faciliten la estructuración o negación de hipótesis. No hacerlo constituye “un freno para el desarrollo y la manifestación del pensamiento crítico: el insuficiente espíritu de observación y la falta de capacidad para crear hipótesis, la tendencia al dogmatismo y la rutina, la excesiva propensión a dejarse influir y a imitar y la falta de independencia en la actividad mental, lo que se refleja en la incapacidad para explicar y demostrar” (Shardakov. M. N. 1968: 205).

Para dar continuidad a las implicaciones en el reconocimiento del texto, y después explicar los alcances de encontrar la idea principal del mismo, se hace necesario continuar con las relaciones que se establecen entre las ideas del texto, relaciones posibilitadas por la misma estructura sintáctica de un texto, que permite que las ideas que se expresan en él, guarden relación entre sí. De otra manera no habría coherencia global, como ya se describió antes. Con esto presente, se ha de entender que una vez el lector ha dado una mirada al contenido del texto, ya debe haber establecido de alguna manera, por lo menos, las oraciones que le corresponden.

El reconocimiento de las relaciones entre ideas favorece el desarrollo del pensamiento deductivo – inductivo, pues con una actividad bien dirigida o simplemente comparando relaciones, el estudiantado lograría eliminar aquellas ideas que no son relevantes y determinar cuáles en cambio, ofrecen comprensión completa del texto. “En otras palabras: no sólo queremos representar ciertos hechos y relaciones entre hechos en algún mundo posible, sino al mismo tiempo poner tal representación textual para usarla en la transmisión de la información acerca de estos hechos y, por tanto, en la realización de los actos sociales específicos” (Teun A. Van D. 1995: 290).

48

Al respecto, Shardakov indica que “para desarrollar y perfeccionar razonamientos analógicos, inductivos y deductivos veraces, para eliminar y evitar razonamientos superficiales y erróneos, son convenientes los ejercicios sistemáticos, relacionados con el estudio. Al mismo tiempo, semejantes ejercicios favorecerán el desarrollo general del pensamiento en los escolares y con ello sus éxitos en el estudio” (1968: 141).

Finalmente, respecto al reconocimiento del texto y como consecuencia de la búsqueda de ideas y las relaciones entre ellas, se propone un último componente referente a las formas diversas de interacción con las ideas de acuerdo con los géneros discursivos. En relación a ello se ha de advertir que la lectura por sí misma no implica que la comprensión se dé en forma segura, hace falta experimentar con el lenguaje de otras formas porque “el desarrollo de la comprensión del pensamiento propio bajo las formas y leyes en que transcurre tiene lugar simultáneamente con el desenvolvimiento de la comprensión de que el contenido del pensamiento se modifica y enriquece. La lógica no está aislada de la vida y la evolución del individuo. La comprensión del contenido mental de los alumnos, de las formas y leyes en que transcurre, representa un proceso único de su desarrollo intelectual, de su crecimiento espiritual” (Shardakov. M.N. 1968: 41).

Este planteamiento se relaciona con la idea que el lenguaje no actúa por sí sólo, los signos reflejan siempre algo que está en el mundo real, o por lo menos su base está en la realidad, de modo que, en palabras de

Shardakov “el componente conceptual-verbal del pensamiento ordena y sistematiza las imágenes de las sensaciones y las percepciones” (1968: 47). Lo cual significa que existen por fuera de lo que se lee un sin número de posibilidades de interacción con los signos, y es a través de estas interacciones que surgen como causalidad los conceptos. Hasta el desarrollo de percepciones estéticas y de la imaginación parte de la posibilidad que el ejercicio de comprensión ha de brindar herramientas para soñar con “las imágenes de los héroes literarios, las imágenes-ideales, las imágenes de las ilusiones y de la fantasía creadora, -que- al intercalarse en la actividad mental, desarrollan, al mismo tiempo, los intereses, los ideales, las convicciones, las líneas de perspectiva en la vida y la actividad” (Shardakov. M.N. 1968: 72).

2.2.3. Escenario sociocultural del texto

49

Con respecto a la relación del texto y la cultura, es preciso decir que existe un resurgimiento del interés por el discurso, referido en este caso al texto escrito como receptor de múltiples factores y circunstancias del acontecer social y cultural como: los modelos familiares, el papel e influencia de los medios de comunicación en la constitución de la cultura, la relación entre modelos económicos y modelos de enseñanza, las funciones sociales de la escuela, etc. “El análisis de estos procesos sociales y su repercusión en el desarrollo cultural de la persona se plantea a través de los discursos” (Rebollo. M^a Á. 2001: 27). Es gracias a ellos que se puede obtener interpretaciones sobre los contextos sociales y la forma en que se relacionan éstos y los individuos.

Lo anterior significa que si se pueden comprender elaboraciones sociales a través de los discursos, necesariamente deben estar construidas socialmente, lo cual es determinante en las posiciones adoptadas por los individuos en momentos y espacios determinados. Los enunciados del texto, del discurso, contienen la forma en que los lenguajes se entretajan en situaciones inmediatas.

El discurso como estructura, es una representación social. Por lo tanto, no puede ser analizado ligeramente o limitarse al estudio de su estructura. Antes bien, además de estar en contacto con la didáctica en el aula, se ha de usar con claridad porque en él se encuentra inscrito el lenguaje como conductor de comunicación, en el que el interés, “es el intercambio de información, es decir, las propiedades del discurso que informan sobre la relación con los otros sociales” (Rebollo. M^a Á. 2001: 40).

La interacción discursiva-social se hace clara en conceptos como los de “Crawford y Valsiner (1999) que después de analizar las conclusiones

de estudios realizados sobre el discurso, encuentran una serie de características, que al ser examinadas con detenimiento son pruebas exactas que en definitiva, éste es un constructo social porque: “el discurso es fundamental en la construcción de la realidad social y por tanto está organizado y condicionado por los procesos y contextos sociohistóricos, culturales, políticos, económicos e institucionales, lo que lo hace constitutivo de los contextos situacionales, de las personas y su subjetividad, permite la organización de la experiencia y dicha organización se evidencia en que el discurso está estructurado y gobernado por reglas” (Rebollo. M^a Á. 2001: 44, 45).

Entonces, la ubicación social cultural del discurso, no es sólo necesaria sino obligatoria. Prescindir de ella es negar la existencia social de las personas que escriben y leen dichos discursos, además de rechazar la posibilidad que a través del mismo se transmitan ideologías que moldean el pensamiento y por tanto son constitutivos del mismo. En este sentido, el establecimiento del contexto sociocultural del texto hace parte de un proceso de apropiación, en el que las herramientas pasan desde lo externo -en este caso la cultura- hacia lo interno; la conciencia individual.

50

Quien a partir de la lectura reconoce el medio cultural del que proviene el texto que lee, tiene la capacidad de tomar lo que en éste se encuentra y hacerlo propio. Esta idea se complementa con lo expresado por Rebollo (2001: 47) al afirmar que “el discurso como acción mediada permite explorar las relaciones mutuamente constituyentes entre las acciones de las personas y los contextos sociales. El discurso se concibe como una forma de pensamiento, el pensamiento verbal y éste refleja en su interior la tensión dialéctica entre individuo y sociedad”.

La relación entre este proceso de apropiación es inminentemente comprensivo, pues “la tarea principal de la comprensión no se reduce en absoluto al momento del reconocimiento de la forma lingüística que el hablante utiliza en cuanto forma conocida, [...] la tarea de la comprensión, en general, no se reduce al conocimiento de una forma aplicada, sino a su comprensión precisamente en un contexto dado y concreto” (Voloshinov. N.V. 1992: 98, 99).

El anterior enunciado describe lo que realmente implica la configuración de un texto dentro del medio en el que se desarrolla el oyente a quién va dirigido. La verdadera comprensión se realiza cuando las personas aplican sus habilidades, en este caso las del lenguaje escrito, para acceder al conocimiento del contexto y de los problemas que en él se encuentran.

En la responsabilidad social del texto o discurso entran en juego algunas variables que bien vale la pena analizar. La primera es la capacidad

que tiene el texto de recrear problemáticas del entorno. Para Bajtín las palabras o signos siempre están cargados de ideologías y significados que surgen dentro del contexto cultural, y sólo cuando se cumple con esa condición el enunciado tiene valor. Para él, “el establecimiento de un nexo entre las bases y un fenómeno aislado, sacado del contexto ideológico global, no tiene ningún valor cognoscitivo” (Voloshinov. N.V. 1992: 41, 42).

Las bases de la teoría sociocultural demuestran que el desarrollo de los individuos se da por la mediación de la cultura. Sin desconocer que las condiciones biológicas son importantes, esta teoría se aferra a la idea que las relaciones con el medio son la fuente de experiencia y maduración de las propias estructuras neurológicas. Vigotsky (1995), principal representante de esta teoría, incluye el término «herramientas» para referirse a instrumentos usados para modificar con verdadera eficacia elementos del entorno.

51

El lenguaje se constituye en una de estas herramientas, que, delimitada a la comprensión del lenguaje escrito, requiere que lo que se lee esté en relación con lo que sucede en el entorno inmediato, de otra manera cualquier intento por comprender sería insuficiente. “Se dan casos en que, aun cuando parece que los alumnos han asimilado los conceptos, todavía no son capaces de operar con ellos y tropiezan con dificultades para aplicarlos en nuevas condiciones” (Shardakov. M.N. 1968: 254).

Las palabras o signos desde la percepción Bajtíniana son “fenómeno del mundo exterior. Tanto el signo mismo como todos los efectos que produce, esto es, aquellas reacciones, actos y signos nuevos que genera el signo en el entorno social, transcurren en la experiencia externa” (Voloshinov. N.V. 1992: 33). Lo anterior pone de manifiesto que es ineludible que los textos escolares, involucren dentro de sus escritos problemáticas evidentes en el entorno social inmediato, del estudiantado. Parecería imposible que exista un texto en estas condiciones, dado que las necesidades de la escuela varían aún estando en la misma localidad, sin embargo, siempre existen dificultades comunes a una región, a un país, etc., que no pueden ser ignoradas. No obstante, “la cultura de las escuelas no es homogénea. Éstas asumen y filtran la cultura del entorno en algunos momentos y se muestran resistentes a ella en otros” (Rebollo. M^a Á. 2001: 54). Gloria Rincón, quién ha realizado múltiples trabajos en relación al aprendizaje y uso del lenguaje lectoescrito, propone que desde la misma construcción del Proyecto Educativo Institucional, han de proponerse acciones “para resolver un problema que a todos nos afecta y constituye una de las funciones sociales que la sociedad sigue vinculando íntimamente con la institución escolar: Cómo formar lectores y productores de textos” (Rincón. G. 2001: 43).

Ahora, lo anterior no significa que se tenga que renunciar a los enunciados que aportan información sobre otras culturas. Pero la presencia de dichas lecturas no exime la posibilidad que se establezcan relaciones entre las problemáticas de entornos ajenos y las del entorno propio, es sencillamente una asociación pragmática, en la que “el enunciado está siempre orientado socialmente, y su forma cambia según la situación en que se realice” (Silvestri. 1993: 83).

La situación incluso se simplificaría si las instituciones se interrogaran sobre “cuál es el contexto natural del proceso de alfabetización” (Alisedo y Cols. 1997: 41), con lo cual se verían motivados a producir textos en los que las problemáticas locales se hicieran evidentes y susceptibles de análisis y comparación con respecto a las problemáticas de otras culturas, asumiendo el desarrollo humano como un proceso continuo “de culturización en el que el sujeto se apropia progresivamente de un conjunto de instrumentos que le permiten regular el mundo exterior y su propio pensamiento” (Rebollo. M^a Á. 2001: 52).

Finalmente, cabe resaltar que los lineamientos para el trabajo de la lengua castellana en nuestro país, se propone que el estudiantado debe ser capaz “de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuenta y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 51).

Considerando que no es suficiente la enunciación de problemas existentes en el ambiente cultural. De ser así bastaría con crear lectores continuos de cuanta producción textual llegara a las aulas de clase, constituyéndose en “obstáculos para alcanzar propósitos auténticos en el estudio de las artes y de las ciencias en el contexto escolar” (Sábato y Areola en Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998). Es significativo que las problemáticas que se recrean en los textos, sean además abordadas desde un tratamiento crítico o permitan que el lector, a partir de lo leído, encuentre formas realmente críticas de evaluar lo escrito, no estructuralmente, sino en el ámbito comprensivo. Es decir, el texto debe permitir un tratamiento crítico de temáticas y problemáticas socioculturales, apareciendo así la segunda variable de la relación social y el texto.

En otras palabras, no se puede “pretender enseñar literatura, ni se puede aprenderla, a partir de listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas. El problema no es tanto de la cantidad de libros que el estudiantado tendría que leer, sino de la posibilidad de vivenciar el asombro, en el reconocimiento de lo que somos, con la lectura crítica de unas cuantas obras” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 25).

Hay que considerar que desde el punto de vista de algunas teorías del desarrollo -como el caso del movimiento piagetiano-, las habilidades de pensamiento infantil guarda una proporción directa con la edad. Sin embargo, algo que no se desconoce es que la causalidad es una constante en el desarrollo del individuo, y puede verse desde el mismo momento en el que el juego vocal propioceptivo causa determinadas reacciones que hacen que éste se repita.

Lo anterior revela que no hay excusa alguna para eximir del tratamiento crítico la lectura en el estudiantado, pues, “al mismo tiempo que se desarrolla en los escolares el pensamiento causal, lo hace el pensamiento crítico. Se sabe que para llevar a cabo cualquier tarea o resolver cualquier problema de carácter creador, tanto en el estudio como en el trabajo o en las actividades sociales, es necesario comprobar críticamente si el proceso o el resultado de la actividad son correctos. En el transcurso de esta confrontación crítica, el proceso o el resultado de la actividad se comparan con la realidad, con las reglas, leyes, principios o normas morales correspondientes, y como consecuencia de ello se fundamentan. La labor mental que pone de manifiesto las relaciones causa y efecto, adquiere, al mismo tiempo, el carácter de pensamiento crítico” (Shardakov. M.N. 1968: 204).

53

Una tercera variable, corresponde al trabajo lector y comprensivo desde enunciados, que están por principio guiados socialmente, lo que hace que su forma se modifique de acuerdo a la situación en la que se sitúe. La orientación social es clara porque “la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones” (Bajtín. M. 1995: 264).

Lo anterior refleja la interesante percepción teórica de Bajtín, cuando considera que un enunciado “puede corresponder a una palabra aislada sólo en tanto esa palabra opere como enunciado completo y en relación con el sentido, debido a que éste es la unidad del intercambio comunicativo, y el sentido sólo puede surgir en situación comunicativa” (Silvestri. 1993:48, 49). Vale la pena considerar que “el enunciado es una actividad que establece diferencia en los valores. En un nivel elemental, por ejemplo, las mismas palabras pueden significar cosas diferentes según la entonación particular con que se emiten en un contexto específico: la entonación es el sonido que el valor realiza” (Wertsch. 1993: 10, 71).

A todo lo anterior se suma que el ingreso formal al lenguaje, es posible gracias a los enunciados, a partir de los cuales se desarrollan formas específicas o como las llama Bajtín formas «genéricas» que empiezan

a hacer parte de la experiencia. Por supuesto, proveniente del medio y por tanto de la conciencia, que “revela los mecanismos de la práctica del lenguaje circunscrita a un contexto o marco de enunciación relativamente inmediato” (Rebollo. M^a Á. 2001: 34). En otras palabras, un enunciado representa la forma de comunicarse de las personas que comparten características en la interacción, por ejemplo el idioma, y en un plano más exclusivo la lengua; esto es, las «formas de la lengua».

“Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del enunciado como unidad de acción mediada permiten estudiar el papel mediador del lenguaje en la construcción de la identidad cultural de los sujetos así como conocer las características del discurso educativo –privilegiación de los géneros discursivos propios de los contextos educativos–” (Rebollo. M^a Á. 2001: 91). Entonces, un enunciado no sólo debe contener “reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 51), sino que, no siendo suficiente lo anterior, debe asegurar ser comprendido y debe permitirse ser analizado desde varios puntos de vista o con diferentes voces. Sólo así se hace realmente completo.

54

La última variable a analizar corresponde a la ubicación del texto en contextos socioculturales. La importancia de este criterio proviene desde los mecanismos concretos por los cuales se constituye el psiquismo humano. Vigotsky y sus seguidores estudiaron dichos mecanismos desde bases teóricas totalmente afines a la teoría Bajtíniana, pues ambas revelan que el desarrollo del pensamiento no se logra sólo con la estructura cerebral biológicamente existente, sino que es necesaria la información social.

Por lo tanto, el basamento sociocultural de un texto puede considerarse información y experiencia proveniente del medio, lo que inmediatamente pone en consideración la necesidad de que los temas propuestos en los textos escritos “formen parte del horizonte social de un grupo para que puedan originar una reacción semiótico-ideológica” (Voloshinov. N.V. 1992: 47). En otras palabras, permitan al lector ubicar el contexto desde el cual provienen.

Antes de continuar, resulta útil examinar lo que representa la «reacción semiótica-ideológica». Para ello se concibe lo semiótico en relación con los signos cuyas formas, según Voloshinov, están “determinadas ante todo por la organización social de los hombres como por las condiciones más inmediatas de su interacción” (Voloshinov. N.V. 1992: 46). A esto se agrega que el signo además lleva a cuentas una ideología determinada por el tiempo y el grupo de personas presente en ese tiempo.

“Para Bajtín un signo es un objeto que representa otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo [...] Las palabras son signo. Por su base

acústico-fisiológica son objetos materiales. Pero un sonido articulado resulta un signo solo si refleja algo distinto de sí mismo, un fenómeno de la realidad objetiva, ya sea natural o cultural” (Silvestri. 1993: 44). Las palabras representan acontecimientos, dibujan la realidad, ha sido así desde siempre, desde los escritos más antiguos, hasta los contemporáneos, siempre representan una forma de pensar, una conducta, un movimiento o una ideología que permite categorizarlos y comprenderlos. Por eso no importaría si en nuestros textos aparece la historia de personajes milenarios, si junto a ella aparece un registro de la época en que se desarrollaron los eventos.

Dentro de todo este intento de ubicación cultural, se da importancia a la ideología que discurre a partir de la ubicación histórica y cultural de los hechos. De ahí que para Bajtín, “toda refracción ideológica del ser en devenir, no importa en qué material signico se realice, es acompañada por una refracción ideológica en la palabra, como fenómeno satélite obligatorio” (Voloshinov. N.V. 1992: 39).

55

Si se diera la debida importancia a este aspecto, gran parte del estudiantado en formación entendería el porqué de las coyunturas mundiales, las actuaciones de personajes que han influido en la historia de la humanidad y hasta las decisiones de sus propios gobernantes, porque “la palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación” (Voloshinov. N.V. 1992: 39).

Consideremos que los talleres que se han incluido en esta investigación son textos escritos, por tanto, constituidos por signos. Por ello, es necesario tomar la contextualización cultural desde el mismo signo. “El contexto abarca todo el material semiótico-ideológico de una cultura, ubicado histórica y socialmente” (Silvestri. 1993: 85 y 86).

Por otra parte, no hay manera de hablar de la ubicación histórico - cultural, sin hablar del cronotopo, concepto elaborado por Bajtín y concebido como “una herramienta cognitiva para comprender la experiencia, para reconstruir el contexto situacional presente y futuro desde los motivos y su evocación del pasado”. (Rebollo. M^a Á. 2001: 85) Es, en palabras del mismo Bajtín (1986: 269), “la intervinculación esencial de las relaciones temporales y espaciales asimiladas artísticamente en la literatura”.

El cronotopo se hace esencial e indisoluble en la relación tiempo-espacio, relación que ejerce “su función de marcadores que remiten el texto a sus coordenadas históricas o permiten visualizarlo en los modos y formas mismas de la escritura” (Zavala. I.M. 1996: 207, 208). Podría decirse que incluso el género discursivo y sus variaciones pueden determinarse gracias al cronotopo.

Esta concepción teórica es perfectamente adaptable a la comprensión lectora trabajada en esta investigación, debido a que a medida que la sociedad evoluciona, surgen al tiempo una serie de temas que tuvieron la atención de por lo menos un grupo social, al tiempo que refleja todo lo que ha sido “asimilado de la realidad” (Bajtín. M. 1986: 269).

Concluimos entonces, que la noción de cronotopo permite “reconstruir el contexto situacional desde los motivos y su evocación del pasado, desde las formas de pensamiento; incluso, como decíamos, desde el género mismo en tanto que forma histórica de textualización” (Zavala. I.M. 1996: 207, 208).

2.2.4. Polifonía del texto

La polifonía es un interesante constructo teórico de Bajtín, en el que la noción de enunciado está en estrecha relación con la voz, entendida como la persona que habla o en nuestro caso, que escribe y lee; “la principal razón de este vínculo es que un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz: un enunciado oral o escrito, se expresa siempre desde un punto de vista (una voz), que para Bajtín es más un proceso que una localización” (Wertsch. 1993: 70, 71).

56

Esta noción es fácilmente observable una vez se conoce, pues es evidente que al ejecutar tareas de producción textual es la voz de quién escribe la que se registra en el texto. Pero no sólo aparece la voz del autor debido a que “al elegir palabras en el proceso de estructuración de un enunciado, muy pocas veces las tomamos del sistema de la lengua en su forma neutra, de diccionario. Las solemos tomar de otros enunciados, y ante todo de los enunciados a fines genéricamente al nuestro, es decir, parecidos por su tema, estructura, estilo; por consiguiente, escogemos palabras según su especificación genérica” (Bajtín. M. 1995: 277).

Lo anterior permite precisar dos conclusiones: la primera, es que en el acto de escribir, además de la voz del autor, están presentes las voces de otros autores de los cuales se retoman ideas, enunciados, palabras, signos; la segunda, es que al leer, el sujeto se ve expuesto a todo este número de voces y una voz más; la propia. Esto es claramente explicado por Bajtín, quien expone que el “enunciado, así, viene a ser un fenómeno muy complejo que manifiesta una multiplicidad de planos. Por supuesto, hay que analizarlo no aisladamente y no sólo en relación con el autor (el hablante) sino como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y en su nexa con otros enunciados relacionados con él (estos nexos suelen analizarse únicamente en el plano temático y no discursivo, es decir, composicional y estilístico)” (Bajtín. M. 1995: 283).

De manera que la heteroglosia, como también se llama a la polifonía, posibilita reconocer las intenciones y experiencias de las personas de las

que provienen las voces, siendo ésta una herramienta de apropiación en el sentido que permite entrar en inmediatez con las estructuras y contenidos que provienen de otras personas. Todo esto nos sugiere proponer que la comprensión debe permitir el reconocimiento de las voces en el texto, porque asegura, además, dar cuenta de las valoraciones personales de otros con respecto a un tema. A fin de cuentas esta “naturaleza múltiple expresa una subjetividad colectiva virtual, que habla siempre a través del autor o interlocutor manifiesto” (Rebollo. M^a Á. 2001: 73, 74).

La presencia de voces como parte constituyente de los textos, no es desconocida para la educación, o por lo menos no debiera serlo dado que los lineamientos para la enseñanza del castellano, y en relación específicamente de los niveles comprensivos, encarna la “posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 62).

57

En el medio educativo la lectura contempla la posibilidad de reconocer la polifonía. Más cuando es sabido que este es un concepto que introdujo Bajtín en el análisis de obras de literatura. El trabajo más conocido es el que hizo sobre las obras de Dostoievski: partió del ser humano como social y en presencia de un sin número de signos que se transmiten en dichas relaciones sociales aparece mediada la formación de una conciencia propia, que ha tomado concepciones de las conciencias colectivas.

Pues bien, el reflejo de la conciencia de los individuos aparece en las obras literarias con el “entrelazamiento de diferentes voces sociales, culturales e idiosincráticas” de sus personajes (Rebollo. M^a Á. 2001: 73). Por lo tanto, se entiende que un autor, al escribir, activa un «dialogismo» interno entre los protagonistas del texto, y un externo, entre el texto y el lector.

A esta interacción interna y externa, se le ha denominado “proceso dialógico circular: el lector, al interpretar, dialoga con el autor y con los personajes, establece comparaciones entre las obras mismas, trata de interpretar, de afirmar o de negar. La palabra es el lugar de cruzamiento de las voces de la cultura, de lo propiamente social y de los itinerarios históricos” (Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. 1998: 82).

Lo anterior no significa que todas las producciones literarias sean polifónicas, precisamente, Bajtín en sus trabajos habló de los discursos monológicos: “en éstos el enunciado adquiere un sentido unívoco, estable y definitivo, orientado en una sola dirección ideológica” (Silvestri. 1993: 63), lo que directamente implica que el lector sólo percibe una sola forma de ver las cosas, y eso en un medio en el que los individuos tienen escaso

acceso a información resulta significativamente peligroso, pues los hace vulnerables a la manipulación de sus creencias, opiniones y decisiones.

Los enunciados aparecen nuevamente en el marco de la polifonía, como depositarios de “pluralidad semántico-ideológica, el enunciado se abre hacia los enunciados de otros emisores. Se manifiestan varias voces que pueden corresponder a distintas conciencias socioideológicas” (Silvestri. 1993: 63). La presencia de muchas opiniones asegura la posibilidad de analizar todas las posibles formas de adoptar un concepto, de adoptar una forma de vivir, que en últimas favorece la toma de decisiones asertivas frente a la realidad.

Para dar continuidad al concepto de la polifonía, agregamos la presencia de voces. Nos referimos a la presencia de diferentes voces sobre un tema en particular, cuando en los enunciados que componen el desarrollo del mismo “resultan esenciales otras emisiones y voces, cada una con su perspectiva ideológica” (Silvestri. 1993: 85, 86). Dicho de otra manera, en el desarrollo del tema más allá del diálogo, la presencia de voces contrasta diferentes opiniones sobre el mismo tema.

58

Bajtín “a partir de la idea de la palabra ajena, propone varios esquemas de interacción entre palabra autoral y la del otro, explica el origen y el funcionamiento de los géneros del discurso y de los géneros literarios. En todos estos casos nos enfrentamos a las múltiples posibilidades de la idea dialógica para explicar no solo la literatura, no solo la vida ideológico-discursiva de los pueblos, la que infiere poderosamente en el curso de la historia, sino que también contribuye a la idea de la interacción dialógica entre las diversas culturas y la del diálogo de la humanidad con el universo” (Zavala. I.M. 1996: 51). Comprender es en esencia una forma de comunicación intercultural que implica ante todo el reconocimiento de diferencias.

En relación con la formación de la conciencia a partir del lenguaje, Bajtín “acuña una concepción dinámica del lenguaje, lenguaje como un devenir permanente y como producto de interacción social de los hablantes” (Zavala. I.M. 1996: 36). Este papel activo del lenguaje -incluyendo el lenguaje escrito- en continuo diálogo facilita la transmisión de contenidos signícos e ideológicos que enriquece la conciencia, y en consecuencia, si se priva a “la conciencia de su contenido signíco ideológico, en la conciencia nada quedará” (Voloshinov. N.V. 1992: 36).

Editorial USC

Junto a la percepción de las voces en el texto, un punto tan sencillo como sustancial es la aparición de las referencias bibliográficas de los textos con los que se trabaja. A pesar de la aparente simpleza de este asunto, las referencias son una buena base de partida para reconocer quién o quiénes hablan a través del discurso al que se accede a partir de

la lectura. Las referencias bibliográficas dan cuenta entre otras cosas del o los autores de los escritos, si pertenecen a textos completos, diarios u otros compendios, fechas específicas, completud del texto o adaptaciones del mismo. Toda información, que en su momento sería útil para elaborar concepciones relacionadas con los estilos de los autores y géneros de los textos, la ubicación temporal y espacial.

En armonía con lo anteriormente analizado, está la necesidad de que un texto sea comparado con otros que amplíen o refieran la temática, esto en concordancia con la noción de intertextualidad como “la trasposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente” (Kozulin 1994: 183-184 en Rebollo. M^a Á. 2001: 76).

Lo anterior se apoya en que “un rasgo constitutivo de los enunciados es la actitud evaluadora del hablante respecto al objeto de su enunciado y respecto al enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva. Las palabras de la lengua adquieren matices, tonos, valoraciones cuando las oímos en enunciados ajenos” (Rebollo. M^a Á. 2001: 79). Lo cual indica que contar con bibliografía diversa, tratar el tema bajo la opinión de autores diversos, en épocas diferentes y con ideologías varias, favorece enormemente la comprensión.

59

Un aspecto final con relación a la polifonía, es la correspondencia de los enunciados a los lineamientos teóricos conceptuales que fundamentan los textos. Al llegar a este punto, nos referimos a la estructura general de los textos, dado que existen claras diferencias entre ellos. Por ejemplo, existen diferencias entre los estilos escritos que dan paso a los géneros discursivos. Teun Van Dijk (1992 y 1995), estudioso del discurso hace aportaciones al respecto.

Parte de una hipótesis en la que declara que “únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura” es denominada texto (Teun A. Van D. 1992: 55). La macroestructura en un texto está relacionada con el significado, implica el carácter semántico del texto, como “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (Teun A. Van D. 1992: 55), haciendo claridad en que un texto no sólo depende de la coherencia lineal o la cohesión morfosintáctica.

Al tiempo, con la coherencia semántica, aparece la superestructura como entidad que diferencia los textos, porque además de la función social y comunicativa de los escritos, estos poseen “diferentes tipos de construcción” (Teun A. Van D. 1992: 142). Es decir, cuando un lector se enfrenta a un texto, al entrar en contacto con los enunciados, se dará cuenta de que estos corresponden a una narración y no a una poesía.

Una explicación clara al respecto es enunciada por Wertsch (1999: 124): “aunque no seamos conscientes de ello, constantemente empleamos géneros discursivos para producir enunciados y entender los enunciados ajenos. El poder que tienen para configurar la comunicación y el pensamiento se refleja, entre otras cosas, en el hecho de que podemos sentirnos incómodos cuando los enunciados no parecen estar organizados de acuerdo con una forma genérica reconocible”.

En todo caso, junto a la “la comprensión de oraciones y secuencias tiene lugar un proceso paralelo mediante el cual un texto también se comprende globalmente” (Teun A. Van D. 1992: 198). Es en este sentido, que un texto cumple con los lineamientos teóricos que lo delimita en un estilo determinado y para que sea comprendido desde esta posición, otorga la posibilidad de organizar su información y construir paralelamente otras conexiones.

Bajtín, hace también sus aportes en este campo, él prestó atención “al estilo y composición de los enunciados para caracterizar su naturaleza dialógica. La composición y estilo del enunciado se expresa, a su vez, a través de una serie de dimensiones más específicas: la intencionalidad o propósito del hablante, la expresividad o actitud del mismo y la percepción del perfil y postura del oyente” (Rebollo. M^a Á. 2001: 78).

2.2.5. La novedad del texto

Debido a que la comprensión va más allá del reconocimiento de unos cuantos elementos del texto y de su estructura, la aclaración que sobre el acto comprensivo realiza Voloshinov, resulta apropiada en cuanto la comprensión corresponde a la significación ubicada en un contexto determinado; “la comprensión de su significación en un enunciado dado, es decir, a la comprensión de su novedad, pero no al reconocimiento de su identidad” (Voloshinov. N.V. 1992: 98, 99).

La novedad, en este contexto, hace referencia al evento de encontrar en el discurso del texto posibilidades diversas y especialmente nuevas alrededor del tema, es decir, que lo expuesto no sólo se limite a la transmisión de información, más bien, que al intentar la comprensión se encuentren alternativas para que los lenguajes sean realmente novedosos. En este sentido, la novedad del texto considera la privilegiación, pues el sujeto decide buscar elementos nuevos que le sirven para dar respuesta y solución a sus inquietudes más próximas.

Esta posibilidad debe estar presente desde que se programan las actividades de comprensión en el aula. Encontrar la novedad del texto es una opción siempre presente si se proponen ejercicios adecuados orientados

a dicho objetivo, al fin y al cabo, “son los profesores y alumnos a través de sus prácticas y discursos quienes reinterpretan los contenidos y normas escolares y ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales vinculadas a múltiples contextos y grupos” (Rockwell. 1997 en Rebollo. M^a. Á. 2001: 54).

Una primera forma en la que la novedad del texto se hace posible es cuando los ejercicios de comprensión permiten realizar propuestas alternativas sobre las temáticas trabajadas. Encontrar estas propuestas alternativas muestra que en la comprensión es importante que surjan declaraciones propias, ideas de cambio o por lo menos una propuesta diferente de todas las que existen sobre un tema particular, pues “en todo acto discursivo la vivencia subjetiva se anula dentro del hecho objetivo del discurso-enunciado, y la palabra se subjetiviza en el acto de la comprensión de respuesta, para generar tarde o temprano una réplica como respuesta” (Voloshinov. N.V. 1992: 70).

61

Así que el efecto que ha de tener la comprensión, es la toma de una posición activa, que le permita al lector hallar respuestas a las necesidades que ha descubierto, aunque por condiciones diversas deban quedarse encerradas en el sujeto por algún tiempo. En este sentido, la palabra nunca descansa, no se detiene, da vueltas sobre la realidad comprendida pero no concluye. Lo indica Zavala Iris cuando al analizar la propuesta de Bajtín explica que “la palabra conserva toda su responsabilidad, y se funda en la existencia de una naturaleza social, sin descanso” (Zavala. I.M. 1996: 146).

En conformidad con lo anterior, asoma aquí la concepción de la palabra ambivalente, en la que “una palabra semejante, en realidad, casi carece de significado, porque es tema en su totalidad. Su significación es inseparable de una situación concreta de su realización. El significado cambia tantas veces, cuantas veces cambia la situación” (Voloshinov. N.V. 1992: 140). Por ello, los ejercicios de comprensión deben promover la búsqueda de nuevas situaciones problemáticas sobre el tema.

El profesorado se pregunta a diario el porqué de la pasividad de los estudiantes frente a las cuestiones sociales. La educación en general se cuestiona porqué su papel de impulsadora del desarrollo no se cumple, a pesar de todas las mejoras que se hacen. Quizá parte de la respuesta está en que la comprensión del estudiantado no alcanza para asociar lo que lee al entorno propio y semejar situaciones escritas en los textos a las inmediatas a sus vidas.

Por lo tanto, los ejercicios de comprensión deben ayudar a que el estudiantado alcance por lo menos un grado de curiosidad por la búsqueda de

problemas relacionados con lo que se lee, pues “se dan casos en que, aun cuando parece que los alumnos han asimilado los conceptos, todavía no son capaces de operar con ellos y tropiezan con dificultades para aplicarlos en nuevas condiciones. Para corregirlo hace falta realizar ejercicios que exijan emplear los conocimientos conceptuales adquiridos, en la resolución de nuevos problemas sobre el mismo tema” (Shardakov. M. N. 1968: 254)

Además, existe una manera que permite establecer de forma directa la novedad del texto, se trata de las concepciones personales que sobre el tema tratado, la comprensión permite expresar. El tema de las concepciones personales está presente desde el mismo momento en que se percibe la distribución de la información, “pues la ordenación de la información está sujeta a nuestros propios deseos e intenciones para la acción y nuestras suposiciones acerca del oyente” (Teun A. Van D. 1995: 291). De este modo, cuando nuestras percepciones sobre los demás entrar a operar, estamos estableciendo un acto social basado en nuestros conocimientos y creencias, lo que hace posible la formación de opiniones propias.

Desde el sentido Bajtiniano, en las interacciones de la vida real las palabras tienen una direccionalidad del sentido en referencia con la verdad o la mentira, lo bueno o lo malo, lo importante o lo nimio, lo agradable o lo desagradable, etc. “La palabra siempre aparece llena de un contenido y de una significación ideológica o pragmática. Así es como comprendemos la palabra, y respondemos únicamente a una palabra así: una palabra que nos afecta en una situación ideológica o vital” (Voloshinov. N.V. 1992: 101).

La concepción de la palabra como un signo neutral, es oportuna para explicar la estructura de las opiniones propias, debido a que las palabras por sí solas no logran su función comunicativa, es el oyente quién le da a los signos su significación; “todo material signico restante se especializa de acuerdo con las áreas de la creación ideológica” (Voloshinov. N. V. 1992: 37). Sucede, además, que unida al lenguaje-palabra-signo, se encuentra en juego la formación de la conciencia. En este sentido, la “palabra llegó a convertirse en el material signico de la vida interior, esto es, de la conciencia (el discurso interno)” (Voloshinov. N.V. 1992: 38).

En esta conversión, se hace evidente el diálogo permanente entre las ideologías y el psiquismo. Una vez se entra en contacto con el discurso, el lector subjetiviza los enunciados “para generar tarde o temprano una réplica como respuesta” (Voloshinov. N.V. 1992: 70).

“En efecto, el oyente, al percibir y comprender el significado (lingüístico) del discurso, simultáneamente toma con respecto a éste una activa postura de respuesta: está o no está de acuerdo con el discurso (total o parcialmente), lo completa, lo aplica, se prepara para una acción, etc.; y

la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, a partir de las primeras palabras del hablante” (Bajtín. M. 1995: 257).

Debido a que la comprensión engendra un lenguaje activo, no inerte, la expresión de la opinión propia es una manifestación de que el acto comprensivo se ha dado, o por lo menos ha intentado situarse en el pensamiento del sujeto. Asegurando que los signos, en palabras de Vigotsky, se conviertan en instrumentos subjetivos de la relación con el ser mismo: “autodirigen y regulan la propia conducta y el pensamiento” (Vigotsky. 1979, 1978 en Silvestri. 1993: 34).

Por otra parte, la generación de opiniones propias da paso a la siguiente actividad que se propone para el lector comprensivo, cual es: el debate de las ideas presentadas en el texto. Vigotsky, quién defiende en sus constructos teóricos la mediación del entorno y las relaciones existentes entre las actividades de la vida psíquica, explica que la comprensión requiere de actividades dinámicas integradas “por una multitud de enlaces y relaciones semánticas” (Silvestri. 1993: 48).

63

Estos enlaces y relaciones semánticas evidentes dentro del discurso como estructura, sumado a los enlaces y relaciones semánticas —opiniones— propias, provistas por la experiencia, permiten sin duda la discusión entre unas y otras ideas. Ya se anotaba antes que a través del dialogismo entre el enunciado y el lector se asume una posición aprobatoria o contraria, es el debate el que permite tomar una determinada posición.

En otras palabras, “los discursos no son solamente signos destinados a ser comprendidos o descifrados; sino también, signos de riqueza, destinados a ser evaluados, apreciados, y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos” (Bourdieu. P en Alisedo y Cols. 1997: 129, 130).

Y si se agrega a la habilidad de debatir, que la “competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas —permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo— y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas —estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento” (Gardner. H. 1994: 96), encontramos que la comprensión ha de permitir generar nuevas formas de promover las problemáticas. El debate ideológico generado por una lectura realmente comprensiva, permite que se generen formas para suscitar nuevas problemáticas, cuestionar la información que se generaliza, para particularizarla de alguna manera al círculo social inmediato.

2.2.6. Dialogismo textual

Para referir el dialogismo textual, partiremos de la siguiente afirmación: “toda comprensión es dialógica” (Voloshinov. N.V. 1992: 142). Lo cual nos indica que lo dialógico es en sentido estricto necesario para que la comprensión se dé, tal y como sucede en la comunicación oral. Cuando se busca complementar o negar la palabra del otro, la comprensión lectora busca de una palabra la «contrapalabra» y los significados aparecen gracias al “efecto de interacción del hablante con el oyente con base en el material de un complejo fónico determinado” (Voloshinov. N.V. 1992: 142), generando al tiempo nuevas significaciones a modo de «revaloraciones» (Voloshinov. N. V. 1992: 145, 146).

Revaloraciones que son posibles si se da al oyente, receptor, o en nuestro caso lector, un papel activo y es esta forma de verle lo que crea precisamente la ventrilocución o dialogismo como un constructo teórico visible en todo acto comunicativo. “La ventrilocución refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta), manteniendo un sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado. Ventrilocución es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social” (Bajtín. 1986; Wertsch. 1993 en Rebollo. M^a Á. 2001: 75).

Además, aparece el enunciado, también enmarcado desde la perspectiva dialógica; el “enunciado aislado, acabado y monológico, sacado de su contexto discursivo real, no orientado hacia una posible respuesta activa, sino a la comprensión pasiva de un filólogo, representa el dato último y el punto de partida para el pensamiento lingüístico” (Voloshinov. N.V. 1992: 105). Visto así, aunque inicialmente un enunciado aparente ser un acto “puramente individual, como expresión de una conciencia individual, con sus intenciones, tendencias, impulsos creativos, gustos, etc.” (Voloshinov. N.V. 1992: 119), él mismo debe permitir un diálogo generador de preguntas y respuestas. De lo contrario lo único que se consigue es la percepción lingüística del mismo, perdiéndose la “actitud evaluadora del hablante respecto al objeto de su enunciado y respecto al enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva. Las palabras de la lengua adquieren matices, tonos, valoraciones cuando las oímos en enunciados ajenos” (Rebollo. M^a Á. 2001: 79).

Frente al dialogismo textual aparece también la noción de responsabilidad individual, que proviene de la forma como se relaciona el sujeto con el medio. Dicha responsabilidad le permite elegir y extraer lo que considera importante en la actividad dialógica, y es este acto de responsabilidad frente a lo que pregunta y responde, por lo que el dialogismo es claramente una evidencia de la privilegiación, como herramienta comprensiva.

En suma, lo que el dialogismo representa es la comunicación entre dos o más personas, deseosas de conocer lo que sobre ciertos temas conocen los demás y a partir de nuevos significados modificar sus estructuras de aprendizaje, llegando a la comprensión. Quizá en este proceso lo más significativo son las preguntas y respuestas que aparecen y desaparecen, como parte del ejercicio comprensivo. Tal forma de interactuar con el texto debiera por lo tanto estar reflejada en los ejercicios que para el fomento de la comprensión usan los textos escolares, debieran considerar la exigencia que en medio de preguntas y respuestas, exista la posibilidad de descubrir preguntas y respuestas en el texto.

Bajtín, consciente de la importancia del lenguaje como promotor de los cambios sociales en el desarrollo social, le asigna a la respuesta un papel generador de preguntas, tal y como sucede en el diálogo: “Si una respuesta no origina una nueva pregunta, pierde su lugar en el diálogo y pasa a formar parte del conocimiento sistemático, esencialmente impersonal” (Bajtín en Zavala. I.M. 1996: 59)

65

Es casi un compromiso de la palabra, asegurar una continua comunicación entre los signos. Esto certifica en gran medida el ejercicio del pensamiento y la estructuración de una conciencia cada vez más analítica y más participativa, pues la continua búsqueda de preguntas genera a su vez revaloraciones de las ideas que pueden pasarse “de unos a otros” (Zavala. I.M. 1996: 146); “el mensaje, el significado, no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación” (Cubero. R. y Cols. 2007: 10).

En proporción con las preguntas realizadas al texto, el diálogo continuo entre ideas surge un círculo entre enunciado-signo, generación de respuestas y generación de preguntas, que a su vez motiva al análisis de mayor información para satisfacer las dudas que se han generado tras la comprensión anterior. En este sentido, este círculo no se cerraría, más bien asegura la continuidad del trabajo del sujeto frente a la comprensión escrita.

Es importante precisar que el uso del lenguaje escrito, y especialmente aludiendo a la comprensión, no se circunscribe a la mera relación de las rutas fonológicas para el acceso a una palabra, entre “el aspecto fonético de una palabra y su significación no existe ningún vínculo natural” (Voloshinov. N.V. 1992: 84). Una vez el lector interactúa con la producción textual de algún autor, a través de un mínimo ejercicio de comprensión, le corresponde preguntarse por elementos del escrito que pueden resultar significativos para completar el sentido, o para comprender el porqué del pensamiento del autor, o bien para determinar el porqué de las ideologías en determinada época, etc.

Una vez se han generado preguntas al texto, lo consecuente es que se busquen respuestas a estas preguntas. La acción de los signos sobre el pensamiento debe generar un proceso de exploración sobre nuevas posibilidades para explicar los fenómenos que no han quedado claros. Por lo general este proceso se hace a través del lenguaje dado que, “la palabra está presente en todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación” (Voloshinov. N. V. 1992: 39) y la dialogía que concibe el conocimiento como respuesta, debe estar presente en todo momento.

2.2.7. Comprensión y formación de la conciencia

Existe una relación entre la comprensión y la conciencia. Esto se debe a que los signos que aparecen en el psiquismo del sujeto, lo hacen a través del lenguaje; inicialmente con el lenguaje oral, después con el lenguaje lectoescrito, ambos con un papel mediador. Esa es la razón por la que “la conciencia se construye y se realiza mediante el material sónico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sónica en una colectividad” (Voloshinov. N. V. 1992: 36). Por lo tanto, la enseñanza de la lectura y la escritura, y con mayor razón de la comprensión, no debe limitarse a presentar información sin objetivos definidos. Caer en ello, es privar a la conciencia de su contenido sónico ideológico.

Al referir el contenido ideológico del signo se considera que “la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia”. Existe aquí una evidente verdad: las palabras guardan ideologías sociales, políticas, económicas e intereses de grupos sociales, que al hacer su ingreso a la vida de las personas, incluso desde la escuela, pretenden modificar nuestras estructuras mentales y provocar la modificación de la conciencia (internalización del lenguaje - pensamiento), “las principales formas ideológicas de la comunicación semiótica podrían ponerse de manifiesto de la mejor manera posible justamente gracias al apoyo del material verbal” (Voloshinov N. V. 1992: 37).

En efecto, “para comprender la función de la palabra como el medio de la conciencia, se requiere un análisis profundo y detallado de la palabra como signo social” (Voloshinov. N. V. 1992: 38), puesto que la palabra es la fuente de la vida interior, es decir, de la conciencia. Entonces, los textos a los que nuestros niños y niñas se exponen deben contener enunciados y no fragmentos de los mismos, ser analizados de forma crítica y deben asegurar la participación del discurso interno.

Para este logro, los textos deben, por principio, asegurar que los enunciados sean claros en proporción con “su orientación social” (Voloshinov. N. V. 1992: 122). Esto contribuiría a que los sujetos comprendieran el discurso desde lo que está implícito o refractado, y desde lo que pretende que entendamos o lo que refleja el discurso. En nuestro contexto cabe preguntarse si la disociación social de los pueblos tiene como objetivo impedir la formación de la conciencia, si se tiene en cuenta que “la conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de un contenido ideológico, es decir sónico y, por ende, sólo en el proceso de interacción social” (Voloshinov. N.V. 1992: 34). En general, la fragmentación a la que se ve expuesto el estudiantado durante el proceso de comprensión es una barrera para impedir el desarrollo del pensamiento crítico.

Comprender lo que está escrito, implica la formación de conciencia, desde la significación expresada en la relación signo – realidad, de lo contrario “la vivencia va perdiendo todas las potencialidades, todos los brotes de una orientación social, y por tanto se despoja de su formulación verbal. Tanto las vivencias aisladas como grupos enteros de ellas pueden acercarse a este límite perdiendo su claridad y articulación ideológica y atestiguando el desarraigo social de la conciencia” (Voloshinov. N. V. 1992: 123, 124).

67

Así pues, los textos que tengan como propósito participar en la formación de la conciencia deben garantizar una relación con los signos para descubrir los reflejos de la realidad. El discurso no aparece de la nada. Aún si es imaginado, la misma imaginación tiene bases reales de sustentación. El discurso refleja siempre aspectos de la realidad existente, es transmisor de imágenes de situaciones diversas y específicas en contextos sociales también diversos y específicos. Además, siendo el discurso de origen social, la construcción de significados es también social.

“Desde esta perspectiva, el término discurso implica comunicación socialmente situada, que revela posicionamientos sociales: relaciones entre participantes en interacciones cara a cara o entre autor y lector en textos escritos. El enunciado constituye su unidad transaccional global, que revela los mecanismos de la práctica del lenguaje circunscrita a un contexto o marco de enunciación relativamente inmediato” (Rebollo. M^a Á. 2001: 34). De nada sirve un conjunto de palabras con coherencia lineal y hasta semántica, si en su reflejo no aparecen las actividades humanas, sus problemas, sus creencias, sus formas de vida y la manera en que comprenden y transmiten sus ideologías.

Sin embargo, el solo el reflejo de la realidad no es suficiente para que la comprensión se dé. Los textos han de establecer relaciones con los signos que visibilizan las refracciones de la realidad presentada, porque definitivamente “las palabras siempre tienen una refracción ideológica como todo acto de comprensión y en todo acto de interpretación” (Voloshinov.

N.V. 1992: 39). "Cualquier producto ideológico es parte de una realidad natural o social no sólo como un cuerpo físico, un instrumento de producción o un producto de consumo, sino que además, a diferencia de los fenómenos enumerados, refleja y refracta otra realidad, la que está más allá de su materialidad" (Voloshinov. N.V. 1992: 31), sólo que en el papel de la mediación entre el aprendizaje y los sujetos, la educación debe propiciar que el fenómeno de la comprensión, permita reconocer cuando el "signo no sólo existe como parte de la naturaleza, sino que refleja y refracta esta otra realidad, y por lo mismo puede distorsionarla o serle fiel, percibirla bajo un determinado ángulo de visión, etc." (Voloshinov. N.V. 1992: 33).

Bajtín afirma que "la palabra es un signo, en la medida en que nos avisa de la presencia del algo con el mundo exterior y le señala a la conciencia que se enfrenta con ese mundo" (Bajtín 1929: 104 – 105 en Zavala. I.M. 1996: 134). Este pensamiento expresa que, además de la realidad y sus visibles relaciones causa-efecto entre los fenómenos de la misma, existen otros fenómenos que están tras esta realidad visible. Estos fenómenos que se refractan, requieren de la participación del pensamiento, la conciencia y la experiencia para que sean percibidos. En tal caso, en aquellos sujetos que no tengan las bases para percibirlos, han de favorecerse procesos, secuenciales deductivos e inductivos que permitan encontrarlos, para asegurar la comprensión completa del lenguaje.

68

Otro elemento en relación con la formación de la conciencia que no puede pasarse por alto, sin duda es el pensamiento. Tomando a Lev Vygotsky, como uno de los autores que desarrolló estudios y concepciones sobre el pensamiento, el lenguaje y la cognición, describiremos las relaciones entre los lenguajes y la formación del pensamiento. Recordemos que los signos como depositarios de significado, son el vehículo para la formación del pensamiento, la interiorización y la formación de la conciencia.

Para referir el pensamiento es importante acuñar el término «generalización», concerniente a la capacidad que desarrolla el individuo de proyectar hacia el medio los conocimientos, experiencias y formas de respuesta que ha adquirido. El lenguaje en desarrollo es promotor de estos procesos de generalización. Un ejemplo claro de esto lo exponen las observaciones de Bruner con respecto a los juegos infantiles; cuando un niño aprende el saludo "hola" a partir de la reintegración de un juguete escondido, pasará poco tiempo para que lo use a la llegada de alguien a quien no ha visto.

El solo acto de saludar a quien no se ha visto, supone la adquisición de un significado. Y es en ese momento que aparece la "mediación semiótica que proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y el desarrollo de un tipo de pensamiento más abstracto y complejo" (Vygotsky. 1993 en Rebollo. M^a Á. 2001: 59).

Junto a la mediación semiótica aparece un importante proceso, el habla interna, la interiorización del lenguaje, la conciencia, que facilita que “los significados se enlacen entre sí” y que en adelante “la palabra se enriquezca en el contexto” (Vigotsky. L.S. 1991: 126, 127).

“El uso de signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido” (Vigotsky. L.S. 1995: 70). El desarrollo de un pensamiento elevado, depende de la generalización y la mediación que favorezca el desarrollo del lenguaje. Aquí conviene recordar que el término lenguaje no sólo incluye la expresión oral, en éste se incluye el lenguaje escrito, pues así como la palabra oral evoluciona -lo expone Luria en sus observaciones sobre el desarrollo del vocabulario-, el lenguaje escrito correctamente estructurado se convierte en un factor predominante de desarrollo del pensamiento y desde él, su capacidad de crear nuevas formas de interactuar con el entorno. “El lenguaje actúa como instrumento cultural que institucionaliza valores, códigos de acción y discurso” (Colás, P. 2004: 284).

69

“De ahí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación” (Vigotsky. L.S. 2003: 18). Integrar formas de pensamiento artificial, permite al estudiantado comprender los fenómenos que ingresan a través de los sentidos no de una forma superficial.

En contraposición con ello, se encuentra la integración de las formas de pensamiento concretas. El pensamiento concreto, por definición no implica que éste sea una forma inadecuada de operacionalización de acciones, pues frente a un estímulo, sea de la índole que sea, lo que se percibe en primera instancia, está descrito por lo que los sentidos y sus conexiones semánticas inmediatas ofrecen. Pero una vez esta operacionalización termina su función de reconocimiento, los procesos de pensamiento superiores entran a operar para extender redes de conexiones amplias que son en últimas la sustentación de la comprensión de los fenómenos de la realidad.

“La transformación de una forma de acción elemental en otra superior constituye un proceso, en el que intervienen instrumentos mediadores de diversa índole. Según Vygotski, los cambios en el desarrollo mental humano se producen por la forma de mediación utilizada. En unos casos provocados por la introducción de una nueva forma de mediación y, en otros, por la transición hacia una versión más avanzada de una ya existente” (Rebollo. M^a Á. 2001: 62).

Lo que se pone de manifiesto, es que el logro de formas de pensamiento elevados está supeditado a la mediación adecuada, en este caso, del proceso de enseñanza del lenguaje lectoescrito, y más específico, el de la comprensión. El pensamiento complejo es la “esencia de la conducta humana compleja...la actividad simbólica tiene una específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento” (Vigotsky. L.S. 1995: 47). Si no hay mediación adecuada todo lo que se percibe, llega sólo hasta el reconocimiento.

El enfoque Bajtiniano, también muestra algunas concepciones al respecto. En éste “se excluye la aceptación del significado literal como presupuesto dado” (Wertsch. 1993: 105), se da por hecho, que los sujetos pueden darse cuenta de lo palpable, la educación por tanto debe ir más allá.

Finalmente, es importante reconocer, en línea con las herramientas de internalización, que la comprensión y la formación de la conciencia están en relación con la reintegración. Una conciencia formada a través de estructuras de pensamiento ordenadas permite que los individuos utilicen lo aprendido, y en este caso, lo comprendido a los contextos propios reales. Esto es posible gracias a que “el hombre es el único capaz de modificar o crear las circunstancias” (Merani. L.A. 1962: 72). Los encargados de la educación deben, entonces, comprender que las palabras que sus niños y niñas leen están en directa relación con el pensamiento, por lo tanto, han de preocuparse porque dichas palabras, tengan valor social y cumplan su papel mediador.

“Como no concebimos un pensamiento sin palabras, o conceptos intraducibles en palabras, tampoco podemos concebir un lenguaje sin pensamiento. Convertida la praxis en gnosis, traducido el pensamiento en palabra, la reversibilidad de lo cuantitativo –orgánico– en cualitativo –pensamiento–, y la acción inversa, quedaron afirmados de una vez para siempre como actividad dialéctica del obrar humano” (Merani. L. A. 1962: 237).



Segunda parte

Diseño investigativo

Diseño de la Investigación

Presentación

73

Este capítulo presenta la metodología usada en el proceso investigativo. En él se encuentra el diseño que regula las acciones investigativas, así como los objetivos que se propusieron como guía del estudio. Dichos objetivos están permeados por la necesidad de dar un giro a la forma de concebir la comprensión lectora desde una base teórica representativa del desarrollo humano.

El problema, se centra en la necesidad de proponer un modelo comprensivo influido por los conceptos socioculturales, va en relación con la selección y la caracterización de la muestra, especialmente si se considera que se eligen las Instituciones educativas de carácter público, que son las que acogen al mayor número de población escolar. Además, se especifica la forma de recolección de la muestra, la construcción y características del sistema de categorías para el análisis de los textos seleccionados. La caracterización de las categorías se realiza a la luz de la teoría, de forma tal que se ofrece claridad sobre el sentido que orienta cada una.

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo de corte transversal dado que se realizó en un periodo estable en el tiempo. Además, se usaron medios cuantitativos para determinar las frecuencias de aparición de los fenómenos observados y tiene características de los acentos investigativos de tipo crítico – social. Su tema permite abordar problemáticas de interés y competencia social, está íntimamente ligada al desarrollo, y por tanto, se permite establecer relaciones de análisis, apreciación y crítica.

La recolección de datos se realizó a través de métodos informales, se solicitó en una de las sedes de básica primaria de las 29 Instituciones Educativas de carácter público, copia de talleres provenientes de los textos escolares usados en tercer grado para la enseñanza del castellano. Se obtuvo un total de 32 talleres de 11 textos diferentes. El análisis de datos en forma cualitativa se realizó a través del programa ATLAS-TI y el paquete estadístico SPSS.

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

- Diseñar una propuesta de comprensión lectora desde la teoría sociocultural a partir de la revisión del modelo de comprensión utilizado en los libros de texto de tercero de básica primaria en las instituciones educativas de carácter público del Municipio de Popayán.

3.2.2. Objetivos específicos

74

- Identificar los modelos de comprensión utilizados en los libros de texto de tercero de básica primaria en las instituciones educativas de carácter público del municipio de Popayán.

- Comparar los modelos de comprensión de lectura hallados en los libros de texto con un modelo de comprensión desde teoría sociocultural.

- Elaborar una propuesta de comprensión lectora a partir de la teoría sociocultural, que proponga una solución para las dificultades de la comprensión lectora al servicio de la educación infantil.

3.3. Descripción del problema

Cuando se reflexiona sobre la comprensión lectora, lo que primero que viene a la mente son los bajos resultados en los exámenes y pruebas. Sin embargo, esta percepción preliminar está alejada completamente de la presencia de factores implícitos en la lectura, es decir, del verdadero significado de la lectura cuando se percibe no sólo como la capacidad de descifrar códigos fonológicos, sino como la capacidad de usar el lenguaje, el empleo de signos y la asignación de significados a los mismos y finalmente su papel en la formación de la conciencia, la misma que además de tener influencia social, atraviesa todo el proceso lector.

De modo que el problema acerca de la comprensión lectora está en que, muy a pesar de los programas educativos y las modificaciones en los planes de estudio, no se ha comprendido el valor de la lectura y las consecuencias que sobre el desarrollo social puede ejercer el comprender realmente un texto. Las dificultades sobre la enseñanza de la comprensión lectora, están relacionadas en muchos casos con las prácticas en el aula, sin que esto signifique que es el único factor; es decir, se hallan en las estrategias que se asignan a tal propósito, las planeaciones de clase, las lecturas elegidas, la estructuración de preguntas, entre otras. Este aspecto metodológico de la enseñanza de la comprensión lectora, ha de ser objeto de análisis de los estamentos implicados en el proceso educativo, llámense Ministerio de Educación, casas editoriales, rectorías, coordinaciones, profesorado y familia. Es precisamente sobre este elemento que se desea indagar en la presente investigación, más específicamente el modelo de comprensión que usan los libros de texto de tercero de básica primaria en las instituciones educativas de carácter público del municipio de Popayán y que son empleados por el profesorado en la instrucción. A partir de esta revisión, entonces, se diseña una propuesta de comprensión lectora desde la teoría sociocultural.

75

3.4. Descripción de la muestra

3.4.1. Selección de la muestra

La muestra se seleccionó de forma aleatoria, asegurando que todas las Instituciones Educativas de Carácter público quedaran representadas con una de sus sedes. Se obtuvo 32 talleres de 11 libros de textos usados en 29 Instituciones Educativas de carácter público del municipio de Popayán, de 30 existentes, como lo muestra el siguiente cuadro.

Institución educativa	Texto
Institución (FAU) Sede J AG 2	Texto 9
Institución C R Sede C R	Texto 7
Institución D B Sede Primaria	Texto 3
Institución E N S Sede Primaria	Texto 8
Institución A G P Sede Primaria	Texto 3
Institución T I Sede S C	Texto 2
Institución F J C Sede J	Texto 4
Institución RP Sede Primaria	Texto 3

Institución S A Sede Primaria	Texto 10
Institución L P Sede Primaria	Texto 10
Institución C N V Sede Primaria	Texto 3
Institución F P S Sede FPS	Texto 3
Institución M L Sede Primaria	Texto 3
Institución C M S Sede primaria	Texto 10
Institución CCN Sede Primaria	Texto 3
Institución LM Sede Primaria	Texto 11
Institución GM Sede	Texto 10
Institución L C Sede Primaria	Texto 3
Institución NSF	Texto 7
Institución J FK Sede Primaria	Texto 3
Institución L A H Sede	Texto 3
Institución S C J Sede Primaria	Texto 3
Institución T C M Sede M B	Texto 3
Institución N J P Sede Primaria	Texto 3
Institución EM Sede Primaria	Texto 6
Institución J E C Sede Primaria	Texto 3
Institución M O Sede Primaria	Texto 3
Institución N S C Sede Primaria	Texto 5
Institución FJ C Sede Primaria	Texto 1

Los nombres de las instituciones corresponden a códigos arbitrarios.

Las lecturas y ejercicios de comprensión de los textos enumerado aquí de 1 a 11, se encuentran descritos en la parte de anexos (ver anexo 1).

La ausencia de una de las instituciones se debió a que en el momento de la recolección de datos no contaban con el grado tercero de primaria, por dificultades relacionadas con la contratación docente. Sin embargo, la muestra es representativa (ver anexo 2).

3.4.2. Caracterización de la muestra

La presencia de las instituciones educativas de carácter público obedece a que éstas constituyen el mayor número y atienden igualmente a mayor cantidad de población, lo que asegura la representación de las propuestas de comprensión lectora a la que accede la mayoría de estudiantes. Pero quizá el factor más relevante para la escogencia de las instituciones educativas de carácter público es la evidente carencia de recursos para ofre-

cer educación de calidad. El informe del Progreso Educativo en América Latina “Cantidad sí Calidad” para el año 2006, realizado por el consejo consultivo del PREAL, demostró las enormes dificultades que atraviesa la educación de carácter público en nuestro medio, “la formación docente en general continúa enfatizando la teoría sobre la práctica y suele estar desvinculada de las necesidades del aula y el currículo” (PREAL, 2006: 18). Dicha dificultad no sólo se limita al profesorado. Los niños y niñas que asisten en mayor número a estas instituciones y que representan un buen porcentaje de la población laboral en años siguientes son quienes reciben aprendizajes mediáticos sin prospectiva y sin influencia directa sobre las formas de pensar. Por lo tanto, queda excluida la preparación para la toma de decisiones asertivas y críticas frente a la realidad, lo que implica la misma interpretación de los discursos que se mezclan en las actividades diarias, a través de los medios de comunicación y los mensajes orales que transmiten los demás miembros de la cultura.

77

Se eligió el tercer grado de primaria a razón de la división entre el aprendizaje inicial del lenguaje escrito en la etapa escolar y la iniciación de la aplicación de lo aprendido, con un mayor grado de efectividad. Debido a que la comprensión lectora se ha de impulsar en todos los niveles en todos los grados, no existe justificación válida para referirla a los grados superiores, como más válidos a la hora de estudiar el fenómeno de la comprensión lectora.

Finalmente, con respecto a los textos escolares, es necesario decir, que estos cumplen un papel importante en el aula de clase, pues sirven de base para la planeación de actividades de instrucción, en este caso de la comprensión lectora. Si bien no es el único factor relacionado con las dificultades comprensivas del estudiantado, sin duda merece que quienes se interesan por fomentar el uso del lenguaje escrito a favor del desarrollo humano, le presten la atención adecuada.

3.5. Técnicas de recolección de datos

3.5.1. Construcción del sistema de categorías

El sistema de categorías que permite el análisis de los datos fue construido teniendo en cuenta los planteamientos de la teoría sociocultural referente al contenido de la comprensión. Los planteamientos más importantes surgen de autores como Mijaíl Bajtín y Lev Vigotsky, quienes hacen aportes reveladores respecto a la mediación cultural en el aprendizaje y la semiótica del lenguaje. Cada una de las categorías fue pensada para que

fuera lo suficientemente significativa como para ser buscada en los textos con el fin de evaluar de forma pertinente las lecturas y los ejercicios de comprensión. Obviamente, sin perder de vista los objetivos que sobre la comprensión se ha planteado el Ministerio de educación Nacional muy en concordancia, por lo menos en teoría, con la propuesta sociocultural.

La construcción del sistema de categorías se utiliza para el análisis de contenido de los textos, en cuanto a sus discursos y sus correspondientes ejercicios de comprensión, la reducción de los datos se realiza con un programa para el análisis cualitativo, permite señalar enunciados del discurso escrito y/o las preguntas del ejercicio y comparar frente a la categoría la presencia o ausencia de la misma. Los resultados generales de este análisis se pueden ver en el apartado de anexos (ver anexo 3).

3.5.2. Características del sistema de categorías

Se construyeron siete categorías, cada una con un determinado número de subcategorías que facilitan su búsqueda en los textos analizados. Las subcategorías se representan con cuatro letras en mayúsculas cuando es positiva su presencia en los textos y con cinco letras mayúsculas terminadas en "N" cuando no se percibe la existencia de ellas. En el siguiente cuadro se expone la definición y constitución de cada una de las categorías y subcategorías.

Sistema de categorías
1. Géneros discursivos: Cuando se habla de género discursivo se hace alusión a la organización del texto y una serie de marcas distintivas que lo caracterizan y lo diferencian de otras estructuras textuales. Esta organización a la que se llama superestructura en esta investigación; gracias a las nominaciones de Van Dijk, permiten diferenciar una novela de un cuento, un texto científico de un texto de carácter expositivo, etc.
1.1. Lírico (GELI): este género discursivo corresponde a una estructura sensible, compuesta por figuras gramaticales que presentan de forma estética fenómenos de la realidad, generalmente tienen cargas emocionales del autor frente a un tema.
1.2. Narrativo (GENA): este tipo de género se desarrolla cronológicamente y permite la explicación de eventos en determinado orden, algunos de estos permiten la presencia de conversaciones, como en el caso de los cuentos, novelas, leyendas.

1.3. Informativo (GEIN): Un texto informativo es aquel que pretende revelar un evento, que recae sobre una persona o grupo de personas y las causas del mismo. Permite una ubicación temporal y espacial exacta.
Expositivo (GEEX): “relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos o bien proporciona información sobre éstos, su organización varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan” (Solé, Isabel. 1992: 73)
1.4. Científico (GECI): este género supone la presentación de realidades a través de una estructura compleja en la que se demuestran a fondo los componentes de un elemento de la realidad y las explicaciones sobre la presencia del mismo. Generalmente presenta al lector elementos novedosos que vislumbran la magnitud de un evento. Contario a lo que se piensa, el texto científico puede ser trabajado sin temor en niños y niñas, las investigaciones de Vigotsky alrededor del tema demuestran que es posible que se formen estructuras mentales complejas aún en edades tempranas, además fomenta la imaginación que parte de hechos reales aunque éstos no sean siempre visibles.
2. Escenario sociocultural del texto: en términos de la mediación cultural en el aprendizaje y la presencia del contexto en el significado de los símbolos. En este caso de los usados por el lenguaje, es totalmente necesario que los textos permitan al estudiantado la ubicación del entorno histórico en el que se desarrollaron a fin de comprender el porqué de las formas de pensar y cómo éstas afectan sus propias estructuras mentales, que a su vez son transferidas a la cultura inmediata.
2.1. El texto recrea problemáticas del entorno (ESPE o ESPEN): se intenta evaluar si en los temas desarrollados en las lecturas están presentes cuestiones del interés del estudiantado, que sean visibles como dificultades en su medio sociocultural.
2.2. Las problemáticas se abordan desde un tratamiento crítico (ESTC O ESTCN): se trata aquí de determinar si un texto se limita a presentar información o si por el contrario incluye en sus enunciados objeciones a las problemáticas que presenta en sus descripciones.
2.3. Se trabaja desde enunciados (ESTE O ESTEN): de acuerdo a los referentes teóricos, un enunciado puede estar expresado con una palabra o por un texto de longitud considerable, lo que cuenta es que la carga semiótica esté correctamente representada a través de la o las palabras usadas.

2.4. El texto se ubica en los contextos histórico culturales (ESCH o ES-CHN): debido a que los enunciados de los textos están cargados de significados e ideologías propias de un sujeto o grupo de personas inscritas en un momento determinado, la ubicación temporal y espacial, se convierte en una importante base de análisis de los motivos y circunstancias que rodean lo que se lee. Se agrega a esta categoría la noción de cronotopo, como un elemento de tipo cognitivo que facilita la comprensión de enunciados escritos en determinadas condiciones socioculturales.
2.5. El texto permite un tratamiento crítico de temáticas y problemáticas socioculturales (ESTS o ESTSN): las producciones textuales deben dar lugar al análisis crítico de los asuntos que representan, esto significa que la información que pretende estar completa, sólo logra determinar previamente lo que se supone debe concluir el estudiantado, lejos de promover la evaluación de lo escrito.
3. Polifonía del texto: este es uno de los constructos bajtinianos de gran importancia. En él se describe la presencia de por lo menos dos voces que interactúan en los textos, para Bajtín, hay una voz que proviene del autor o de sus personajes, voces que contienen emociones, sentimientos y formas de pensar de acuerdo al momento cultural. Cuando un texto se permite la presencia de voces, facilita la percepción de estas variaciones.
3.1. Se reconoce la presencia de voces en el texto (PTVT o PTVTN): corresponde a la posibilidad de que existan mínimo dos interlocutores en el texto, incluyendo la probabilidad que uno de ellos sea el lector.
3.2. Se presentan diferentes voces sobre el mismo tema (PTDV o PTDVN): se busca identificar la presencia de otras personas, instituciones o textos; diferentes al texto base que ofrezcan opiniones sobre un el tema planteado en la lectura principal.
3.3. Se hacen referencias bibliográficas sobre los textos con los que se trabajan (PTRB o PTRBN): este hace referencia a la presencia de fuentes bibliográficas.
3.4. Se compara el texto con otros que amplían o refieren la temática (PTCT o PTCTN): en este caso se buscará establecer si el texto dirige la atención del lector hacia otros textos que aclaren dudas u ofrecen visiones diferentes al tema tratado.
3.5. Los enunciados responden a los lineamientos teórico-conceptuales que fundamentan los textos (PTET o PTETN): una vez estableci-

dos los géneros discursivos, es importante determinar si los textos cumplen con las condiciones mínimas para la categorización del mismo en uno u otro género; esta vez para determinar si este fundamento estructural permite la presencia real de la polifonía.
4. El reconocimiento del texto: como parte fundamental del proceso de comprensión ha de permitirse un reconocimiento inicial del texto. Éste por sí sólo no corresponde a la comprensión; como podría creerse, pero es parte integrante de la apropiación de un tema y está íntimamente relacionado con el reconocimiento de la macroestructura, es decir, de la composición semántica de la producción escrita.
4.1. El ejercicio de comprensión permite ubicar las ideas principales del texto (RTIP o RTIPN): no se trata de evaluar la presencia de preguntas del tipo “busca un título para la lectura” o “resume la lectura en una oración”, se busca la presencia clara de una idea que subyace al texto.
4.2. El ejercicio de comprensión permite reconocer las relaciones que se establecen entre las ideas del texto (RTRI o RTRIN): el desarrollo literario indica que necesariamente una idea debe llevar a la otra, sin dejar lagunas entre unas y otras que le resten continuidad al texto.
4.3. El ejercicio de comprensión utiliza formas diversas de interacción con las ideas de acuerdo con los géneros discursivos (RTII o RTIIN): corresponde a las estrategias que el ejercicio de comprensión busca para la aproximación a las ideas y la apropiación del tema. Apropiación que en este caso personal sólo se da, si se asegura diversos enfoques de relación del concepto presentado.
5. La novedad del texto: esta categoría no trata sobre la reciente escritura de las producciones literarias. Independiente del momento de la producción textual, el ejercicio de comprensión permite encontrar relaciones diferentes que supongan una nueva forma de apropiarse del tema: diferentes formas de enfrentar un problema, alternativas diversas de solución, etc.
5.1. Los ejercicios de comprensión permiten realizar propuestas alternativas sobre las temáticas trabajadas (NTPA o NTPAN): una vez se ha dado la lectura, el ejercicio que propone el texto permite establecer una relación diferente a la explícita en la lectura de modo que se proponga analizar el mismo tema desde una perspectiva diferente.
5.2. Los ejercicios de comprensión promueven la búsqueda de nuevas situaciones problémicas sobre el tema (NTBS o NTBSN): entran

en juego las cadenas semánticas, en las que, un problema puede ser causado y al mismo tiempo ser causa de otros. El estudiantado debe acceder a este tipo de ejercicio, que sin lugar a dudas fomenta el establecimiento de relaciones entre lo leído y la cultura circundante.

El ejercicio de comprensión permite argumentar concepciones personales sobre el tema (NTAP o NTAPN): al leer, no sólo hay un proceso de codificación sintáctica y fonética, al leer hay una respuesta del sujeto frente a lo que lee; en otras palabras la adopción de una posición a favor o en contra de lo que la lectura ofrece.

5.3. El ejercicio de comprensión permite debatir las ideas presentadas en el texto (NTDI o NTDIN): las ideas presentes en el texto; como ya se dijo anteriormente facilitan la cohesión de los enunciados. Ahora bien, frente a estas ideas, ha de permitirse que se hagan cuestionamientos como, ¿por qué se dice esto? ¿a favor de quién se dice? ¿con que objetivo?, entre otras.

5.4. El ejercicio de comprensión permite generar nuevas formas de abordar las problemáticas (NTNF o NTNF): si el texto ofrece una solución o visibiliza una forma de enfrentar una situación, debe dejar abierta la posibilidad para que quien lee, busque a partir de la información suministrada opciones diferentes para afrontar dicha situación, sin que influya la iniciativa presentada directamente por el o los autores.

6. Dialogismo textual: como otro de los conceptos que desarrolla Mihaíl Bajtín, el dialogismo es el continuo diálogo entre un hablante y un oyente aún en el lenguaje escrito, la misma conciencia humana permite el diálogo consigo mismo, lo que supone claramente que en un texto, este dialogismo también debe existir, por cuanto al leer cada persona adopta una posición con respecto a lo que lee. Se trata del diálogo lector y texto.

6.1. El ejercicio de comprensión posibilita descubrir preguntas en el texto (DTPT o DTPTN): es la información lo suficientemente cerrada que deja de lado la posibilidad de hacerse preguntas a partir de ella o por el contrario, no responde para que sea el lector quien encuentre dudas.

6.2. El ejercicio de comprensión permite encontrar respuestas a las preguntas que formula el texto (DTRP o DTRPN): en conexión con lo anterior, el lector puede acercarse a respuestas relacionadas con las mismas preguntas que generó desde el ejercicio comprensivo.

6.3. El ejercicio de comprensión permite generar preguntas al texto (DTGP o DTGPN): es el ejercicio comprensivo lo suficientemente abierto, al dejar un lugar para que el lector proponga preguntas.
6.4. El ejercicio de comprensión permite al estudiantado generar respuestas al texto (DTRT o DTRTN): en consonancia con lo anterior, el ejercicio comprensivo permite responder a preguntas generadas de la lectura del texto.
7. Comprensión y formación de la conciencia: considerando que la construcción de la conciencia tiene un componente social, los textos sobre los que subyace todo un conjunto de significados, deben constituirse en conectores entre todo el conjunto de signos y significados presentes en el pensamiento y asociados a una realidad (sólo así son significativos), para desarrollar la conciencia; que es todo el entramado de relaciones semánticas entre el signo y el significado, visible en las formas de actuar y de representar la realidad.
7.1. Se establecen relaciones con los signos que muestran los reflejos de la realidad (CCSR o CCSRN): los enunciados corresponden a situaciones reales. En este caso se acepta la ficción, por cuanto la imaginación parte de una base real, la cual sustenta su creación.
7.2. Se establecen relaciones con los signos que visibilizan las refracciones de la realidad presentada (CCRR o CCRRN): el texto presenta indicios de lo que hay más allá de lo escrito; por ejemplo, al recrear una problemática se limita a presentarla de una forma que ya es concluyente o refracta factores implícitos en las descripciones que hace.
7.3. Los lenguajes que promueve el ejercicio de comprensión integran formas de pensamiento artificiales (CCPA o CCPAN): las estrategias para el trabajo de la comprensión fomentan la estructuración de opiniones y de pensamiento complejo frente a una situación.
7.4. Los lenguajes que promueve el ejercicio de comprensión integran formas de pensamiento concretas (CCPC o CCPCN): al contrario de lo anterior, las estrategias para el trabajo de la comprensión fomentan la estructuración de opiniones y de pensamiento simple, literal, apegado a la información que debe darse como cierta, sin lugar a operaciones mentales que la evalúen desde otras posiciones.



Tercera parte

Exposición e interpretación de resultados

Resultados de la Investigación

Capítulo 4

87

Presentación

En este capítulo se presenta el producto del proceso de investigación. El análisis, en cuidadosa relación con la teoría, muestra a través de gráficas de frecuencia las características de las categorías usadas y las consecuencias que sobre la comprensión ejercen los resultados.

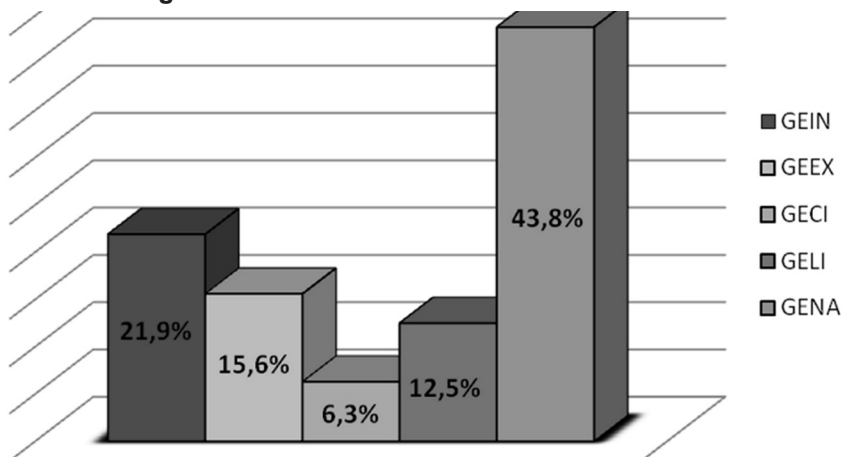
La descripción que acompaña los datos, muestra uno a uno el análisis en relación con las herramientas de internalización, que hemos expuesto en los referentes teóricos. Se considera al género discursivo y al reconocimiento del texto desde el punto de vista del dominio, a la ubicación sociocultural del texto y la polifonía textual, teniendo en cuenta sus implicaciones, desde la apropiación como herramienta que permite el paso de los estímulos externos hacia el interior.

De la misma manera, se refiere la privilegiación como punto de encuentro de la novedad del texto y el dialogismo textual, con la posibilidad de elección de los factores que se consideran importantes sobre otros. Finalmente, se presenta el análisis de la categoría de comprensión y formación de la conciencia, en concordancia con la reintegración, siendo ésta la fase final de comprensión en la que el lenguaje da paso al pensamiento y a la conciencia para actuar sobre el medio.

4.1. Presentación de resultados

4.1.1. Análisis en relación al dominio

4.1.1.1. El género discursivo



88

Gráfico # 1 Géneros discursivos

En los 32 talleres analizados de un total de 11 textos diferentes usados en el área de castellano en tercer grado de básica primaria, el género discursivo predominante es el narrativo (43.8%), seguido del género informativo (21.9%) y el género expositivo (15.6%). A su vez, el género lírico y el género científico aparecen en menor porcentaje (12.5% y 6.3% respectivamente). No aparecen formas diversas de interactuar con los géneros, salvo algunas consideraciones de tipo estructural que se hacen presentes especialmente en los textos pertenecientes a los géneros informativos. Se entiende que en el proceso de enseñanza antes de que el estudiantado entre en contacto con determinado tipo de texto, recibe información previa sobre la estructura general del texto y sus características en relación con el género discursivo. Esto implica que debe acceder a ejercicios que le permitan ubicar al texto en la época y formas de pensamiento utilizados, comparar estructuras frente a otros textos, comprender la forma y apropiarse de los lenguajes del texto. La poca utilización de diversos géneros discursivos implica una pérdida de información, que permitiría al estudiantado identificar cómo “las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua (Bajtín. 1982)” (Silvestri. 1993: 98).

Es importante además destacar que el uso del discurso científico en los textos escolares, presenta en esta investigación el porcentaje más bajo, resultado que está en contra de acepciones teóricas importantes sobre el desarrollo y adquisición del pensamiento científico. Así lo demuestran argumentos que indican que “el desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño. Durante el desarrollo de esta cooperación maduran las funciones psíquicas superiores del niño con la ayuda y la participación del adulto” (Vygotski. L.S. 1993: 183). En otras palabras, el pensamiento científico tiene sus bases en el proceso de mediación y no es exclusivo para determinadas edades; “el pensamiento científico del niño avanza hasta alcanzar un determinado nivel de voluntariedad, nivel que es producto de las condiciones de enseñanza” (vygotski. L.S. 1993: 183).

89

El anterior hallazgo, además, indica que se excluye el trayecto existente entre los géneros primarios, hasta los secundarios, siendo los primeros necesarios para los segundos, a su vez que los segundos reabsorben los primeros, especializándolos. El desarrollo del pensamiento científico tiene sus bases en la utilización del mismo desde contextos particulares hasta la especialización de los mismos. Además, el uso de géneros discursivos restringidos deja de lado la posibilidad de promover a través del discurso, todas las formas posibles de identificar el desarrollo humano y la cultura, a través de las formas discursivas. Es decir, se olvida que el lenguaje en sí mismo es una construcción social, y por lo tanto, acercarse a él de diferentes formas favorece la comprensión del entorno.

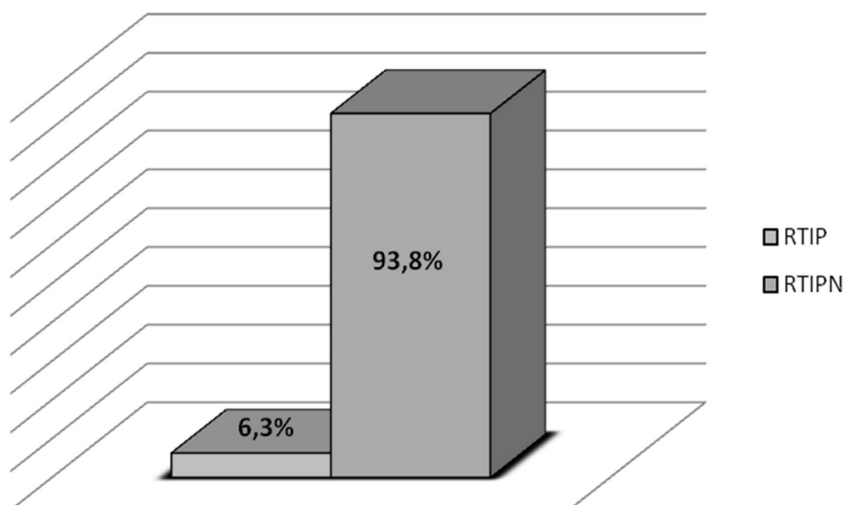
Los resultados en este ámbito tienen consecuencias sobre el dominio, ya que siendo el género discursivo la entrada (fenómeno externo) al fenómeno comprensivo, la limitación generada por el uso de unos y no de otros géneros, la falta de prácticas que permitan el reconocimiento de constituyentes del discurso en cuanto a estructura, ubicación temporal, lenguajes usados, establecen una barrera para la actividad comprensiva, y superarla, debe ser propósito de todo proceso de pensamiento.

Será fácil comprobar la existencia de los datos antes mencionados al revisar el anexo 1, en el que se encuentran la descripción de cada texto. Algunos de ellos precisan al inicio de cada lectura el tipo de género discursivo al que se debe enfrentar el lector.

4.1.1.2. El reconocimiento del texto

Los resultados en el ámbito del reconocimiento del texto, manifiestan una dificultad asociada al desarrollo del dominio (herramienta de internalización). Las tareas básicas de reconocimiento hacen parte del cúmulo de

experiencias externas que luego de llegar a los sentidos se convierten en un instrumento inicial de trabajo, en este caso base de la comprensión. Por ello, tareas como la ubicación de ideas son asientto del análisis y explicación de las manifestaciones del lenguaje. A continuación se presentan los resultados al respecto.



90

Gráfica # 2 El ejercicio de comprensión permite ubicar las ideas principales del texto.

La gráfica anterior permite observar que en los talleres analizados, sólo el 6,3 por ciento de los ejercicios comprensivos favorece la recuperación de la idea principal del texto, es decir, sólo dos de los talleres. Mientras que la mayor parte (93,8%) de los ejercicios comprensivos circunscriben sus demandas a prácticas mecánicas: encontrar en la lectura una palabra, un título, una frase. Es así que, existe una confusión evidente entre el tema que guía la lectura y el enunciado con el cual se intenta explicar el tema; enunciado generalmente implícito, que requiere de ejercicios progresivos con ese propósito para desarrollar la habilidad.

Hay un serio compromiso de la comprensión en este sentido, por tanto, los ejercicios comprensivos permiten el reconocimiento de una señal, pero no de un signo. La percepción equivocada de la recuperación de una idea principal es directamente proporcional con la comprensión insuficiente, con incidencia directa en el escaso entrenamiento del pensamiento deductivo – inductivo, que permiten “evitar razonamientos superficiales y erróneos” (Shardakov. M. N. 1968: 141), permitiendo lo contrario, es decir, la falta de habilidad para explicar y demostrar. Además, nuevamente el

propósito de las actividades es una propuesta de comprensión pasiva de los textos, en ella el lenguaje es sólo individual y casi inmutable.

El texto 1, por ejemplo, propone el siguiente ejercicio:

La oración que expresa la idea central del texto es:

- a. Algunas plantas engañan a los insectos.
- b. Algunas plantas atrapan insectos.
- c. Las hojas de las plantas tienen pelos pegajosos.

El texto 2 no plantea interrogante alguno referente a la intención de encontrar la idea principal. Otro de los textos que contiene un ejercicio mecánico respecto a encontrar la idea principal es el texto 7, que propone:

Marca con una X, otro título que podría reemplazar al de la lectura.

- a. El pintor loco.
- b. Entendiendo el significado de los colores.
- c. El color negro.
- d. Un mal amigo.

91

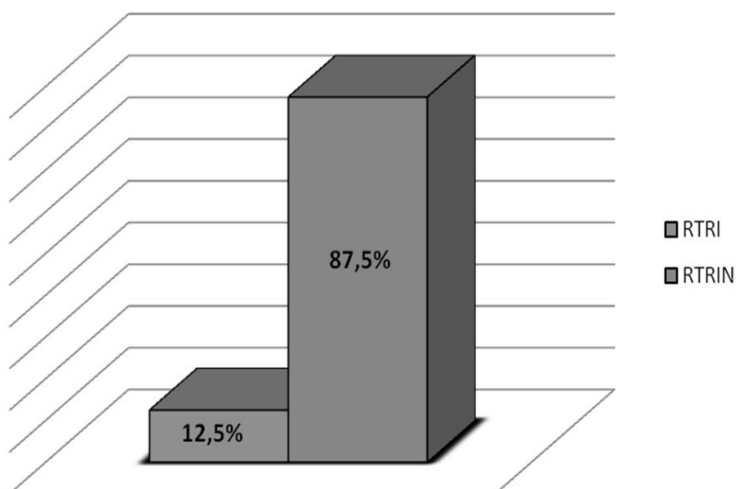
Podría decirse que el texto 4, hace preguntas que se constituyen en un intento para encontrar la idea principal:

Responde estas preguntas:

¿Qué opinas del texto del profesor? ¿Es lo suficientemente claro?

¿Crees que las imágenes te ayudan a entender mejor la situación?

¿Qué sucedió? ¿Florentino es muy de buenas o el diablo es muy de malas?



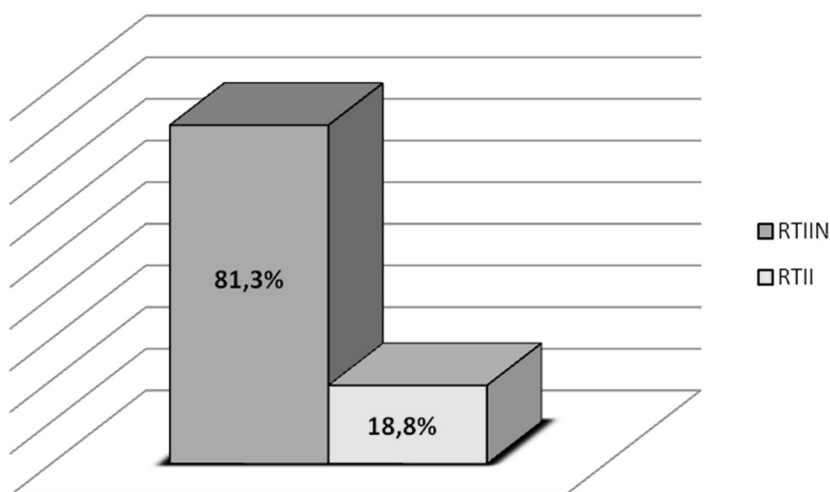
Gráfica # 3 El ejercicio de comprensión permite reconocer las relaciones que se establecen entre las ideas del texto.

Con respecto al establecimiento de las relaciones entre las ideas, sólo el 12,5 por ciento de los ejercicios de comprensión le da al estudiantado opciones para descubrir la interacción de las ideas, lo que corresponde a tan sólo tres talleres. Frente al 87,5 por ciento que no favorece la búsqueda de tal interrelación. Es importante precisar que el porcentaje arrojado por el análisis de esta categoría es similar al registrado por la categoría inmediatamente anterior, lo que implica que la limitación existente para hallar la idea principal, puede verse reflejada en la falta de actividades que faciliten descubrir las relaciones de las ideas del texto.

Lo anterior se relaciona con la dificultad del estudiantado para representar hechos de la realidad de forma adecuada. En conformidad con los enunciados teóricos de Van Dijk, los ejercicios que pueden esclarecer las relaciones entre ideas, facilitan encontrar la idea principal. Esto obedece a que se puede apartar del proceso comprensivo información irrelevante o que tiene como objetivo la estructura morfosintáctica del texto.

El texto 5 plantea en su aspecto comprensivo, ejercicios tales como: subraya la palabra que remplace adecuadamente el término destacado en cada oración, subraya, en cada línea, el sinónimo adecuado de cada palabra, de acuerdo con el sentido que tiene el texto, escribe 1, 2 y 3 para relacionar cada imagen con el nombre correspondiente. (Pregunta acompañada de tres imágenes de dioses egipcios), la oración El joven faraón gobernaba con mano de hierro, significa que..., y consulta en un diccionario el significado de cada una de las siguientes palabras. Luego, escríbelo en tu cuaderno.

Los interrogantes pueden hallar la respuesta en el texto, devolviéndose al mismo, encontrando sinónimos o apoyándose en imágenes. Sin embargo, todos corresponden a la búsqueda de información literal y no favorecen la relación entre ideas. Al mismo tiempo, estos ejercicios se presentan como una forma distante de las posibilidades de relación entre los signos de cada enunciado, la construcción de la significación parecería inmodificable, los signos son referidos en forma aislada y no se considera la relación existente entre ellos.



93

Gráfica #4 El ejercicio de comprensión utiliza formas diversas de interacción con las ideas de acuerdo con los géneros discursivos

Finalmente, en cuanto al reconocimiento del texto, la gráfica # 4 señala que sólo el 18,8 por ciento de los ejercicios de comprensión -es decir, seis de 32-, le brinda al lector una forma diferente de interactuar con las ideas del texto, frente al 81,3 por ciento que no lo hace. Nuevamente aparece una similitud de porcentajes frente a las categorías que se relacionan con el tratamiento de las ideas, de modo que si el ejercicio comprensivo no favorece la visualización de las relaciones existentes entre las ideas, no promueve la búsqueda de diversas formas de interacción con las mismas.

Se olvida que el ejercicio de la comprensión no es únicamente reproducir lo que está escrito, más bien ha de entenderse como la manipulación del signo, el relacionarlo con otros significados y el desplazar la atención del componente fónico a otros centros de atención (Vygotski, L.S. 1995: 199). Resultan apropiados los argumentos de Vigotsky cuando afirma que *“en la práctica de la enseñanza escolar, la escritura ocupa hasta la fecha un lugar muy pequeño si se compara con el enorme papel que desempeña en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, la enseñanza de la escritura se plantea en un sentido práctico restringido. Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito”* (Vygotski. L.S. 1995: 183).

Se dejan de lado las posibilidades de “interacción con los signos” (Sharadakov. M. N. 1968: 47), que da lugar a procesos amplios de pensamiento y el desarrollo de la causalidad, incluso de la perspectiva de jugar, interactuar e imaginar realidades posibles a partir de lo leído. El lenguaje ya no es una construcción, sino más bien una repetición idéntica en cada caso,

la relación entre los signos sucede en un sistema cerrado, las diferencias se dejan a la casualidad y a algunos elementos que no van más allá del significado literal.

Un ejemplo de lo que se describe es sin duda lo que puede observarse en el texto 3. En él se describen tres talleres con lecturas que a su vez tienen tres géneros diferentes, a saber, el género narrativo, lírico e informativo. Sin embargo, la estructura de las preguntas no se modifica en cada caso:

Género lírico

De acuerdo con la oración *Siempre duro estoy parado*, se puede deducir que el espantapájaros:

- ☐ No descansa jamás.
- ☐ Permanece inclinado.
- ☐ Se sienta durante la noche.

Género informativo

Marque con una X la respuesta correcta. En el texto, la expresión... *manso como un cordero*, significa:

- ☐ que Leonidas era un cordero
- ☐ que Leonidas no era agresivo
- ☐ que Leonidas se convirtió en un cordero

Género narrativo

Marca con una X. De acuerdo con la oración *Si Melchor está gripa, no podremos salir este año. Los niños nos esperan y se llevarían un gran disgusto*, se puede inferir que los reyes magos:

- ☐ Repartían regalos a los niños todos los años.
- ☐ Se iban de vacaciones todos los años.
- ☐ Se iban a quedar este año en casa porque estaba nevando.

Contrario a lo anterior, el texto 5 propone al final del ejercicio comprensivo la producción y creación libre frente a una lectura del género narrativo. El ejercicio que sin duda requiere de la mediación para que realmente alcance su objetivo es el siguiente:

Lee de nuevo el cuento *La reina de las abejas* y escoge uno de estos personajes: el príncipe Bobo o el hombrecito gris. Respuesta libre.

Completa cada ficha con la información que allí se solicita. Si hay datos que desconozcas los puedes imaginar. Respuesta libre.

Imagina que este personaje se comporta de manera diferente a como se narra en el cuento. Escribe en tu cuaderno una nueva historia.

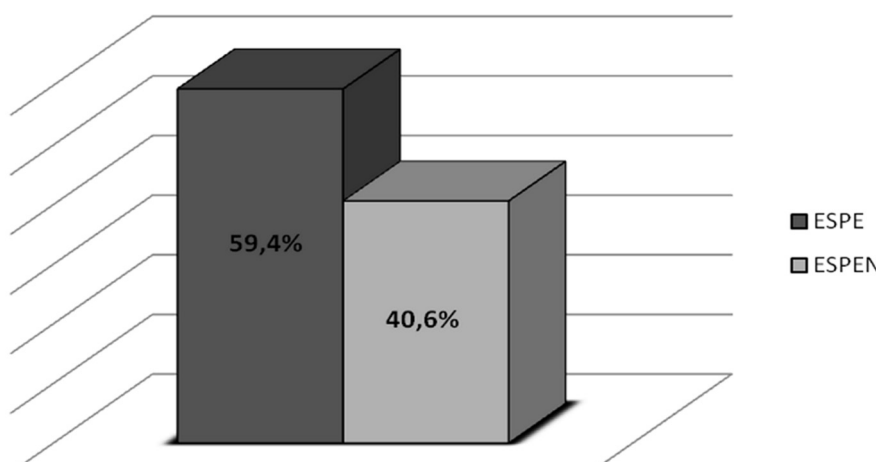
4.1.2. Análisis en relación con la apropiación

4.1.2.1. Escenario sociocultural del texto

Se ha enfatizado con claridad la importancia social del discurso, porque a través de él se comprueba que el desarrollo social y cultural de los humanos contiene una historia que se describe de muchas maneras. Ejemplo de ello son las expresiones artísticas, religiosas y literarias, siendo esta última una de las más utilizadas en educación, lo que además le imprime un papel mediador para el aprendizaje. Así, la estructura del texto ubicada en el espacio y tiempo social cultural es una plataforma de la actividad comprensiva significativa.

Una vez se aprecia el componente sociocultural del discurso escrito, el mismo no puede ser analizado ligeramente, o limitarse al estudio de su estructura. Antes bien, además de estar en contacto con la didáctica en el aula, se ha de usar con la claridad que a través de él se encuentra inscrito el lenguaje como conductor de comunicación, en el que el interés, “es el intercambio de información, es decir, las propiedades del discurso que informan sobre la relación con los otros sociales” (Rebollo. M^a Á. 2001: 40).

En relación con las herramientas de internalización, la ubicación sociocultural, enmarcada en el campo de la apropiación, sufre una grave carencia ante la presencia del texto con escasa información que permita que el estudiantado alcance el establecimiento de referentes claros que definitivamente contribuyan a hacer propio lo que proviene del medio y de alguna manera afecta el sentir y pensar individual y participa en la formación de la conciencia. Las siguientes gráficas muestran los hallazgos en los 32 talleres.



Gráfica # 5 El texto recrea problemáticas del entorno

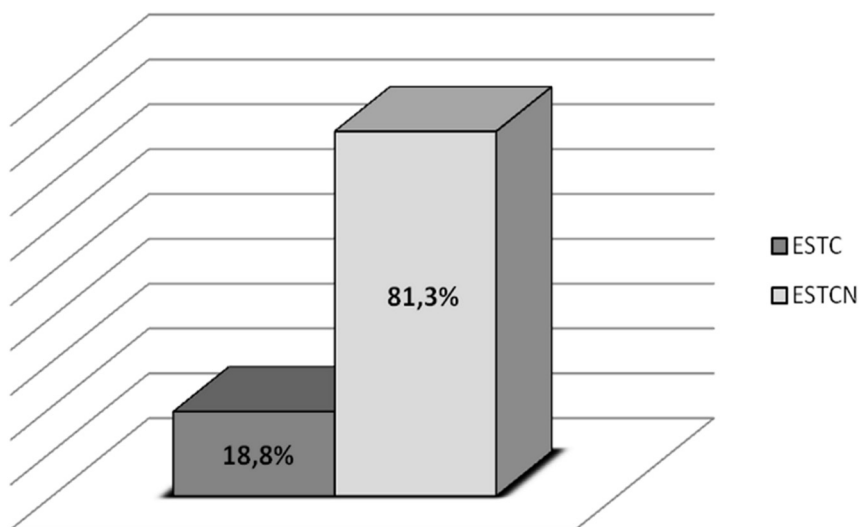
Los resultados revelan que el 59,4 por ciento de los talleres recrean problemáticas del entorno, mientras que el 40,6 no lo hacen. Estos porcentajes, casi divididos, permiten concluir que si bien la mitad de los talleres tiene en cuenta problemas del entorno para los ejercicios de comprensión, la mitad del estudiantado accede a información que no guarda relación alguna con el medio cultural en el que se desenvuelven, y aún, para quienes quisieran decir que los textos contienen información general necesaria, ésta no permite una comparación adecuada de las realidades alternas entre culturas.

Se hace evidente entonces que no hay reflexión clara frente al valor social del texto y cómo éste puede llegar a ser la puerta de entrada para que la enseñanza del lenguaje lectoescrito y especialmente de la comprensión, sea significativa para el estudiantado. El porcentaje en el que los textos no han enmarcado con claridad la relación social cultural, desconociendo la carga semiótica de los signos y el valor que un enunciado cobra, sí y solo sí, éste representa el entorno. Se hace evidente el abandono de la concepción del lenguaje como una construcción social, parece un acto desligado del medio y una forma de comunicación particular o individual.

La explicación de por qué el estudiantado aún presenta serias dificultades para apropiar conocimientos y aplicarlos en medios inmediatos, está precisamente en el papel mediador olvidado del discurso escrito, el mismo que los hace capaces de manipular y aprovechar lo aprendido. Desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento no se dan procesos de generalización promulgados por Vigotsky, de los cuales sabemos hoy están en correspondencia con la modificación de estructuras a causa de un verdadero aprendizaje. El profesorado debe pensar el objetivo de la educación, cuando pretende que con la presentación de textos salidos de las problemáticas propias de las regiones y localidades, los niños y niñas «aprendan a hacer en contexto».

La correspondencia con los datos aquí expuestos puede observarse en las temáticas abordadas en los textos (anexo 1). Algunas tratan de aspectos relacionados con condiciones humanas que revelan sentimientos, temas mencionados en los diarios informativos entre otros. Pero, igualmente existen algunos que a pesar de encajar en un nivel de información general no tienen correspondencia con problemáticas del entorno. A esto ha de agregarse que los ejercicios comprensivos no ofrecen la mediación necesaria para establecer relación entre un tema que no se constituye en una problemática del contexto inmediato, con uno que sí lo sea.

Del total de los talleres analizados, sólo una parte (18,8%) aborda las problemáticas con un tratamiento crítico, frente a otra (81,3%) que no lo hace. Comparado con el resultado de la categoría inmediatamente ante-



Gráfica # 6 Las problemáticas se abordan desde un tratamiento crítico

Se puede notar niveles de exigencia bajos, quizá estructurados bajo una concepción de aprendizaje paralelo con la edad, dejando de lado concepciones educativas como la que envuelve la “Teoría del desarrollo próximo” explicada con suficiencia por Vigotsky, en la que se propone que los niños y niñas en edad escolar alcanzan niveles posteriores de aprendizaje si la mediación es adecuada.

A lo anterior, se ha de agregar el paso inadvertido de la noción de causalidad. Al respecto se puede afirmar que *“al mismo tiempo que se desarrolla en los escolares el pensamiento causal, lo hace el pensamiento crítico”* (Shardakov. M. N. 1968: 204). Esto debido a que incluso tareas sencillas ya originan en el estudiantado procesos de planeación y evaluación, siendo la evaluación un procedimiento de origen crítico, esto significa que los niños y niñas pueden acceder a tareas que impliquen el reconocimiento calificado de ciertas situaciones, muchos lo hacen, pero su inexperiencia no les permite expresarlo en sus acciones. A esto se suma el escaso interés que el profesorado impone sobre las evaluaciones que hacen sobre situaciones diversas. Los niños y niñas son sujetos tendientes a la evaluación de lo que ven y sienten.

Un ejemplo de lo anteriormente descrito puede observarse en lo que sucede alrededor de una lectura usada en el texto 8. En él, se describe un discurso que trata de una persona de peso corporal considerable, se puede inferir que es un niño, por el dibujo que lo acompaña. Aunque pro-

pone actividades antes (Buchón significa, en lenguaje popular, persona de estómago grande) y durante la lectura (A medida que lees puedes verificar si Buchón es tal como lo habías imaginado cuando leíste el título), el tema resulta ser una problemática actual segura, pero el tratamiento que se da al mismo, no es crítico como podría serlo:

Lee el enunciado y marca la respuesta correcta.

a. El poema que acabas de leer:

- ☐ Cuenta la historia de un amigo gordito y comelón.
- ☐ Les explica a los niños y a las niñas cómo alimentarse bien.
- ☐ Dice cómo es el amigo Buchón.

b. En el poema Mi amigo Buchón se hace una descripción de:

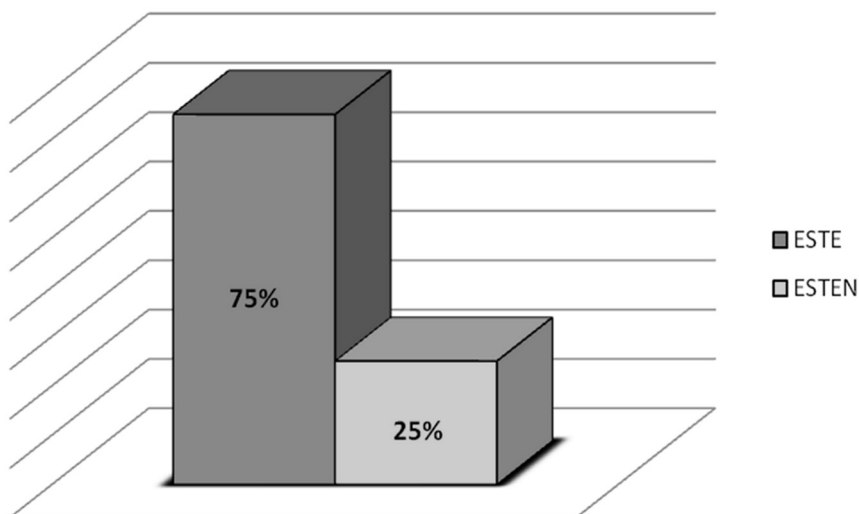
- ☐ La boca, las manos y el cuerpo.
- ☐ La alimentación.
- ☐ La estatura.
- ☐ Todas las anteriores.

c. El título del texto es Mi amigo Buchón porque el personaje:

- ☐ Tiene el estómago grande.
- ☐ Come mucho.
- ☐ Come únicamente alimentos que engordan.

98

¿Qué pasa si Buchón sigue comiendo así como se cuenta en el poema?
Dibuja a Buchón en tu cuaderno de trabajo.



Gráfica # 7 Se trabaja desde enunciados

El 75,0 por ciento de los discursos usan enunciados completos, claros, idóneos para la comprensión, en tanto que el 25,0 por ciento usa textos incompletos que dejan suspendidos elementos que podrían enriquecer su comprensión. No se ha limitado esta categorización a la longitud sintáctica de las lecturas, sino a la presencia “*de emisiones y voces, cada una con su perspectiva ideológica*” (Silvestri. 1993: 85-86) y la posibilidad de comprender situaciones desde lo que exponen, se toma en cuenta el valor ideológico de las palabras en enunciados acabados.

No necesariamente se toman los enunciados por frases de longitud amplia, desde la percepción bajtiniana que se ha revisado a través de la conceptualización del tema. Es claro que un enunciado puede ser incluso una palabra, lo meritorio en un enunciado es que “*opere como enunciado completo y en relación con el sentido*” (Silvestri. 1993: 48, 49).

Se pone en peligro la posibilidad de usar los textos escritos (discurso) como un medio valioso para estudiar el papel que el lenguaje cumple sobre las concepciones personales y culturales sobre un tema en particular. No es que el enunciado suene bien a los oídos, éste debe asegurar ser comprendido y debe permitirse ser analizado desde varios puntos de vista o desde diferentes voces. Sólo así se hace realmente completo.

99

Referente a esta completud, podemos referir la lectura del texto 11 titulada “El Violín”. Si bien sería injusto decir que no se logra obtener información a partir de ella, la misma ofrece poca información en cada oración y la exposición del tema puede ser más amplia y exponer con propiedad aspectos relacionados con el instrumento, más aún cuando se dirige al área de música.

Tipo de texto: expositivo

Área: música

El violín

Los violines más antiguos que se conocen tienen su origen en el mundo árabe y se cree que aparecieron alrededor del Siglo X.

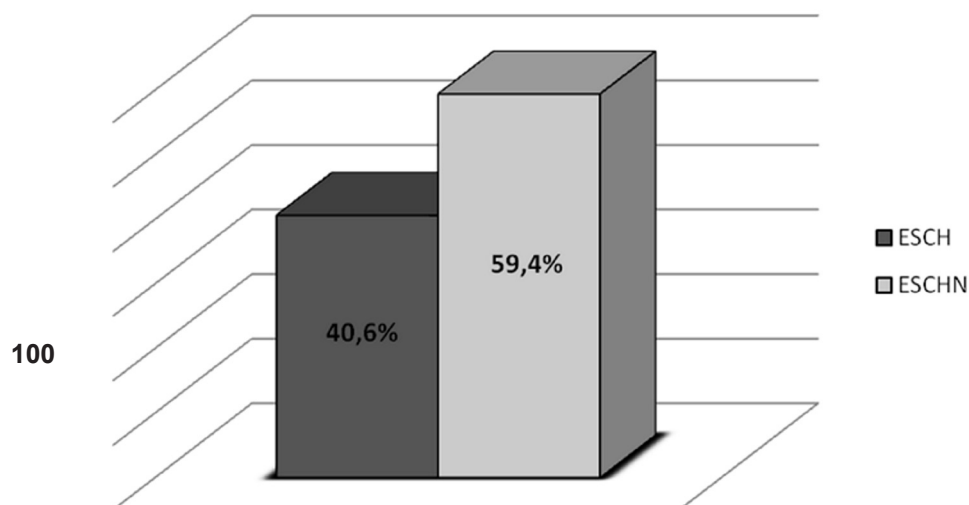
El violín es un instrumento de cuerda que consta de más de setenta piezas de madera diferentes. La caja o cuerpo y el mástil o mango del instrumento pueden ser de madera de arce, de pino o de peral, y para las clavijas se utilizan pequeños trozos de ébano

Cada una de estas maderas posee características de flexibilidad, dureza, etc., que la hacen adecuada para una parte del violín.

Las cuerdas suelen estar fabricadas con tripa de cordero. Las fibras del arco que frota las cuerdas del violín son crines de caballo a las que se les ha aplicado resina.

Una vez construido, se aplica al violín diez capas de barniz. El proceso de fabricación del violín casi no ha variado desde el Siglo XVIII hasta la actualidad.

Andrea Amati y Antoni Stradivarius están reconocidos como los más grandes constructores de violines de la historia.



Gráfica # 8 El texto se ubica en los contextos socioculturales

La gráfica # 8, permite advertir que en los talleres analizados, el 40,6 por ciento de las lecturas permite que el estudiantado se ubique en el contexto histórico cultural; o podría hacerlo con el apoyo del docente, frente al 59,4 que no lo hace.

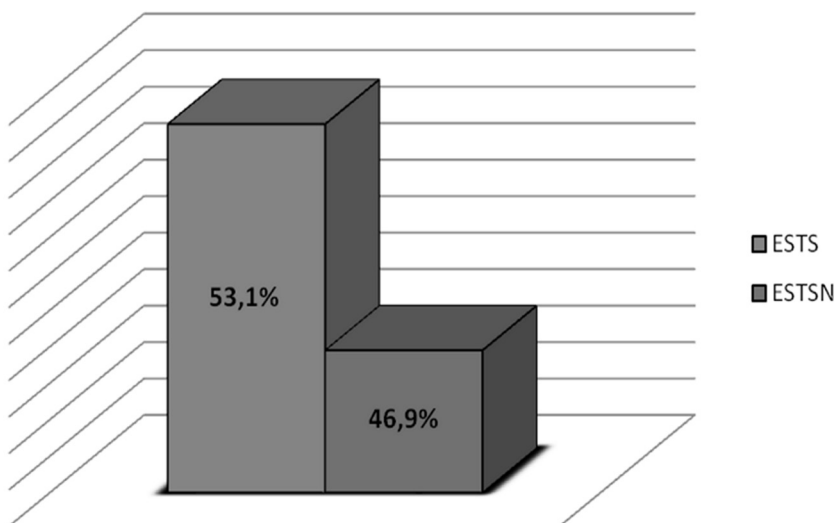
Lo anterior revela que el estudiantado recibe información incompleta sobre los textos; en el caso de la ubicación históricocultural, lo que directamente representa una comprensión también incompleta de la conducta, pensamientos, ideas, actitudes, etc., implícitos en el texto y un escaso reconocimiento del origen de otros elementos, por dar un ejemplo, el mismo origen cultural del género discursivo y la concepción del lenguaje no como un elemento de uso individual sino más bien como una obra con bases o cimientos sociales.

Al mismo tiempo, los resultados visibles en esta gráfica demuestran que independiente de la intencionalidad, un poco más de la mitad de los textos desconocen, que para el desarrollo del pensamiento y la interiorización – conciencia, es ineludible el papel de la información social.

Por esta razón, la ubicación de un escenario sociocultural en cualquier texto, no puede darse por sentada. La comprensión «reacción semiótico - ideológica» se da a partir de la información social a la que se puede acceder. Dicha reacción contiene envolturas de tipo ideológico que se dan en determinadas épocas, y que en ocasiones renacen con algunas variantes, pero que en todo caso no olvidan el factor cultural que las originó. Si el estudiantado llegara a reconocer esta ubicación histórica, podría llegar a comprender el porqué de los actos sociales de las personas del tiempo al que remite la lectura y la influencia que dichos eventos tiene en la actualidad. Un niño o niña de ocho o nueve años de edad, puede memorizar fechas o expresiones, pero, también puede adquirir una conciencia crítica frente a los acontecimientos. El desarrollo de esta última otorga gran valor a la mediación de la escuela como ruta determinante en la adquisición de la conciencia.

101

Rodolfo Llinas (2003), menciona que la temporalidad es un factor sobresaliente en la actividad cerebral. En este sentido, es claro que usar la espacio – temporalidad o el cronotopo, según Bajtín, cumpliría una función marcadora para visualizar “los modos y formas mismas de la escritura” (Zavala. I.M. 1996: 207, 208).



Gráfica # 9 El texto permite un tratamiento crítico de las temáticas y problemas socioculturales

Los resultados muestran que el 53,1 por ciento de las lecturas que acompañan a los talleres permiten un tratamiento crítico de temáticas y problemáticas socioculturales. En tanto que el 46,9 no lo permite. Lo anterior independiente de si este 53,1 realmente estructura tareas que faciliten el acceso al análisis crítico de los problemas que exponen.

Las consideraciones sobre el análisis crítico ya fueron expuestas anteriormente, hay que agregar que en todo caso, en el ámbito comprensivo, el texto debe permitir un tratamiento crítico de temáticas y problemáticas socioculturales. Sino se considera una obligación estructurar ejercicios en este sentido, de debe dejar que los textos permitan hacer ese análisis necesario para comprender lo que no está explícito y dar paso al vínculo existente entre la palabra y la conciencia.

Para ilustrar lo anterior, el texto 10 presenta un discurso del género informativo que trata la jornada de una mujer enfrentada a una multinacional por la tala de árboles. Definitivamente, el tema que puede y debe ser tratado de manera crítica, tiene en su ejercicio comprensivo preguntas que no permiten la interacción de preguntas y respuestas, para generar pensamiento crítico.

102

Subraya la opción adecuada.

¡La Tierra Primero! es un movimiento:

- a. Económico
- b. Ecológico
- c. Deportivo
- d. Religioso.

Subraya la razón por la cual Julia decidió prolongar su estadía:

- a. Se dio cuenta de que su protesta llamaba la atención
- b. Se enteró de que la empresa *Pacific Lumber* la ayudaría
- c. Sabía que la empresa *Pacific Lumber* le pagaría dinero
- d. Todas las anteriores.

Encierra en un círculo la respuesta correcta. Las visitas nocturnas de la *Pacific Lumber* intentaban:

- a. Matar a Julia
- b. Tumbiar a Julia del árbol
- c. Cansar a Julia hasta que se bajara
- d. Ninguna de las anteriores

4.1.2.2. Polifonía del texto

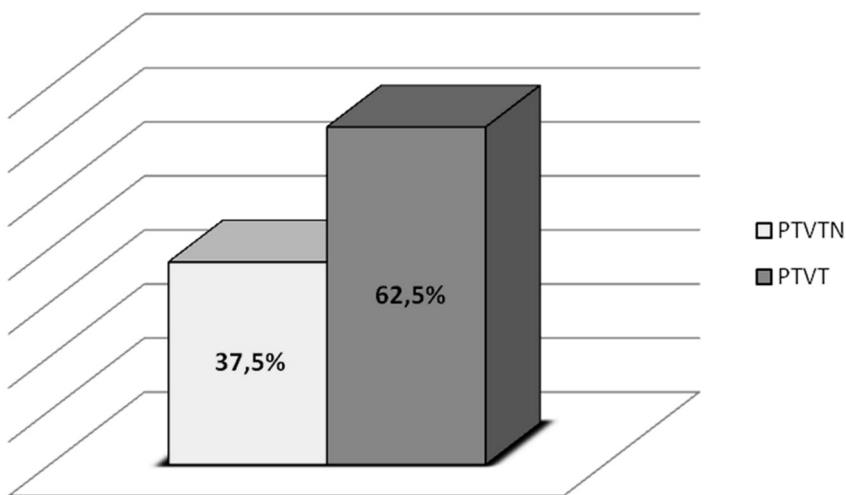
La polifonía textual hace referencia a la presencia de diferentes voces en el discurso. Se manifiesta cuando al hablar no siempre usamos enunciados propios, antes bien usamos las palabras y los enunciados de otros y que nos han sido transmitidos a través de la cultura. En la escritura las

circunstancias no cambian al respecto. Al escribir, el autor presenta su voz y la de los sujetos que le condicionaron positiva o negativamente. En este sentido, la persona que lee percibe la voz del autor, la o las voces de quienes lo complementan, sumándose a este proceso su propia voz.

El reconocimiento de las voces, lleva implícitas muchas piezas del entramado comprensivo, esto debido a que gracias a la polifonía el lector, además de percibir lo que su voz extrae del discurso del otro, puede identificar la opinión del autor y los sujetos que se han tomado como referencia. No son pocas las ocasiones en las que el reconocimiento de las voces representa ideas históricas de épocas específicas y como lo llama Bajtín, se comprende al discurso como eslabón de la cadena de comunicación.

En tal sentido, negar la posibilidad de reconocer la polifonía afecta directamente el proceso de *apropiación*, en tanto limita el transcurso de la mediación, entre lo que ofrecen los otros en cuanto a sus formas de pensar, a sus estructuras mentales y a los contenidos de sus creencias. Las siguientes gráficas recrean el reconocimiento de las voces en las lecturas objeto del análisis del proceso de investigación, a través de varias posibilidades de observación.

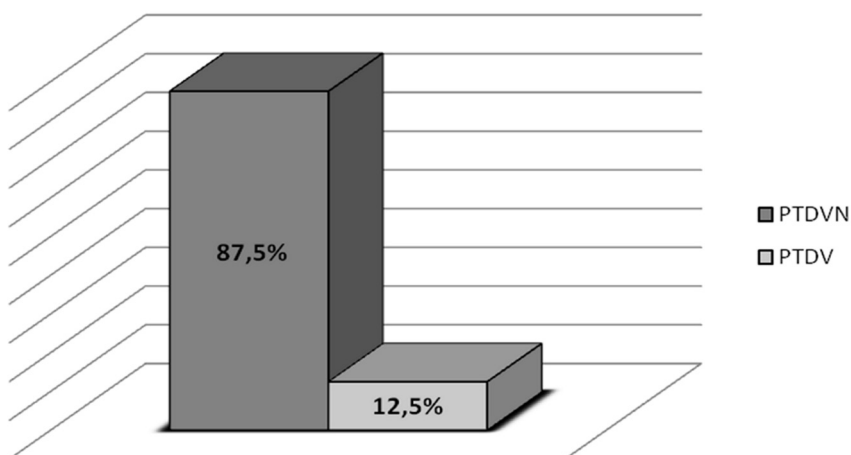
103



Gráfica # 10 Se reconoce la presencia de voces en el texto

En relación con el reconocimiento de la presencia de las voces, más de la mitad (62,5%) de las lecturas analizadas tenía la presencia de diferentes voces, frente a otras (37,5%) que se mostraban totalmente monológicas. Este resultado no implica que, por ejemplo, los ejercicios de comprensión permitan al estudiantado entender la heteroglosia del escrito. Vale aclarar también que para categorizar los textos se tomó en cuenta la mínima presencia de interlocutores en los mismos.

Ya anteriormente se había mencionado, que no todos los discursos refieren la importancia de la polifonía como constituyente de los enunciados, los porcentajes revelados con desviación positiva, requieren del análisis del profesorado, frente a las lecturas que se presentan al estudiantado y la influencia de éstas como garantes para descubrir valoraciones personales de otros con respecto a un tema. A fin de cuentas, esta *“naturaleza múltiple expresa una subjetividad colectiva virtual, que habla siempre a través del autor o interlocutor manifiesto”* (Rebollo. M^a Á. 2001: 73, 74). Sólo así se allega a la conciencia del otro y decidimos si dejamos o no influenciar la nuestra. La polifonía va en total contraposición con las concepciones del lenguaje como un producto de los actos discursivos individuales.

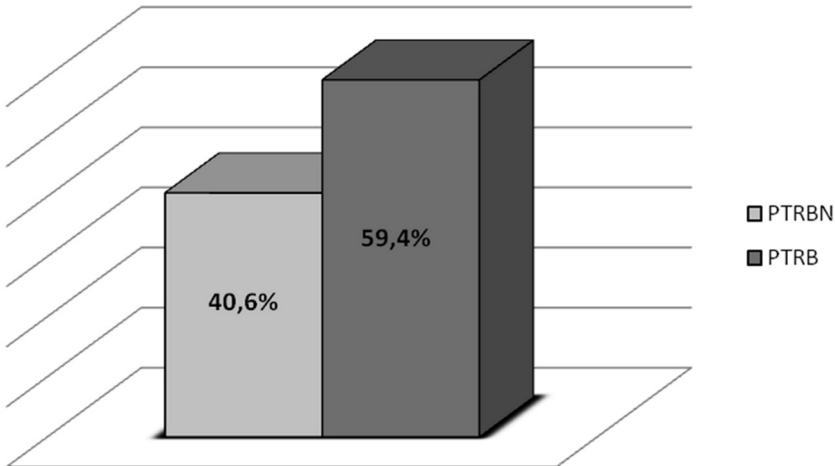


Gráfica # 11 Se presentan diferentes voces sobre el mismo tema

Del total de los talleres analizados de los textos, en sólo el 12,5 por ciento de las lecturas se presentaron diferentes voces sobre el tema, contrario al 87,5 en las que no se hizo evidente la presencia de diferentes voces sobre un tema en particular.

Lo anterior está en contraposición con las bases teóricas expuestas en la definición de la categoría, lo que explica las dificultades de los y las escolares a la hora de explicar conceptos, contraponer opiniones, descartar postulados y generar concepciones propias. Existe un alto porcentaje de lecturas que niegan la posibilidad de que el estudiantado se enfrente a concepciones y puntos de vista diferentes sobre una temática, lo que va en contraposición del concepto de polifonía y origina una carencia de juicio frente a la posibilidad de elegir. En otras palabras, el estudiantado ha de adoptar para sí la única idea que se presenta, pasando a un segundo plano el pensamiento crítico personal y primando los intereses de los demás sobre los propios. En últimas, la propuesta de comprensión parece

entender que el lenguaje es un instrumento terminado y no en proceso permanente.

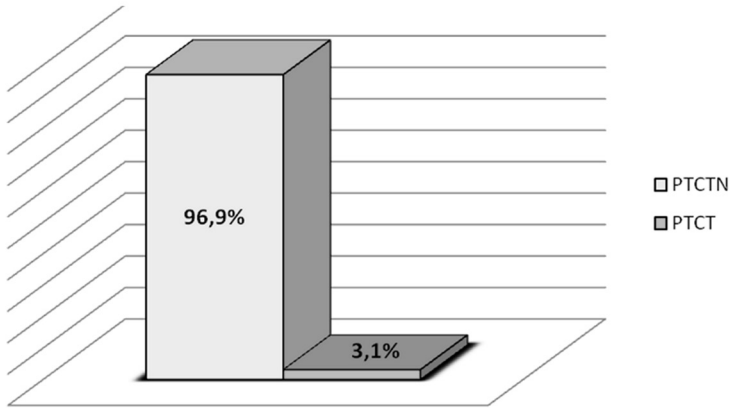


105

Gráfica # 12 Se hacen referencias bibliográficas sobre los textos con los que se trabaja

Según esta gráfica, el 59,4 por ciento de las lecturas referían su origen bibliográfico, básicamente el nombre de los autores. Mientras que otras (40,6%) aparecían sin referencia bibliográfica, salvo pertenecer al texto escolar de la cual se extractó. Ya se describió en la propuesta teórica cómo la mención del o los autores puede revelar información sobre la época, motivos y formas de pensar de los mismos.

Cuando se deja de nombrar las fuentes bibliográficas de un discurso, existe en esto una implicación sobre el reconocimiento de la producción intelectual del otro, lo cual equivale a la negación de su voz; y en segundo lugar, la responsabilidad que percibe el estudiantado frente a la adopción de un enunciado ajeno como propio, con el cual ha de comprometerse sin la posibilidad de tomar postura crítica. Se restringe, además, la posibilidad de reconocer estructuras textuales, en el caso de las adaptaciones y las concepciones que encierra el texto a partir de la formación de los autores.

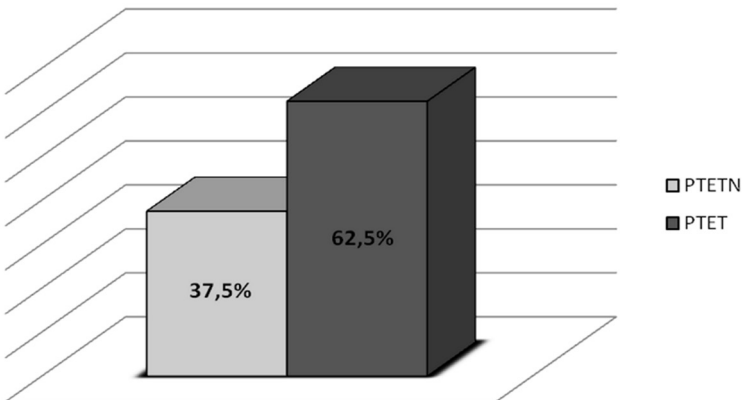


Gráfica # 13 Se compara el texto con otros que amplían o refieren la temática

En lo que corresponde a la comparación del texto con otros que contengan la temática, únicamente el 3,1 por ciento correspondiente a una lectura previa que acompañaba a la lectura principal de un taller, aparece como referencia para ampliar la temática.

106

Es importante anotar al respecto que se pierde la noción de intertextualidad entendida como *“la trasposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente”* (Kozulin. 1994: 183-184 en Rebollo. M^a Á. 2001: 76). También, los resultados en este caso pueden relacionarse con concepciones del lenguaje como las del Objetivismo Abstracto, en el que *“la lengua es un sistema estable e invariable de formas normativamente idénticas, sistema previamente dado a la conciencia individual e incuestionable para ésta”* (Voloshinov. N.V. 1992: 87).



Gráfica # 14 Los enunciados responden a lineamientos teórico conceptuales que fundamentan los textos

En el 62,5 por ciento de los enunciados se hace claramente visible la coherencia semántica y cohesión global completas, frente al 37,5 que parecen dejar las ideas inconclusas o que bien han debido agregar elementos para favorecer la complejidad de los enunciados de acuerdo con el estilo que pretenden representar.

El anterior análisis se hace en referencia a las estructuras sintácticas o superestructuras que permiten visualizar el tipo de discurso al que nos enfrentamos, agregando además lo que los lineamientos teóricos de la producción escrita enuncian, en cuanto al componente semántico, algo así como una red que permita dar completud de ideas al discurso, la misma que favorece descubrir la intencionalidad o propósito del hablante, la expresividad o actitud del mismo y la percepción del perfil y postura del oyente (Rebollo. M^a Á. 2001: 78).

4.1.3. Análisis en relación con la privilegiación

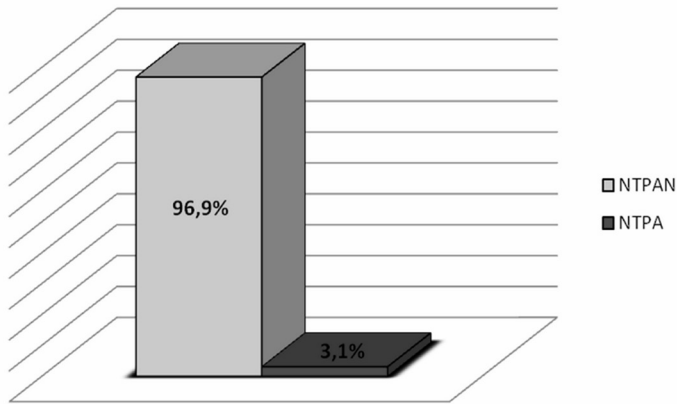
107

4.1.3.1. La novedad del texto.

El asunto de la novedad del texto es un elemento interesante que requiere del análisis del campo educativo preocupado por los procesos de comprensión, pues la novedad permite una interacción importante entre el texto y la innovación con que propone el abordaje de los temas, dejando de lado las opciones mecánicas limitadas al reconocimiento literal de lo escrito. La misma comprensión en contexto se ve influenciada por “la comprensión de su novedad” (Voloshinov. N.V 1992: 98, 99).

Cuando los ejercicios comprensivos propuestos alrededor de un texto permiten el reconocimiento de la novedad, el estudiantado se enfrenta a la posibilidad de encontrar formas diversas de percibir el texto y los temas que desarrolla. Por el contrario, si los ejercicios se limitan a devolver al estudiantado de manera literal al texto se está cumpliendo la función primaria de transmitir información, promoviendo de esta manera el reconocimiento sobre lo que considera importante, nuevo y formador.

Es importante resaltar que la novedad del texto no puede desarrollarse bajo la noción de lenguaje como un proceso individual, inmutable y ubicado en contextos cerrados que desconocen las relaciones de los signos y la conciencia, por cuanto la novedad del texto por sí misma incluye el concepto de lenguaje como un hecho activo, en permanente cambio y el cual ha de ser analizado desde diferentes puntos de vista y en diversos contextos. Los resultados, sin embargo, demuestran que la propuesta de comprensión de los textos se inclina por dichas formas de concebir el lenguaje.

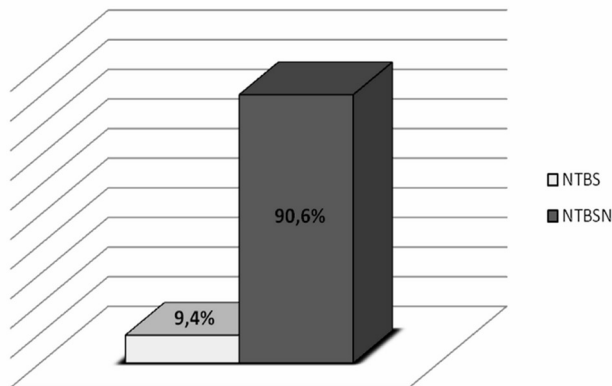


Gráfica # 15 Los ejercicios de comprensión permiten realizar propuestas alternativas sobre las temáticas trabajadas

En cuanto a la novedad del texto, del total de los talleres analizados, una mínima parte (3,1%) de los ejercicios que se proponen permiten realizar propuestas alternativas sobre las temáticas trabajadas, contrario al mayor el porcentaje (96,9%) que no lo permite.

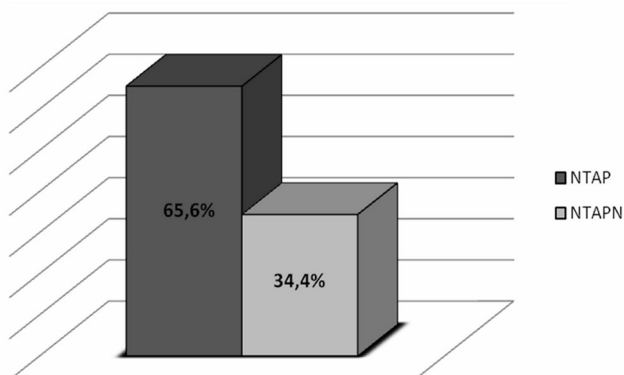
108

Este resultado demuestra que la concepción de comprensión está influenciada por *“la falsa idea de la comprensión pasiva, es decir, una comprensión de la cual se excluye de antemano y por principio una respuesta activa”* (Voloshinov. N.V. 1992: 105). Lo anterior revela una preocupante tendencia del ejercicio comprensivo, en el que no se estimula la subjetivización de los significados a partir de información significativa. Este proceso, que debería alcanzarse en el ejercicio de comprensión activa, permite la adopción de posturas propias, después del dinamismo que surge de variar las posibilidades de abordar los enunciados.



Gráfica # 16 Los ejercicios de comprensión promueven la búsqueda de nuevas situaciones problemáticas sobre el tema.

Esta gráfica muestra que el 9,4 por ciento de los ejercicios de comprensión intentaron la búsqueda de situaciones problemáticas a partir del texto, lo que contrasta con el 90,6 por ciento de ejercicios que se quedaron en la reproducción del contenido del texto. Se compromete el alcance de la significación, el cual es promovido cuando se entiende que los significados pueden variar conforme lo hace el contexto. Lo mismo que es válido en una situación determinada no lo es tanto, en otra, el sujeto ha de aprender a distinguir estos casos, que otorgan coherencia a las actuaciones humanas y particularmente a la actuación individual.

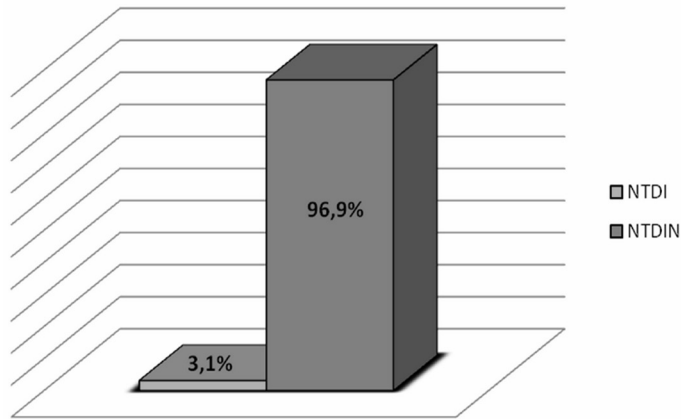


109

Gráfica # 17 El ejercicio de comprensión permite argumentar concepciones personales sobre el tema.

De los 32 talleres analizados de un total de 11 textos, el 65,6 por ciento de los ejercicios de comprensión proponen por lo menos una pregunta que permite visualizar de alguna manera la opinión del lector referente a un aspecto o aspectos del tema. El porcentaje no asegura que las respuestas que pueda dar el estudiantado sean suficientemente estructuradas o explicadas. Contrario a la anterior posición, el 34,4 por ciento de los ejercicios no hacen preguntas que busquen la expresión de las opiniones.

Los resultados señalan que cerca de la mitad de los ejercicios entorpecen la percepción personal en relación al orden que los sujetos pueden darle a la información. En palabras de Van Dijk (1995), dicha ordenación está sujeta a las intenciones y sus experiencias, logrando así actos sociales de comunicación. Además, aparece nuevamente la concepción pasiva de la comprensión, pues se ignora el reconocimiento que las personas hacen frente al contenido de los enunciados y los juicios que se elaboran sobre los mismos. Estos aspectos deben ser considerados momento durante la mediación del profesorado.

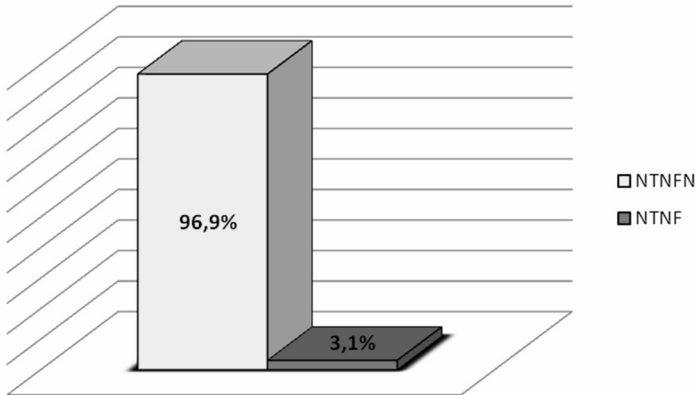


Gráfica # 18 El ejercicio de comprensión permite debatir las ideas presentadas en el texto

110

Ante la presencia de la opinión propia, aparece necesariamente la posibilidad de formar debate frente a las ideas que presentan los textos, siendo, incluso las mismas opiniones personales las primeras generadoras de dicho debate donde autor y lector contraponen concepciones propias. Si se coloca el diálogo como base central del desarrollo social-comunicativo de las comunidades, en ellas se podría expresar con tranquilidad las opiniones propias en contraposición con la de otros sin que este actuar genere conflictos más allá del reconocimiento de la diversidad ideológica.

Sin embargo, los resultados revelan que una mínima parte (3,1%) de los ejercicios favorece el debate de ideas, mientras que la mayoría (96,9%) no ofrecen la posibilidad de estructurar debates frente a los enunciados en términos numéricos, sólo un taller lo permite a través de una pregunta en la que se estima que el estudiantado analice el valor de los hechos.



Gráfica # 19 El ejercicio de comprensión permite generar nuevas formas de abordar problemáticas.

En este caso se manifiesta que prima el ejercicio mecánico comprensivo referido a la identificación de elementos que se remiten limitadamente al discurso frente al debate ideológico que permite la generación de soluciones a los problemas y nuevas problemáticas a partir de situaciones particulares. Los resultados coinciden con los resultados anteriores: sólo el 3,1 por ciento, es decir, un ejercicio de comprensión, intenta la visualización de una forma nueva de abordar problemáticas, frente al 96,9 que contraría esta posición.

En forma general y en relación con la novedad del texto, un ejemplo de las fallas a la hora de proponer actividades comprensivas es el siguiente:

Taller # 3 del texto 1

Lee el texto siguiente:

El petróleo

El petróleo es energía. Cuando se quema, es capaz de producir calor y fuerza. Como una fogata, los leños, al quemarse, producen calor. Los materiales que tienen que quemarse para producir energía se llaman combustibles.

111

La palabra petróleo significa *aceite de piedra*. Esto es que el petróleo no se fabrica sino que proviene del rico subsuelo del planeta. Tardó millones de años en formarse del resto de las plantas y animales que se fueron pudriendo, y que, durante miles de años, se fueron cubriendo de agua y de gruesas capas de barro y de piedras, hasta quedar cientos de metros bajo tierra.

Para poder sacarlo de esas profundidades, los ingenieros de petróleo perforan el suelo hasta llegar a donde se encuentra “el oro negro”. Mientras perforan introducen un tubo metálico para que el líquido pueda salir y, además, para que el agujero no se tape.

Extraer el petróleo es muy costoso, porque la maquinaria es complicada y, además, toda perforación no siempre conduce a una fuente petrolífera. Algunos pozos no tienen petróleo y se llaman *pozos secos*.

El petróleo crudo se saca de los pozos petrolíferos, sin mezclarlo ni quitarle nada. Es muy apreciado porque de él se obtiene otros combustibles como el ACPM, y una cantidad de productos muy útiles, como aceites, plásticos, pinturas, detergentes, hilos para telas, etc.

Para transportar el crudo hasta donde se transforma en los productos mencionados, hay que construir un oleoducto. También, se lleva en grandes barcos, camiones o vagones especiales.

Escribe, en tu cuaderno, las consecuencias que los derramamientos de petróleo pueden tener para las especies vivas y para la economía del país.

Se supone que sobre los asuntos alrededor del petróleo, hay un sin número de variables que han de contemplarse. El tema por sí solo ofrece la posibilidad de encontrar problemas diversos y soluciones a los mismos, sin embargo, la pregunta al final de la lectura se circunscribe a una sola problemática.

4.1.3.2. Dialogismo textual

En todo acto de comunicación social existe un hablante y un oyente, la presencia de estos sujetos asegura el diálogo, que permite alcanzar la comprensión del mensaje, la discusión y la conclusión del mismo. Al igual que en la conversación oral existe diálogo y comprensión, la comprensión del lenguaje escrito es dialógica. Esta dialogía en ocasiones, permite la ventrilocución, que acepta hablar con palabras del otro, pero que en todo caso tiene una influencia importante sobre la capacidad comprensiva del oyente, para nuestro caso del lector.

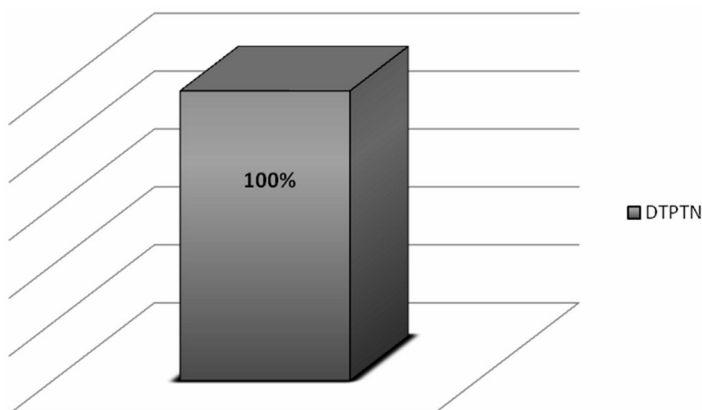
El dialogismo, también favorece de manera relevante el papel activo de la comprensión y la revaloración constante de lo que se lee. Además, asegura que los mismos enunciados sean generadores de respuestas activas. Recordemos que el *“enunciado aislado, acabado y monológico, sacado de su contexto discursivo real, no orientado hacia una posible respuesta activa, sino a la comprensión pasiva de un filólogo, representa el dato último y el punto de partida para el pensamiento lingüístico”* (Voloshinov. N.V. 1992: 105).

En tal sentido, el dialogismo implica una responsabilidad, la cual se requiere para dar continuidad a un diálogo cuando se decide preguntar y responder en forma adecuada o por lo menos, aceptable. En consecuencia, si un ejercicio comprensivo no contempla la posibilidad de que el estudiantado entre en contacto comunicativo, dinámico y directo, esto es, el dialogismo, compromete la *privilegiación* como herramienta comprensiva. La explicación está en que no se permite al individuo elegir la manera en que dialogará con el texto, restringiendo así, el deseo y la forma de comprender de acuerdo a sus inquietudes.

Al respecto la totalidad de los ejercicios analizados, obvian el dialogismo como componente de sus estrategias. Las gráficas que a continuación se presentan tienen un resultado del 100 por ciento de desconocimiento del diálogo como opción de interacción y comprensión del texto.

Sin duda, la propuesta de comprensión existente en los textos guarda contradicciones importantes con la teoría sociocultural desde los autores que se han revisado, en cambio, parece guardar reciprocidad con aspectos de las teorías que rechazaron autores de visión sociocultural como Bajtín. Estamos refiriéndonos a aspectos relacionados con el «subjetivismo individualista», en el que el lenguaje es un *“sistema estable de una lengua*

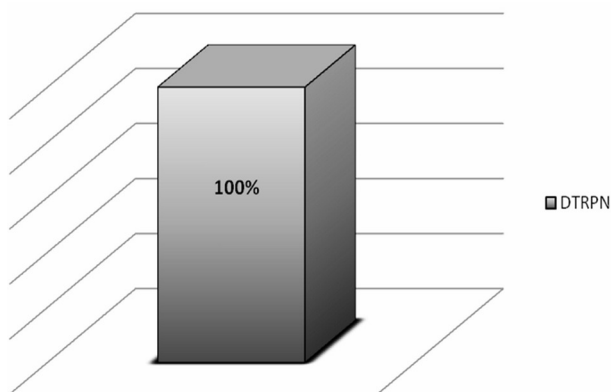
(vocabulario, gramática, fonética), es una especie de sedimento muerto, una lava petrificada de la creación lingüística, construido en lo abstracto por la lingüística con los fines de enseñanza práctica de una lengua como instrumento hecho” (Voloshinov. N.V. 1992: 77). O bien con características del «objetivismo abstracto», en el que el lenguaje se cuenta como un “sistema estable e invariable de formas normativamente idénticas, sistema previamente dado a la conciencia individual e incuestionable para ésta” (Voloshinov. N.V. 1992: 87).



113

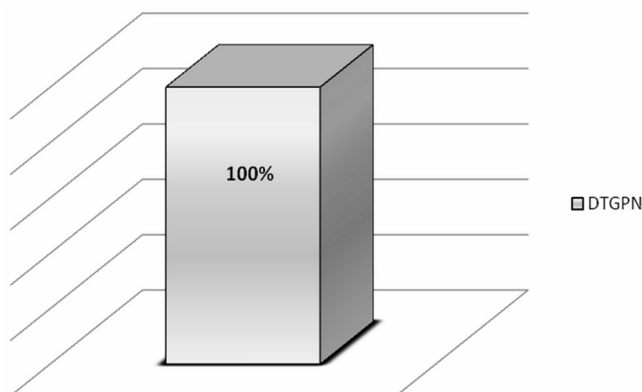
Gráfica # 20 El ejercicio de comprensión permite descubrir preguntas en el texto.

La gráfica número 20 muestra que ninguno de los talleres de comprensión promueve el descubrimiento de preguntas en los textos, en un sentido más estricto, la información se presenta en tal forma que el lector podría considerar que ya todo está dicho sobre el tema tratado. Sólo la guía del profesorado, alejada de ejercicio mecánico comprensivo, podría favorecer el encuentro de preguntas.



Gráfica # 21 El ejercicio de comprensión permite encontrar respuestas a las preguntas que formula el

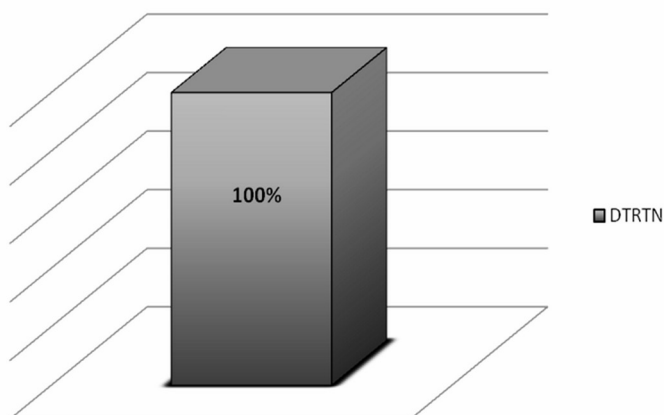
La anterior gráfica muestra que ninguno de los talleres de comprensión permite encontrar respuestas a preguntas generadas por el texto. Esta falta de dialogismo se relaciona estadísticamente con los resultados de la categoría anterior. Visto así, al no generar preguntas, no hay respuestas que buscar.



Gráfica # 22 El ejercicio de comprensión permite generar preguntas al texto.

114

Ninguno de los talleres de comprensión permite generar preguntas al texto, y esto dificulta el análisis de información externa que permita dar respuesta a interrogantes y que complementen el sentido de la información. El ejercicio de comprensión prepara al estudiantado para relacionarse de manera pasiva con el texto, lo que explica la falta de pensamiento crítico. Los ejercicios de comprensión promueven una relación con los signos desde la identificación de lo que reflejan y no desde lo que refractan o contienen los signos.



Gráfica # 23 El ejercicio de comprensión permite generar respuestas al texto

Es razonable que una vez se generen preguntas se empiece la búsqueda de respuestas al texto, sin embargo, en el total de los talleres analizados no se encontró la posibilidad de proponer respuestas a las preguntas generadas por el texto. Esto corresponde con la frecuencia de la búsqueda de preguntas, si no se generan preguntas al texto, no hay respuestas que encontrar.

El texto 9 trata en uno de sus discursos (género informativo) una situación de emergencia aérea, debido a la intervención de aves. Las preguntas del ejercicio de comprensión que propone son:

- a. ¿Cuál es el hecho que narra la noticia?
- b. ¿Quiénes son los protagonistas de la noticia?
- c. ¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos?
- d. ¿Cómo sucedieron los hechos?

Deduce a partir de la noticia leída qué significa:

- a. “El piloto tuvo que eyectarse”.
- b. “La aeronave todavía permanece clavada en la orilla del afluente”.

115

Desde el ejercicio propuesto, es importante resaltar que el tema permite la realización de preguntas en relación al contexto, dado que las emergencias aéreas por causas como la propuesta en el texto puede dejar espacio para que el lector logre establecer diálogo con el mensaje: ¿Qué tan frecuentes son este tipo de incidentes? ¿En qué ciudades o zonas ocurre con frecuencia? ¿Están ubicados adecuadamente los aeropuertos? Seguramente tiene que ver la presencia de basureros o rellenos sanitarios, no hay soluciones definitivas para este tipo de dificultades. Los anteriores son algunos elementos que sin duda contribuyen al dialogismo textual en este caso.

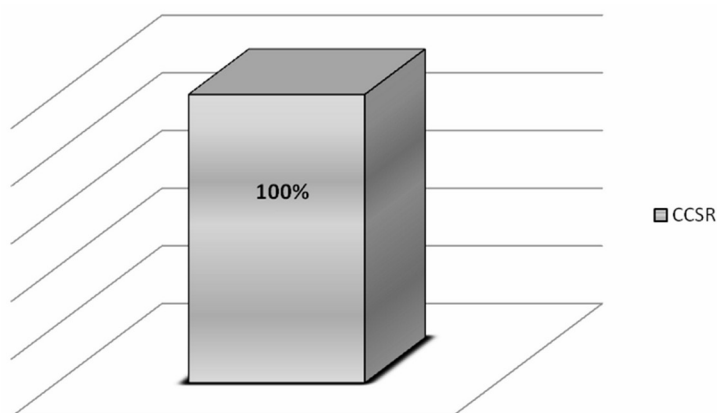
4.1.4. Análisis en relación con la reintegración

4.1.4.1. Comprensión y formación de la conciencia

La conciencia formada socialmente, aquella que ha contado con la mediación para acercarse al reconocimiento social de sus actos (pese a que toda conciencia participa de la construcción social) hace de las personas sujetos con procesos de pensamiento ordenados, no influenciados, capaces de adoptar posiciones frente a los sucesos cotidianos y capaces de identificar en los discursos las bases inherentemente ideológicas de los mismos. Ahora bien, la relación entre la formación de la conciencia y la comprensión lectora, compromete el uso de signos cargados de significados, envueltos en lenguajes sociales determinados por contextos históricos y culturales, que definitivamente tienen cargas ideológicas que pretenden influenciar y modificar las estructuras mentales para incidir en la modificación de la conciencia.

Con ejercicios comprensivos escasos de crítica, en los que se trabaja el significado de diccionario, y que en su mayoría promueven la búsqueda de los sinónimos y antónimos, se deja de lado la importancia de las palabras como signos cargados de ideologías que se modifican de acuerdo a los contextos en los que se encuentran presentes, afectando directamente la *reintegración*, instrumento que permitiría el uso de lo aprendido en situaciones diferentes, y el desarrollo de una conciencia innovadora.

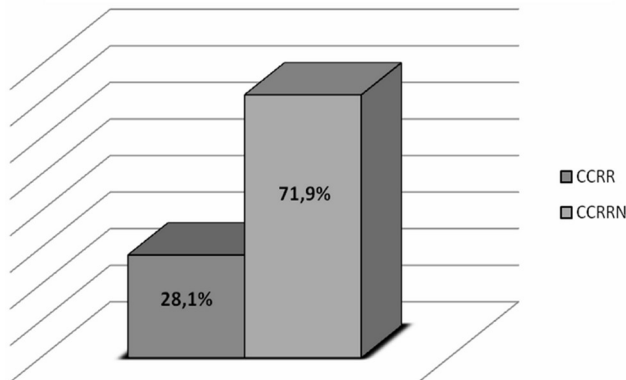
A continuación se presentan los resultados alrededor de la formación de la conciencia en esta investigación.



116

Gráfica # 24 Se establecen relaciones con los signos que muestran los reflejos de la realidad.

La totalidad de los textos parte de hechos reales o tomados de la realidad misma en un entorno específico. Es importante aclarar que esta categorización se hace independiente de la forma en que los textos ubican espacial y temporalmente los eventos que recrean sus enunciados. Esto genera una base a partir de la cual se elaboran todos los procesos psicológicos superiores. La comprensión de un discurso escrito implica formación y enriquecimiento de la conciencia, gracias a la relación existente entre el signo y la realidad.

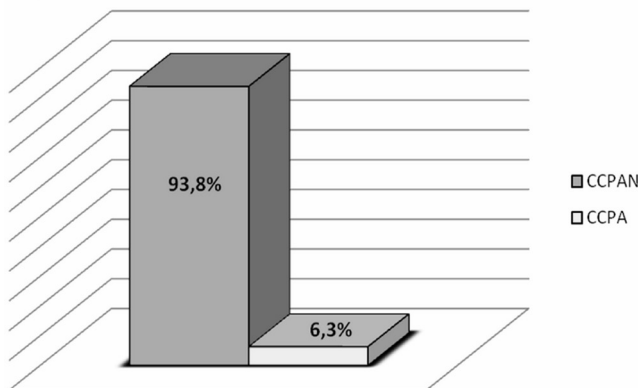


Gráfica # 25 Se establecen relaciones con los signos que visibilizan las refracciones de la realidad presentada.

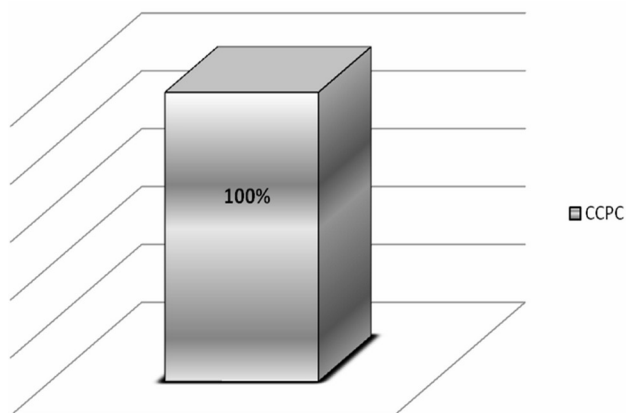
Si bien la representación de la realidad es fundamental, el reflejo de la realidad no logra por sí solo estructurar el pensamiento complejo y ligado a éste la interiorización. Las realidades existentes provienen de alguna parte, y en ese sentido, siempre hay algo de fondo que conocer. Lo mismo sucede con las palabras que *“siempre tienen una refracción ideológica”* (Voloshinov, N. V. 1992: 39).

117

La comprensión no debe limitarse a la representación superficial, sin embargo, la investigación revela que el 28,1 por ciento de los textos permiten visualizar la realidad refractada de los eventos que recrean los enunciados. Lo hacen cuando más allá del lenguaje común o de la información simple presentan lenguajes figurados o comparaciones, frente al 71,9 de los textos que se quedan en la presentación de la mera realidad.



Gráficas # 26 Los lenguajes que promueven el ejercicio de comprensión integran formas de pensamiento artificiales.



Gráficas # 27 Los lenguajes que promueven el ejercicio de comprensión integran formas de pensamiento concreto.

El término acuñado aquí como artificial, hace referencia al pensamiento complejo o elaborado, el mismo que en determinadas etapas permite que el estudiantado comprenda ciertos lenguajes, ejercicios, analogías, etc., pero que más adelante hace parte del habla interna, la interiorización del lenguaje, la conciencia, y la semioticidad de los signos, creando redes extensas de comprensión que favorecen la percepción de muchos elementos implícitos en los discursos sociales.

Los estamentos que tienen que ver con la educación, conocen sobre el bajo nivel de desarrollo de la comprensión lectora y saben de la importancia del desarrollo del pensamiento en el estudiantado. Aún así usan textos en donde el 6,3 por ciento de los ejercicios de comprensión intentan integrar formas de pensamiento artificial y prevalece el 93,8 en el que los ejercicios se limitan a la actividad sobre lo que está explícito en el texto.

La totalidad de los ejercicios de comprensión integra formas de pensamiento concreto. Hay que tener en cuenta que dentro de estos mismos aparecen algunos que intentan la integración del pensamiento artificial, a través de algunas actividades propuestas, que aparecen después de las primeras.

No se desconoce que desde el punto de vista del desarrollo, el pensamiento concreto aparece antes que el pensamiento complejo. No pretendemos decir que ha de saltarse la etapa, pero, en la medida en que la noción de comprensión avanza hacia el desarrollo de la crítica, la comparación, el dialogizar y el renovarse constantemente a medida que los contextos cambian, este pensamiento concreto deja de serlo y permite operaciones abstractas. En otras palabras, si hay mediación adecuada el desarrollo del pensamiento se da armónicamente, la comprensión debe cumplir ese papel mediador que permita reintegrar (generalizar) los aprendizajes.

Obsérvese en el texto 9 las preguntas realizadas para el ejercicio de comprensión lectora de un cuento (género narrativo).

Predice la lectura

1. Observa la ilustración. ¿De qué trata la historia? Coméntalo.
2. Lee las frases resaltadas. ¿Qué sucederá con el personaje del cuento?

Relaciona

3. ¿Qué crees que sucedió con las gorras del vendedor?
4. ¿Coincidió lo que escribiste sobre las gorras del vendedor?
5. ¿Qué puede hacer el vendedor para que los monos le devuelvan las gorras?
6. ¿Qué te pareció el final del cuento? ¿Acertaste en la manera como el vendedor recuperó sus gorras?

Vocabulario

7. Subraya la palabra sinónima que corresponda.

Pila:	Vaso	Grupo de cosas	Bolsa
Rumbo:	Camino	Vehículo	Paquete
Apilar:	Amontonar	Tumbar	Perder
Apurar:	Tener sed	Tener sueño	Tener prisa

119

Interpreta

8. Selecciona el texto que mejor exprese el contenido del cuento:
 - a. Un vendedor de gorras se queda dormido y unos monos cogen sus gorras.
 - b. Unos monos cogen las gorras de un vendedor, este pide que se las entreguen, pero ellos solo lo imitan. Lleno de rabia, el vendedor arroja su gorra personal, los monos hacen lo mismo y así recupera sus gorras.
 - c. Unos monos cogen unas gorras, el vendedor pide que se las entreguen, los monos de la rabia las tiran hacen lo mismo y así recupera sus gorras.
 - d. Unos monos cogen las gorras de un vendedor, este pide que se las entreguen, pero ellos solo lo imitan y así se les caen a los animales las gorras.
9. ¿Qué se dice en la historia y que no se dice?
 - a. El vendedor de gorras tiene una gorra rayada.
 - b. Todos los monos tienen gorras rayadas.
 - c. El hombre vende gorras para conseguir comida.
 - d. Había dos árboles desde donde los animales burlaban al hombre.
 - e. Los monos tenían medias.

Argumenta

10. Completa las frases:

- El vendedor de _____ estaba _____, porque _____
- Los monos solo querían _____ con el _____ porque _____
- El vendedor no se había dado cuenta que la manera de recuperar las gorras era _____
- Aquel hombre vendía _____ para _____

11. Relaciona las afirmaciones con las explicaciones:

- | | |
|---|---|
| El hombre vendía gorras, porque... | No vendía ni una gorra. |
| Los monos estaban en el árbol, porque... | Los monos se burlaban de él. |
| El hombre estaba de mal genio, porque... | A ellos les gusta trepar de rama en rama. |
| El vendedor se fue hacia otro pueblo, porque... | Necesitaba conseguir dinero para comer. |

120

Propone

Forma de caminar	Humanos	Monos
Movimiento de las manos		
Movimiento del rostro		
Expresiones		
Expresión de sentimientos		

Al analizar el tipo de preguntas, todas pueden contestarse en relación con el texto, actividad perceptual y algún tipo de semántica (observa el dibujo), reconocimiento de palabras por determinada regla gramatical (sinónimos). Pero no se presentan preguntas que le signifiquen al estudiantado el entrenamiento de la creatividad, imaginación, interpretación de comportamientos de los personajes, deducciones, relaciones, entre otras.

PROPUESTA

121

Presentación

Este capítulo encierra en todo su conjunto lo que debe comprenderse acerca de las implicaciones de la comprensión del lenguaje lectoescrito, está presentado de forma tal que recapitula la teoría y deja abierta la posibilidad de vislumbrar cómo serían las actuaciones en el aula.

Se describe teóricamente la propuesta, en compañía de dos esquemas que resumen la propuesta en una concepción más general desde la educación hasta el desarrollo de la comprensión como generadora de conciencia que se hace evidente en las acciones que las personas ejecutan dentro del contexto, una vez han desarrollado procesos de internalización que les permite aplicar lo que aprenden al contexto en el que se desenvuelven, se trabaja con base en la teoría de la Actividad Molar de Urie Bronfrenbrener (1987), como una opción para preparar las estrategias comprensivas en los textos y talleres.

Se estructura la relación entre las herramientas de internalización y los elementos usados en el análisis de los textos. Estamos exponiendo aquí el sistema de categorías. En este apartado se proponen invitaciones sutiles dirigidas a la forma y contenido de los discursos escritos y los ejercicios que los acompañan.

5.1. Una propuesta de comprensión lectora desde teoría sociocultural, al servicio de la educación infantil

“Educar significa transmitir valores culturales, crear el concepto de la inseparabilidad de gnosis y praxis, integrar al individuo con el grupo al que pertenece, abriendo su mente, la de cada generación, para la recepción del pasado y fundamentando la proyección de la misma hacia el futuro, esto es, hacia la interacción con nuevas y posibles circunstancias. Educar es despertar la conciencia de la noción de esfuerzo colectivo y de la organización de ese esfuerzo, enseñar a pensar en escala nacional y universal, ampliar e intensificar los movimientos del pensamiento individual y colectivo, empujar a la búsqueda de fórmulas de pensamiento nuevas, de aspiraciones comunes que permitan acrecentar nuestras posibilidades de acción sobre la base de nuevas técnicas armónicas con la condición humana” (Merani. L. A. 1962: 284).

Para dar paso a una propuesta sobre comprensión lectora que implique un cambio razonable en la actividad educativa, es preciso reflexionar acerca del desarrollo y la educación. Sólo así se logra apreciar una manera diferente de enfrentar la educación infantil.

Si bien es cierto que el desarrollo de un infante se caracteriza por procesos internos complejos, especialmente las transformaciones biológicas -entre ellas la evolución de la actividad refleja a la actividad voluntaria, la maduración neurológica, la aparición del lenguaje y otras de carácter más funcional-, sin ninguna duda hay una interrelación estrecha entre *“factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño”* (Vygotski. L.S. 1995: 116).

Urie Bronfenbrenner (1987: 47), precursor de la ecología del desarrollo humano define desarrollo como *“el proceso por el cual la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido”*. Al analizar esta noción de desarrollo y compararla con las premisas del párrafo inmediatamente anterior dadas por Lev Vigotsky, encontramos que los factores externos son los llamados aquí, a promover el desarrollo, para el primero, porque aprende a través de ellos a superar obstáculos y para el segundo, porque les permite reestructurarlo. En tal sentido, las acciones educativas deben encaminarse a que el estudiantado aprenda a

sortear impedimentos y a modificar sus entornos. Una manera excepcional de lograrlo es guiarlo (mediar) para que comprenda lo que los lenguajes contienen en cuanto a significados, ideologías, formas de pensar, de concebir a la sociedad y la forma de dirigirla. La enseñanza del lenguaje no debe confinarse a habilidades cotidianas (que no dejan de ser importantes) como leer un menú, hacer una receta, firmar un documento, la enseñanza del lenguaje debe apoyar el desarrollo y el uso de una conciencia social en atención de un contexto.

Cada vez existen más argumentos para demostrar que aún con la información genética y la capacidad de adaptación que distingue al ser humano, los procesos madurativos y de aprendizaje, dependen mucho de los estímulos externos. Un ejemplo de ello es la estimulación temprana, usada con el objetivo que los niños y niñas adquieran habilidades perceptuales, motrices, lingüísticas y de pensamiento (análisis, construcción, etc.), a través de la aplicación de una serie de actividades que no son más que información que proviene del exterior, en la mayoría de los casos provenientes del entorno familiar. Dicha información entra a través de los canales perceptivos y consigue modificar estructuras, cambios evidentes en la aparición de nuevos aprendizajes, observables en la emisión de respuestas a determinadas situaciones.

123

La educación no escapa a la influencia que sobre los niños y niñas ejerce el medio. Ésta, debe reconocer en primera instancia la información que han recogido durante toda su crianza antes de llegar a la escuela, lo que le quita el papel que discretamente se le ha otorgado durante mucho tiempo, como la única proveedora de aprendizaje, puesto que *“todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa”* (Vygotski. L.S. 1995: 130).

A lo anterior se suma, lo urgente que es para la escuela concebir el desarrollo, no como el factor que determina el aprendizaje, sino por el contrario, advertir la posibilidad de que sea el aprendizaje el que impulse al desarrollo, debido a que estos están *“interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño”* (Vygotski. L.S. 1995: 131).

Una buena forma de ejemplificar lo anterior, es la apreciación que la enseñanza de la lectura y la escritura, no debe limitarse a una edad determinada, cobra valor cada día la concepción de la escritura y lectura temprana inicial; concepción que no permite como requisito la determinación de un nivel evolutivo cuando lo que se busca es *“descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje”* (Vygotski. L.S. 1995: 131).

Sobre todo si se considera en el caso de la escritura, que ésta tiene diversas manifestaciones como los gestos o signos que representan sentimientos, emociones, etc., luego harán su aparición los juegos infantiles; todo gracias a que *“lo que asigna la función del signo al objeto y le presta significado es el propio movimiento del niño, sus propios gestos”* (Vygotski. L.S. 1995: 164).

Lo simbólico del juego, es una forma de lenguaje, porque a través de él se representan situaciones como un «simbolismo de primer orden» (Vygotsky. 1995). Al observar, podremos darnos cuenta que los niños y niñas en medio de sus juegos y a medida que avanza la edad empiezan a usar diálogos, intercambios y de pronto usan papeles y lápices para simular trazos, cartas, billetes, y son esas marcas las que ya les significan algo.

Luego los trazos son reemplazados por dibujos, esta es una forma no convencional de escritura, a la que se adhiere luego la lectura de imágenes que hacen los niños y niñas de sus propias creaciones y de los avisos publicitarios que ven en los empaques de comida, en las tiendas y en la televisión, de modo que *“los signos indicativos, marcas simbólicas y garabatos van siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos, que, a su vez dan paso a los signos”* (Vygotski. L.S. 1995: 173). Lo anterior hace parte de lo que Vigotsky llama simbolismo de primer orden (designación de objetos y acciones), para luego alcanzar un simbolismo de segundo orden, que hace referencia a la aparición de los signos escritos para las palabras. Entonces los niños y niñas mucho antes de lo que pensamos, están haciendo uso de signos, están ejerciendo el **dominio**, por cuanto hacen uso de los signos para comprender y dirigir sus actuaciones en el contexto sobre el cual están aprendiendo a desenvolverse, sin que necesariamente, los signos hayan pasado del todo a lo interno. Los niños y niñas a edades tempranas hacen gala de múltiples tareas de experimentación hasta hallar las respuestas que esperan.

En articulación con estas explicaciones referentes al vínculo desarrollo – aprendizaje, está la teoría del desarrollo próximo como un constructo que aclara aún más la forma en que se da la interacción del desarrollo de un individuo y lo que puede aprender:

“... la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski. L.S. 1995: 133).

La teoría del desarrollo próximo, percibe el desarrollo mental del individuo de forma prospectiva, entendiendo que cuando se intenta posesionar el desarrollo mental, sólo se incluyen las destrezas que el niño o la niña tienen sin *“la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos”* (Vygotski. L.S. 1995: 135).

Lo anterior significa que condicionar la enseñanza a los niveles evolutivos es poco útil, porque no proyecta alcanzar un nuevo nivel. Esta práctica coloca al aprendizaje dependiente del desarrollo, pero la educación debería concebir al desarrollo jalonado por procesos de aprendizaje. Aunque *“aprendizaje no equivale a desarrollo; el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje”* (Vygotski. L.S. 1995: 139).

125

Es ahí, en la visión del desarrollo impulsado por el aprendizaje donde entra la mediación, *“el adulto, a través de la experiencia de aprendizaje mediado transmite al niño los estilos de vida, modelos conductuales, los valores y las metas de la cultura. Esta experiencia de aprendizaje mediado no sólo transmite contenidos y actitudes, sino que favorece o no las estructuras cognitivas que surgen a través de esta mediación. [...] El desarrollo cognitivo, indica Feuerstein no es sólo el resultado de la maduración del organismo y de su interacción autónoma con el mundo exterior, sino, sobre todo, por la mediación de los estímulos que recibe de su ambiente”* (Pérez y Díez. 1988: 48, 49).

Por lo tanto, la mediación debe ser asumida con responsabilidad y con una mirada prospectiva, en la que además se hace necesario ser un buen guía; debido a que lo favorecido son las «estructuras cognitivas que surgen a través de esta mediación», no se debe experimentar el temor de estar brindando al estudiantado estímulos superiores a su desarrollo, *“el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño”* (Vygotski. L.S. 1995: 138, 139). Ya no se trata del **dominio** sino de la **apropiación** del paso de lo externo a lo interno. Es el momento de dejar espacio para tareas que el estudiantado asuma de manera consciente y por control propio.

Así, por ejemplo, en relación con la comprensión, la mediación debe suponer una actividad en la que el estudiantado debe recibir todas las herramientas de trabajo posibles, independiente de la edad o el grado

escolar. Los niños y niñas pueden identificar problemas, hacer críticas, ubicarse en el tiempo y pueden ir a un mapamundi a buscar lugares que refieran los textos sin importar cuánto tiempo les implique la tarea, pueden ejercer influencia sobre lo que leen si se les enseña a ver los diferentes ángulos de las cosas, pueden opinar. Es algo que hacen a diario pero que ignoramos y pueden solucionar problemas, tal como lo hacen con sus conflictos diarios

Presumir que sólo se les debe entrenar en ciertos niveles de reconocimiento, presentar un determinado número de textos, con discursos de características sencillas, enmarcadas en determinados géneros discursivos, supone una idea de aprendizaje dependiente del desarrollo mental, en el que la mediación no cumple su papel. *“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”* (Vygotski. L.S. 1995: 136). La mediación debe cumplir su papel de establecer contacto entre lo real (fenómenos sociales) y el pensamiento, y más adelante la conciencia del sujeto. Es de esta manera que se asegura el verdadero aprendizaje y para nuestro caso la verdadera comprensión.

126

Un buen punto de partida, especialmente en nuestro entorno, es reconocer la existencia de las influencias políticas, sociales y lingüísticas, y empezar a entenderlas. Nuestras culturas -de predominio comunicativo oral- deben hacer la transición a la escritura para que puedan entender la existencia de estas influencias. Se trata de la *“la inserción cultural de vastas masas que deben pasar de una cultura oral a una cultura gráfica”* (Alisedo y Cols. 1997: 36).

En otras palabras, no se trata de enseñar a reproducir las grafías a través de la decodificación fónica de las mismas, tal y como lo proponen enfoques transscriptivistas, se trata de objetivar sobre la adquisición y la apropiación de una nueva lengua. En tal sentido, cualquier realización que no tenga en cuenta este pasaje *“es grave, tanto en términos sociales y políticos como económicos”* (Alisedo y Cols. 1997: 37) y se constituye en la verdadera cara del fracaso escolar y del subdesarrollo social.

Es cierto que existen múltiples factores asociados a las dificultades del ámbito escolar: la pobreza, desinterés de las familias, problemas de nutrición, condiciones diversas, conflictos políticos y culturales, etc., sin embargo, no se debe dejar de lado la forma como se dirigen los procesos de aprendizaje en el aula. La manera como se enseña la comprensión en la práctica escolar, implica hacer *“ajustes estrictamente científicos en los modelos de alfabetización que operan en las aulas concretas”* (Alisedo y Cols. 1997: 37). Y si algo ayudaría en este caso sería, el cuestionarse sobre «el contexto natural» de la enseñanza del lenguaje escrito, incluyendo

la comprensión, y cuáles son las responsabilidades contenidas en esta tarea.

Cuando los contenidos son socialmente significativos, cumplen su papel mediador entre el estudiantado y la cultura, y si son guiados a través de buenas prácticas, se da paso a la parición de *“valoraciones de la lengua escrita como patrimonio personal, instrumento comunicativo, medio de acceso (al saber, al placer), instrumento de poder y de influencia sobre los otros”* (Alisedo y Cols. 1997: 129). Así, cuando la lengua es asumida con tal propiedad, el estudiantado es un emisor y *“receptor competente de un código lingüístico”* (Alisedo y Cols. 1997: 136).

La tarea empieza por quienes llevan a diario la práctica educativa utilizando formas evaluativas basadas en la repetición. Al respecto, *“el problema consiste no tanto en la tecnología de las pruebas sino en la forma como acostumbramos pensar acerca del intelecto y en nuestras ideas inculcadas. Sólo si ampliamos y reformulamos nuestra idea de lo que cuenta como intelecto humano podremos diseñar formas más apropiadas de evaluar y educarlo”* (Gardner. H. 1994: 36).

127

Entonces, para dar paso a una educación con influencia sociocultural, y dar espacio a la comprensión lectora como una posibilidad de comprender a través del lenguaje los fenómenos del medio, innegablemente se ha de tener presente las operaciones de simbolización que se derivan del entorno; especialmente de aquellas que provienen del lenguaje. Hacer referencia a la simbolización, implica concebir el pensamiento como *“un proceso que se realiza de acuerdo con determinadas leyes y que encierra siempre un contenido. Como consecuencia de este proceso, se obtiene determinado resultado bajo la forma de conceptos, conocimientos, obras, etc.”* (Shardakov. M. N. 1968: 19).

Estos impulsos que se presentan desde el medio, son el material sensible del pensamiento. Para Shardakov son imágenes, que según él, constituyen el *“reflejo, en la conciencia, de las cosas y los fenómenos que existen objetivamente, considerados en su calidad de únicos y concretos”* (Shardakov. M. N. 1968: 47). Un ejemplo de la presencia de imágenes son aquellas que aparecen cuando se leen producciones literarias; *“las imágenes de los héroes literarios, las imágenes-ideales, las imágenes de las ilusiones y de la fantasía creadora, al intercalarse en la actividad mental, desarrollan, al mismo tiempo, los intereses, los ideales, las convicciones, las líneas de perspectiva en la vida y la actividad”* (Shardakov. M. N. 1968: 72).

Un concepto por su parte, *“es el conocimiento de los rasgos generales y esenciales de las cosas y los fenómenos de la realidad objetiva”* (Shardakov. M. N. 1968: 47). En el caso del concepto verbal, éste es el

que ordena las imágenes y percepciones, y es gracias a la facilitación del lenguaje que puede darles un espacio y tiempo definido, que le permite al individuo comprenderlos y hacerlos parte de su acervo de conocimientos. Sobre la ubicación espacial y primordialmente la temporal, se encuentran acercamientos teóricos como el de Llinás, para él la co-temporalidad es importante, pues gracias a la aparición de mapas *“de conectividades temporales con los mapas espaciales, que de por sí son limitados, se genera un conjunto mucho mayor de posibles representaciones, en virtud de que las posibilidades de combinación se vuelven entonces prácticamente infinitas, [...] este patrón de actividad tendrá entonces todos los componentes necesarios para desarrollar una estructura funcional interna, transitoria, que representa el momento actual de la realidad del mundo externo”* (Llinas. R. 2003: 140, 141). Por eso, en los materiales usados en las actividades escolares, *“la coherencia temporal [...] crea un espacio a la centralización, en el cual las funciones predictivas del cerebro, tan críticas para la supervivencia, pueden operar de manera coordinada”* (Llinas. R. 2003: 147).

“Estos puntos de referencia temporal no sólo ayudan a los alumnos a comprender las relaciones temporales entre los fenómenos históricos y a comprender el tiempo histórico, sino también a recordar los hechos, de acuerdo con su correlación histórica. Las fechas cronológicas sirven también de referencia para comprender las relaciones temporales entre los acontecimientos y fenómenos históricos” (Shardakov. M. N. 1968: 226). Además, la percepción del tiempo (aquí referida al momento social cultural) *“crea las condiciones necesarias para el desarrollo de un único sistema que abarca elementos efectivos del pasado, presente y futuro. Este sistema psicológico creciente en el niño rodea dos nuevas funciones: las representaciones simbólicas y las determinaciones de la acción proyectada”* (Vygotski. L.S. 1995: 65). Por lo anterior, podemos decir que los discursos por fuera del contexto, lejos de la representación social, disminuyen las posibilidades del estudiantado para ejercer cambios sobre el medio a través de «acciones proyectadas».

En todo caso, hay algo en lo que coinciden las opiniones sobre el pensamiento, y es que éste, se encuentra afectado directamente por las condiciones del entorno, lo que nos lleva nuevamente a las bases teóricas socioculturales. Las características de la actividad mental de un niño o niña están determinadas por las condiciones externas, aunque éstas luego cumplan determinados procesos a través de estructuras nerviosas (internas). Quizá uno de los estímulos culturales más importantes al respecto, es el lenguaje; que se desarrolla gracias a la estructura biológica predeterminada para tal fin, pero que se perfecciona cuando se logra comunicación verbal con otras personas. Y así como el lenguaje es el organizador del pensamiento, al mismo tiempo, el pensamiento forma un tipo

de lenguaje interior, ya que permite comprenderse a sí mismo, hablar con las ideas propias.

Lo anterior no significa que lenguaje y pensamiento, sean lo mismo; *“la función del pensamiento consiste en llegar al conocimiento y a la construcción creadora de las cosas del mundo en sus nexos y relaciones, mientras que la función del lenguaje es la de designar en forma generalizada los resultados del conocimiento, asegurar la comunicación entre las personas y el intercambio de ideas entre ellas”* (Shardakov. M. N. 1968: 30, 31). Lo que se debe tener en cuenta es que si el lenguaje es preciso, claro y elevado, mejor serán sus efectos en la creación y el pensamiento; su contenido puede enriquecerse y modificarse, aspecto a tener en cuenta cuando pretendemos que sólo comprendan discursos que según nosotros son suficientes; para ejemplificar, cuando preferimos trabajar sobre lo narrativo por sobre lo científico; sin restarle valor al primero.

129

Se hace claro que la mediación adecuada, con objetivos claros, genera desarrollo superior al pensado, aun si existen conocimientos culturales estables, que son los que generalmente regulan la convivencia, las estructuras institucionales, entre otras. Hay un componente cultural dinámico que puede cambiar en la medida en que el estudiantado adquiere responsabilidad para comprender, argumentar y apropiarse de los significados envueltos en los signos lingüísticos, *“los conocimientos derivados del bagaje histórico-cultural de la humanidad preexisten a los actos en que los individuos los hacen explícitos; no obstante, al utilizar estas normas y patrones en instancias concretas de actividad los individuos las construyen, reinventan y cambian”* (Rebollo. M^a Á. 2001: 51, 52).

Ahora bien, lo que hay que entender es que la mediación va más allá de lo que pretende el desarrollo por sí solo, que el pensamiento y junto con él la conciencia, se desarrollan con mayor ímpetu en la medida en que las estrategias empleadas en el medio educativo (por ejemplo la no limitación de los lenguajes y discursos usados así como de todos sus constituyentes), corresponden a la percepción de desarrollo marcado por el aprendizaje. Esta concepción se apoya en que *“el sistema nervioso está constituido de tal manera que, cuando se le proporcionan determinadas clases de experiencia, el organismo puede comprender y tratar con entidades simbólicas como palabras, oraciones e historias”* (Gardner. H. 1994: 349, 350).

Vale la pena revisar en este momento el concepto de la actividad molar. Respecto a ella se sabe que es *“una conducta progresiva que posee un momento propio, y que tiene un significado o una intención para los que participan en el entorno”* (Bronfenbrenner. U. 1987: 65). La misma que se acomoda perfectamente a nuestro interés por la comprensión lectora

porque estas actividades guardan ciertas características estrechamente relacionadas con tareas de ubicación social cultural, el reconocimiento de los textos (incluyendo su novedad, su polifonía y la dialogicidad del mismo), pues las actividades molares pueden tener un momento propio. Pero son también prospectivas, tienen intenciones claras (objetivos) y pueden hacerse cada vez más complejas en *“la medida en que invocan objetos, personas y hechos que no están en realidades presentes en el entorno inmediato”* (Bronfenbrenner. U. 1987: 67), que es lo que precisamente nos permite el acceso al lenguaje lectoescrito: lectura y comprensión, gracias a que las actividades molares pueden referir sucesos de lugares apartados del entorno del estudiantado, se da lugar a lo que el mismo autor llama «expansión del mundo fenomenológico» y con ella la expansión de las ideologías de las que vienen cargados los enunciados. Además, las actividades molares reconocen la necesidad de las relaciones con los demás (para otros autores, mediación) a la hora de desarrollar tareas, *“el hecho de que el niño se vuelva capaz de establecer por sí mismo complejas relaciones interpersonales refleja un principio importante para el desarrollo humano: a medida que el campo fenomenológico del niño se expande hasta incluir aspectos del ambiente ecológico cada vez más amplios y más diferenciados, él se vuelve capaz no sólo de participar activamente en ese ambiente, sino también de modificar y aumentar su estructura y contenido”* (Bronfenbrenner. U. 1987: 67).

130

En definitiva, enseñar el lenguaje lectoescrito y su comprensión, permite usar los símbolos como marcadores de desarrollo intelectual, esto gracias a que posibilita hacer análisis de significados en ámbitos y situaciones diversas, que se verían limitadas, con otras herramientas. Por lo tanto, el sistema de símbolos es fundamental para todo niño y niña, ha de ser enseñado entendiendo primero que todo el contenido semiótico del mismo. Éste facilita que los significados se transfieran a muchas partes, que se generalicen o circunscriban. En el campo de la comprensión esta generalización—circunscripción (que podemos llamar también reintegración), es la que debería preocuparnos. Es *“importante que la sociedad halle alguna manera de adiestrar, y luego emplear, las habilidades que permiten tener una visión de un todo grande y complejo”* (Gardner. H. 1994: 442). Cuando se usa la palabra *emplear* estamos entrando al ámbito de la **apropiación**, como el momento en que pueden aplicar lo que han aprendido, elegir qué es adecuado usar en uno u otro caso, dando paso fluido a la **reintegración** como el momento que permite tomar lo que está almacenado en sus conciencias para darle vigencia en sus vidas y en las vidas de quienes les rodean, afectándoles en forma positiva.

En la pretensión de fomentar habilidades para la reintegración, son determinantes las tareas sistemáticas, en las que se permita la comparación, que elimina razonamientos ligeros e ideas secundarias. Al mismo tiempo,

se desarrolla la crítica, que sucede a medida que avanza la causalidad, la cual viene desde tempranas edades, pues *“la comprensión y asimilación por los escolares de los nexos causales entre los objetos y fenómenos es muy importante para estudiar los fundamentos de las ciencias y para la actividad laboral y social”* (Shardakov. M. N. 1968: 185). Sin duda, el lenguaje con todo su material semiótico es un elemento *“de una categoría de funciones mucho más amplia y general”* (Llinas. R. 2003: 265) que permite hacer todo tipo de asociaciones para la comprensión de los «nexos causales entre los objetos y fenómenos». En otras palabras, comprender las realidades presentes y las cosas que se ocultan bajo dichas realidades que le circundan.

Cuando se dice que el lenguaje abarca «una categoría de funciones mucho más amplia y general», estamos también ante percepciones como las de Vigotsky (1995), quien indicó que las personas al categorizar nuestras percepciones, no nos basamos en percepciones aisladas. Lo que con mayor razón nos lleva a pensar que la información discursiva debe guardar complejidad para que el pensamiento logre efectuar operaciones comprensivas claras, y debido a que los discursos están compuestos de signos, asegurar que la comprensión encierra la necesidad de desarrollar algunas ideas referidas a los signos.

131

Como se ha dicho antes, los discursos presentes en los textos escritos además de la macroestructura y superestructura, están estructurados a partir de enunciados, constituidos por una palabra o palabras, éstas son los signos, que a su vez son los que tienen contenido semiótico (significado). Recordemos que para Bajtín, *“un signo es un objeto que representa otro objeto o acontecimiento distinto de él mismo [...], un sonido articulado resulta un signo solo si refleja algo distinto de sí mismo, un fenómeno de la realidad objetiva, ya sea natural o cultural”* (Silvestri. 1993: 44).

Los signos, además de reflejar la realidad, son ideológicos por cuanto tienen implícitas visiones sociales, que es lo que precisamente les da la función comunicativa: *“no se limitan a reflejar la realidad, sino que la interpretan en el intercambio comunicativo social”* (Silvestri. 1993: 44). Son los instrumentos de las relaciones interpersonales, independiente de si éstas se hacen en presencia material de las personas o a través de la lectura; en referencia al dialogismo, del que además surgen respuestas también en formas de signos que satisfacen inquietudes, porque sea cual sea el diálogo que se dé, siempre surgen inquietudes, lo que sucede es que las prácticas sociales ignoran tales inquietudes hasta que logra que desaparezcan.

Un papel importante que cumplen los signos es que llegan a internalizarse, son el lenguaje interior o la conciencia, convirtiéndose en la sub-

jetividad que *“auto dirige y regulan la propia conducta y el pensamiento”* (Vigotsky. 1979; 1978 en Silvestri.1993: 34). Con relación a la subjetividad, Rodolfo Llinás (2003) dice que es el constituyente del sistema nervioso. Debido a que el lenguaje oral es el primero en aparecer en el ser humano, es éste el que inicia la interiorización, pero cuando se alcanza el lenguaje lectoescrito, éste supera al oral debido a que *“está más cerca del habla interna que de la externa; se asocia a los significados, esquivando el habla externa”* (Vygotski. L.S. 1991: 127). De ahí la importancia de promover el lenguaje lectoescrito, en culturas orales como la nuestra.

En todo caso, lo que se hace evidente es que el uso del signo lo hace una herramienta, no en el sentido de instrumento sino de mediación, entre el sujeto (su conciencia) y el medio (y el comportamiento que ejerce sobre él). Entonces, es elemental que la comprensión lectora, que sin duda requiere como base el trabajo a partir de los discursos y por lo tanto de los signos que los contienen, sea vista no como un requisito académico que se cumple al responder a preguntas de selección, sino como una herramienta mediadora.

Existen muchos elementos que apoyan esta visión de comprensión, empezando por nuestro propio cerebro que gracias a su plasticidad, puede modificar sus respuestas cuando se presentan intervenciones, lo suficientemente significativas y sistemáticas, características que han de estar presentes en los ejercicios comprensivos. La explicación está en que, además de que *“nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración”* (Vygotski. L.S. 2003: 8, 9), lo que significa que almacena experiencias, también responde ante nuevos eventos, y esas respuestas son visibles por cuanto se presentan en forma de acciones y en forma de creación; ambas aplicables al medio. Consideramos que si hay algo que debe estimularse en el estudiantado, son las acciones creadoras, porque éstas van de la mano con la resolución de problemas. Además, los signos participan en la creación, en el sentido que *“el signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo”* (Vygotski. L.S. 1995: 88).

Una aclaración necesaria es que las experiencias almacenadas son muy útiles, el cerebro *“no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinatorio, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas formas y planteamientos”* (Vygotski. L.S. 2003: 9). Cuando se logra significación *“las personas crean lazos temporales y dotan de significado a los estímulos neutros en el contexto de sus esfuerzos por resolver el problema”* (Vygotski. L.S. 1995: 118).

Lo cierto es que sí existen objetivos para estimular *“la capacidad creadora”* dada su importancia *“para el desarrollo general y de la madurez*

del niño" (Vygotski. L.S. 2003: 11, 12). En el caso de la comprensión, la explicación está en la forma en que el estudiantado se enfrenta a las ideas (novedad del texto) y las opciones de interacción con ellas, sin abandonar la realidad (esto es el medio sociocultural), pues *"la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el sujeto, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanta más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia"* (Vygotski. L.S. 2003: 17).

Es fundamental que las tareas de comprensión estén acompañadas de discursos que ofrezcan información que tenga relación con la realidad pero que al tiempo proporcionen una *"base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación"* (Vygotski. L.S. 2003: 18). Una muestra perfecta de ello es que aunque la mayoría de nosotros no haya visitado el Medio Oriente, hemos imaginado los paisajes, las casas, las personas, los tesoros de las Mil y Una Noches. Solo que en este caso, la imaginación trabaja *"guiada por experiencias ajenas, como dirigida por otros, sólo gracias a ello puede lograrse el resultado obtenido en el caso presente, en que el producto de la fantasía concuerde con la realidad"* (Vygotski. L.S. 2003: 20). Lo que ha de agregarse a ello es la comparación –bien guiada– que permita ampliar realmente la experiencia del estudiantado. A través de la lectura se puede *"ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir, basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente"* (Vygotski. L.S. 2003: 20). Un discurso completo lleno de estas posibilidades puede culminar en un ejercicio de comprensión que le permita, *"alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas"* (Vygotski. L.S. 2003: 20).

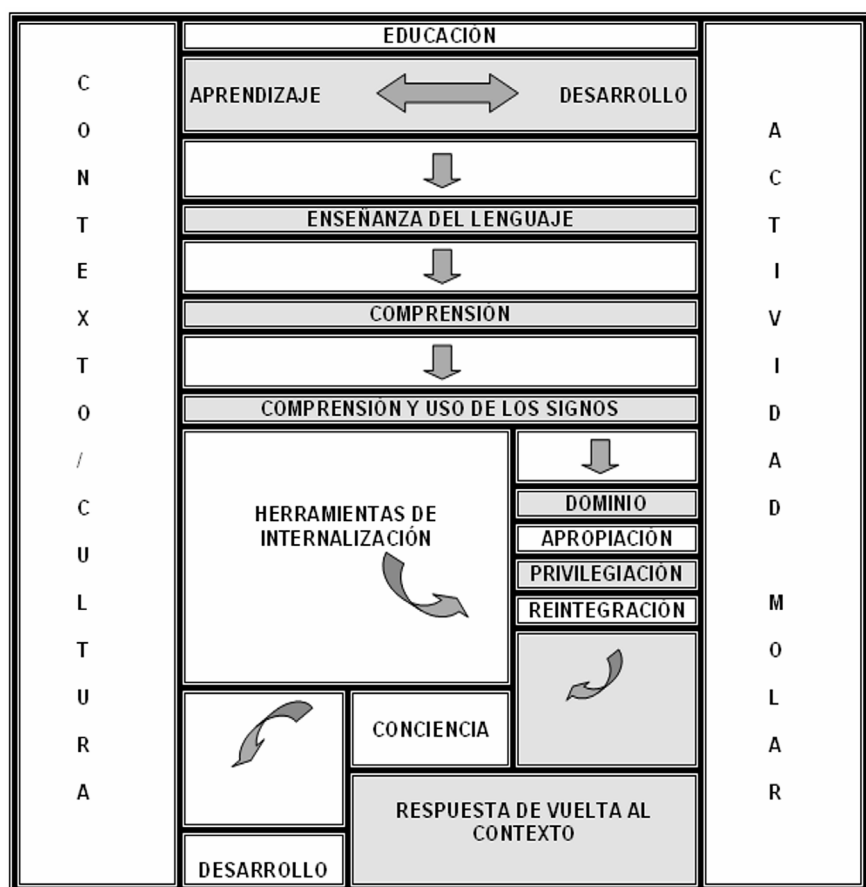
Lo cierto es que, la actuación pedagógica debe comprender un sin número de posibles formas de afrontar una experiencia, en este caso un discurso que debe ser comprendido. Las actividades a implementar han de tener presente que el desarrollo de un sujeto puede evolucionar gracias al aprendizaje, por lo tanto, reconocer en los textos elementos que parecen difíciles, tales como la ubicación social y cultural, los diálogos que aparecen en ellos, la posibilidad de tomar un tema desde puntos de vista diversos, perder el miedo a generar preguntas a los enunciados sin importar el autor que lo originó, y crear estructuras sistemáticas o redes de significados que robustezcan la conciencia, porque *"para demostrar que ha habido desarrollo humano es necesario establecer que un cambio*

producido en las concepciones y/o actividades de la persona se extiende también a otros entornos y otros momentos” (Bronfenbrenner. U. 1987: 54). Vigotsky, al referir el desarrollo del pensamiento científico, concluye que “la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío” (Vygotski, L.S. 1993: 185).

Tener presente la aparición de los signos desde tempranas edades y el **dominio** que ejercen los niños y niñas a partir de éstos, revela que en la escuela ya es casi improductivo (salvo en algunos casos) dirigir ejercicios comprensivos, encaminados a tal fin. Aunado a ello, a medida que avanza la escolarización y a través de ella, es necesario aplicar las herramientas de internalización restantes, **la apropiación, la privilegiación y la reintegración**. Esto con el fin que nuestro estudiantado sea verdaderamente competente a la hora de enfrentarse a un texto, apoyarse de actividades que cumplan con los requisitos de las actividades molares podrían ayudarle mucho al profesorado o a toda aquella persona que se sienta comprometida con enseñar el lenguaje lectoescrito, más que con enseñar a leer y a escribir.

134

La siguiente gráfica, visualiza la propuesta para la enseñanza de la comprensión. Aquí la cultura atraviesa todo el proceso de aprendizaje, en este caso comprensivo. La educación que aparece como eje principal muestra al aprendizaje y al desarrollo en el mismo plano; aunque de forma intencional se ha puesto el aprendizaje en el primer cuadro, para dejar la posibilidad que sea éste el que jalone el desarrollo y no al contrario. En el caso de la enseñanza del lenguaje, la educación debe propiciar espacios para el uso y la comprensión de signos, a través de herramientas de internalización del pensamiento: dominio, apropiación, privilegiación y reintegración, a través de los cuales se da la formación de la comprensión de los signos usados en el discurso y que contribuye a la formación de la conciencia. Ésta a su vez permite la acción del sujeto, signo visible de verdadero desarrollo.



En este sentido, un ejercicio de comprensión lectora debe proponerse a partir de los elementos que expone el sistema de categorías propuesto en el presente trabajo investigativo. Los términos que en este sistema se usan, parecen en un primer momento complejos, pero éstos en primer lugar, están implícitos en los Lineamientos Curriculares. Sólo que no se han logrado manifestar de manera que sean aplicables a las prácticas en el aula. En segundo lugar, son unidades presentes en los actos comunicativos orales y escritos, lo que hace que estos elementos se acoplen de manera que la comprensión lectora sea realmente manifestación de la comprensión y posterior al uso del lenguaje. La aplicación de las herramientas de internalización a estos elementos, se puede describir más específicamente de la siguiente manera:

En cuanto al **DOMINIO**, los *GÉNEROS DISCURSIVOS* y el *RECONOCIMIENTO* del *TEXTO*: los ejercicios comprensivos deben emplear estos elementos en línea con el dominio, lo cual significa que deben ser los

instrumentos que se den al estudiantado para dar inicio a toda tarea comprensiva, permitir que el estudiantado acceda a diferentes tipos de texto, con superestructuras disímiles, vocabularios y formas diversas de presentar la información, el reconocimiento real de las ideas clave del discurso, hasta llegar al enunciado que representa la idea principal, deben ser ante todo el modo de dar apertura a la comprensión.

Herramientas de internalización al servicio de la comprensión lectora	
Dominio	
Géneros discursivos	Reconocimiento del texto
-Lírico -Narrativo -Informativo -Expositivo	-Ubicar las ideas principales del texto. -Reconocer las relaciones que se establecen entre las ideas. -Formas diversas de interacción con las ideas de acuerdo con los géneros discursivos.

En cuanto a la **APROPIACIÓN**, el *ESCENARIO SOCIOCULTURAL* del *TEXTO* y la *POLIFONÍA TEXTUAL*: Al respecto, los textos, lecturas o discursos, deben asegurar la pertinencia de sus mensajes para la población a los que están dirigidos. Recordemos que no se trata aquí de restar importancia a la información que hace referencia a un sinnúmero de lugares y culturas posibles, gracias a lo inmenso que es el mundo. Más bien, a partir de ellos se ha de permitir la localización del entorno al que se refieren, la cultura y forma de pensar de la que devienen sus formas de pensar y sus conductas, y la asociación a los entornos propios. La asociación puede hacerse por medio de la comparación, de la semejanza, de la diferencia, de la posibilidad de adaptación o de la defensa de las formas de pensar locales sobre las del medio externo.

Si a lo anterior se suma la posibilidad de acceder a discursos que estén localizados directamente con el contexto, las posibilidades comprensivas se elevan. Respecto a la polifonía textual, es importante que los discursos presenten diferentes voces hablando sobre un tema, opinando a través de tendencias particulares, que en todo caso son respetables y que contrario a sesgar el conocimiento del estudiantado, le permiten aceptar las diferentes formas de pensar humanas, aceptarlas como tal y apropiarse de las que considere se adaptan al pensamiento y la conciencia propia y del medio en el que se coexiste.

Herramientas de internalización al servicio de la comprensión lectora	
Apropiación	
Escenario sociocultural del texto	Polifonía textual
-Recrea problemáticas del entorno. -Problemáticas desde tratamiento crítico. -Se trabaja desde enunciados. -Ubicación histórico cultural. -Tratamiento crítico de temáticas y problemáticas.	-Presencia de voces en el texto. -Diferentes voces sobre el mismo tema. -Referencias bibliográficas. -Comparación del texto. -Los enunciados responden a los lineamientos.

La **PRIVILEGIACIÓN**, la **NOVEDAD** del **TEXTO** y el **DIALOGISMO TEXTUAL**: Estos elementos juntos ofrecen una perspectiva comprensiva cercana al desarrollo de la conciencia, pueden denominarse con términos como “*problemáticas y soluciones aportadas por el texto y el diálogo entre el autor (es) y el lector o hablante – oyente*”, respectivamente, en el ámbito de la novedad del texto y del dialogismo. Se accede a la comprensión del mensaje a partir de la generación de preguntas y respuestas, generación de situaciones problema y soluciones a las mismas, asegurando el papel activo que debe tener el lector, tal y como se hace en el diálogo, en el cual el oyente, o en este caso el lector, elige qué preguntar, qué responder, a qué darle importancia en cada respuesta del hablante o autor.

137

Herramientas de internalización al servicio de la comprensión lectora	
Privilegiación	
Novedad del texto	Dialogismo textual
-Propuestas alternativas sobre temáticas. -Búsqueda de nuevas situaciones problemáticas. -Argumentar concepciones personales. -Debatir las ideas presentadas en el texto. -Generar nuevas formas de abordar las problemáticas.	-Descubrir preguntas en el texto. -Encontrar respuestas a las preguntas. -Generar preguntas al texto. -Generar respuestas al texto.

REINTEGRACIÓN, **COMPRESIÓN** y **FORMACIÓN** de la **CONCIENCIA**: Cuando se pretende la formación de pensamiento cada vez más complejo y la estructuración de un lenguaje rico que lleve a la formación de conciencias socialmente estructuradas, los ejercicios de comprensión deben asegurar la base de una realidad que lleve a la refracción de la misma, semejando a las leyes que rigen a las ondas en la Física. La reflexión es un proceso en el que el lector ve la realidad a través de los discursos y ésta se devuelve o refleja sobre el mismo como un paso inicial, pero existe la refracción, como un efecto a través del cual la onda profundiza, tal y

como sucede cuando un ejercicio de comprensión permite ahondar en las temáticas abordadas. Esta refracción de la realidad requiere para su descubrimiento estrategias cada vez más complejas, que pueden visualizarse en las preguntas y ejercicios también complejos que requieren de ejercicios de pensamiento más elevados y menos concretos. Si se logra acceder a este tipo de consideraciones, los sujetos tendrán mayor disposición para aplicar el fenómeno de la comprensión a situaciones cotidianas, que es sobre las cuales deben destinar sus acciones, demostrando adaptación y desarrollo humanos.

Herramientas de internalización al servicio de la comprensión lectora
Reintegración
Comprensión y Formación de la conciencia
-Relaciones con los signos que muestran los reflejos de la realidad. -Relaciones con los signos que visibilizan las refracciones de la realidad. -Los lenguajes integran formas de pensamiento artificiales. -Los lenguajes que promueve integran formas de pensamiento concretas.

138

Ejemplo de la aplicación de la propuesta de comprensión lectora en un ejercicio

Se ha elegido un discurso de tipo informativo, tomado de un diario de circulación nacional, al que se accedió por medio de la Internet. Analizaremos uno a uno los aspectos que contiene el ejercicio comprensivo que se propone.

Disponible desde internet: <http://www.elespectador.com/noticias/el-mundo/articulo-inundaciones-india-dejan-50000-desplazados>. Ver cuadro página siguiente

El tema elegido corresponde a un tema de actualidad, que muestra a diario los informativos y que en muchos corresponde a experiencias que viven nuestros niños y niñas, lo que lo hace conocido. Al mismo tiempo, *asegura la presencia de una problemática real y común* (mundial y regional), es decir, recrea una problemática presente en el entorno. En cuanto a la criticidad del tema, el que esté en relación con el medio, le *permite el abordaje crítico* a través de un ejercicio de comprensión estructurado con tal fin, aunque en la parte escrita no se aborde el tema con especial criticidad, el texto permite con seguridad la ubicación de un *contexto histórico cultural*.

La seguridad de que el tema corresponde a la realidad y de que está en línea con el contexto, permite la estructuración de un ejercicio que culmine

con la formación de la conciencia, a través de cuestionamientos cuyas respuestas deben ser controladas por el profesorado, no en el sentido de sesgar o influir sobre las respuestas. Más bien nos referimos aquí a la mediación que permitirá que el proceso de análisis del estudiantado, llegue a respuestas propias, y al mismo tiempo, coherentes con la realidad.

ELESPECTADOR.COM

Opinar| Enviar| Imprimir|

El Mundo| 6 Julio 2008 - 10:57 am

Las inundaciones en India dejan 50.000 desplazados

Por: EFE

Unas 50.000 personas han sido desplazadas a causa de las fuertes lluvias monzónicas y las inundaciones en el estado indio nororiental de Assam, informó hoy una fuente oficial.

Según la fuente, citada por la agencia IANS, los afectados se vieron obligados a abandonar sus hogares durante la noche. En el distrito de Lakhimpur, uno de los más devastados, al menos 50 municipios sufren inundaciones.

"La situación es crítica con muchas zonas del distrito anegadas", aseguró el jefe de la Policía de Lakhimpur, S. A. Karim. Al menos ocho personas murieron a causa de las lluvias que dejaron a 400.000 desplazados el mes pasado en Assam.

El año pasado las lluvias torrenciales dejaron diez millones de desplazados en la región, mientras que en 2004 más de 200 personas perdieron la vida a causa de las inundaciones de la estación monzónica.

El monzón, un fenómeno meteorológico que trae consigo fuertes y abundantes lluvias, afecta a la India entre junio y septiembre y arrasa cada año cientos de aldeas y campos de cultivo en el noreste del país asiático.

139

En cuanto a *las referencias*, existe una clara *descripción de la fuente, el autor y la fecha de publicación*, lo que le imprime responsabilidad y de algún modo veracidad en la información. Además del autor, aparecen otras voces que participan en la estructuración del discurso: fuentes oficiales. Los *enunciados* corresponden a las *superestructuras y macroestructuras de los textos* informativos y finalmente, el lugar de donde ha sido tomado ofrece la oportunidad de dirigirse a *otros apartados que amplían o refieren la información*. En caso tal de que el estudiantado no tenga acceso a este tipo de opciones, el mediador puede ocuparse de que dicha información llegue al estudiantado.

Con todo ello, el ejercicio de comprensión que puede estructurarse para la lectura en cuestión puede presentarse de la siguiente forma.

1. Género discursivo:

Solicitar al estudiantado que identifique la estructura gráfica del texto, dado que los textos informativos tienen formas de publicación visual diferentes de otros, necesarias para llamar la atención de los lectores (diferentes tipos de letra, color, uso de cursivas, líneas, etc.), todo ello le permite establecer relaciones con el ámbito publicitario que se vincula a los medios de información. Puede complementarse la tarea con actividades en las que el estudiantado elabore páginas informativas o periódicos. ***Esta actividad tiene relación con el reconocimiento del texto.***

Trabajar para la identificación de la estructura del texto: la superestructura y macroestructura, ambos términos usados por Teun Van Dijk, para hablar de la organización general del discurso escrito en relación a la gramática y en relación a la semántica, cada uno. Es necesaria la comparación de este tipo de género con dos o tres diferentes dentro del ejercicio de comprensión, para asegurar que la identificación del discurso sea ajustada, así como la descripción de las características que permite diferenciarlos de los demás géneros.

2. Escenario sociocultural del texto:

La ubicación del momento histórico cultural es importante y puede formularse a partir del reconocimiento de la problemática por la experiencia inmediata (regional o nacional) y la estructuración de cuestionamientos referentes a la internacionalización del problema, que llevan directamente al momento histórico subyacente: cambio climático, calentamiento global, contaminación, etc. Pueden hacerse preguntas que ubiquen al estudiantado en el momento: ¿Qué es calentamiento global? ¿Qué es cambio climático? ¿Cómo se presenta visiblemente el calentamiento global? ¿Desde cuándo se tiene conocimiento del tema? ¿Cómo se divulga? ¿Qué acciones se promueven? ¿Qué nos espera en el futuro?

3. Dialogismo y novedad textual:

Al tiempo que se da criticidad en el abordaje del tema, puede darse también desde diversas plataformas y en relación con el dialogismo y la novedad textual: si el calentamiento global ocasiona el cambio climático del cual provienen las copiosas lluvias que se hacen evidentes en inundaciones, ¿cuál es el papel del ser humano en estos fenómenos? ¿Qué papel cumplen los procesos de industrialización? ¿Qué hacen los países industrializados en cuanto al tema? ¿Cuáles son las políticas de cuidado del medioambiente adoptados por los países contaminantes? ¿Quiénes son los más afectados por las inundaciones? ¿Cuántos muertos revela el artículo en India? ¿Por qué en países como este aumenta el número de pérdidas humanas? ¿Qué son los monzones?

Otros interrogantes podrían ser: ¿Qué fenómenos similares se presentan localmente? ¿Cuáles son las zonas más afectadas del país en el que se reside? ¿Cómo afectan las inundaciones la producción de alimentos? ¿Valen más los alimentos? ¿Qué alimentos disminuyen en el país en el que se reside, debido a las inundaciones? ¿Están preparados los países para enfrentar el problema? ¿Qué sucede con las personas pobres que lo pierden todo? ¿Qué es desplazamiento? ¿Hacia a donde se desplazan? ¿Qué otros fenómenos hacen que la gente se desplace? ¿Qué enfermedades afectan a las personas que viven en las regiones inundadas? ¿Qué se puede hacer? ¿Cuándo vas a empezar?

4. Polifonía textual:

Se puede generar preguntas en el ejercicio de comprensión en el que se solicita al estudiantado subrayar las opiniones del texto, que hacen diferentes personas, con ello se puede identificar las formas de ver la problemática. Para citar un ejemplo del texto, observemos la expresión usada por personas de fuentes oficiales: *“Unas 50.000 personas han sido desplazadas a causa de las fuertes lluvias monzónicas y las inundaciones en el estado indio nororiental de Assam,...”* En este enunciado se revela que la necesidad de la entidad que lo expresa es dar información, frente a la expresión del jefe de la policía, en la que se ve más comprometida la percepción de gravedad de la situación de una persona que está en contacto con la comunidad y que quizá se encuentra en la misma situación al decir que *“la situación es crítica con muchas zonas del distrito anegadas”*.

141

Puede ampliarse la información al estudiantado para dar una visión global del problema. Como ya se había dicho anteriormente se puede dirigir la atención del estudiantado hacia textos que dejen ver situaciones similares en otros lugares, algunos ejemplos de artículos en relación con el primero son:

En el ámbito internacional o en términos de Bronfenbrenner (2002: 45) desde el macrosistema como *“las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias”*, aunque puede considerarse la presencia del cronosistema por las condiciones socio-históricas que envuelve el tema.

Disponible desde internet: <http://www.elespectador.com/noticias/el mundo/articulo-inundaciones-y-aludes-de-barro-ocasionan-desastres-china>

En el ámbito regional o desde una teoría ecológica el exosistema, visto como *“uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”* (Bronfenbrenner. U. 2002: 44)

Disponible desde internet: <http://www.elespectador.com/articulo-inundaciones-y-miles-de-damnificados-lluvias-chile>

ELESPECTADOR.COM
Opinar | Enviar | Imprimir
Nacional | 6 Mayo 2008 - 7:01 a. m.

Más de 20 mil damnificados ha dejado el invierno en el último mes

De acuerdo con la directora de la oficina de Prevención y Atención de Desastres, Luz Amanda Pulido, el país atraviesa por una de sus peores olas invernales de los últimos tiempos.

Según la funcionaria, en los últimos 35 días las lluvias han dejado 35 mil personas damnificadas y no menos de 27 muertos. Las principales causas de los decesos obedecen a los deslizamientos de rocas y al desbordamiento de los ríos. Pulido aseguró que al menos 60 municipios de 23 diferentes departamentos del país han padecido las consecuencias del fuerte invierno.

Cerca de dos mil familias quedaron damnificadas por las lluvias del fin de semana

Durante el puente festivo, por lo menos dos mil familias resultaron damnificadas a causa de la ola invernal. El director del Socorro Nacional, Carlos Iván Márquez, confirmó que por lo menos ocho departamentos resultaron afectados y el IDEAM mantiene activas las alertas en la mayor parte del país.

Las inundaciones se registraron especialmente en los departamentos de Chocó, Valle, el Eje Cafetero, Risaralda y Quindío.

También en Antioquia y en la región conocida como La Mojana, en el departamento de Sucre, los damnificados son centenares.

El IDEAM mantuvo las alertas en varios sitios del país. En el río Cauca, se advirtió que el afluente aún mantiene altos los niveles en la parte baja, especialmente en el sector comprendido entre Caucasia (Antioquia) y Guarandá (Sucre).

Así mismo, el organismo alertó sobre los altos niveles del Río Magdalena, por lo cual extendieron la alerta entre Puerto Salgar y La Dorada. Es importante también que desde Puerto Berío, en Antioquia, hasta Barrancabermeja, en Santander, se mantengan activos los sistemas de emergencia.

Se mantiene también la alerta debido a crecientes súbitas en los ríos Patía, Mira, Micay y Telembí, lo mismo que en cuencas de alta pendiente de la región Andina. Los avisos del IDEAM incluyen la zona de Tienalta, en Córdoba, por los altos niveles del río Sinú.

En lo local o en línea con el mesosistema que *“comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”* (Bronfenbrenner. U. 2002: 44)

Disponible desde internet: <http://www.elespectador.com.co/noticias/judicial/articulo-emergencia-antioquia-el-invierno> y <http://www.elespectador.com.co/noticias/judicial/articulo-emergencia-antioquia-el-invierno?page=0,1>

ELESPECTADOR.COM

Opinar | Enviar | Imprimir

Nacional | 6 Mayo 2008 - 7:01 a. m.

Más de 20 mil damnificados ha dejado el invierno en el último mes

De acuerdo con la directora de la oficina de Prevención y Atención de Desastres, Luz Amanda Pulido, el país atraviesa por una de sus peores olas invernales de los últimos tiempos.

Según la funcionaria, en los últimos 35 días las lluvias han dejado 35 mil personas damnificadas y no menos de 27 muertos. Las principales causas de los decesos obedecen a los deslizamientos de rocas y al desbordamiento de los ríos. Pulido aseguró que al menos 60 municipios de 23 diferentes departamentos del país han padecido las consecuencias del fuerte invierno.

Cerca de dos mil familias quedaron damnificadas por las lluvias del fin de semana

Durante el puente festivo, por lo menos dos mil familias resultaron damnificadas a causa de la ola invernal. El director del Socorro Nacional, Carlos Iván Márquez, confirmó que por lo menos ocho departamentos resultaron afectados y el IDEAM mantiene activas las alertas en la mayor parte del país.

Las inundaciones se registraron especialmente en los departamentos de Chocó, Valle, el Eje Cafetero, Risaralda y Quindío.

También en Antioquia y en la región conocida como La Mojana, en el departamento de Sucre, los damnificados son centenares.

El IDEAM mantuvo las alertas en varios sitios del país. En el río Cauca, se advirtió que el afluente aún mantiene altos los niveles en la parte baja, especialmente en el sector comprendido entre Caucaasia (Antioquia) y Guaranda (Sucre).

Así mismo, el organismo alertó sobre los altos niveles del Río Magdalena, por lo cual extendieron la alerta entre Puerto Salgar y La Dorada. Es importante también que desde Puerto Berrio, en Antioquia, hasta Barrancabermeja, en Santander, se mantengan activos los sistemas de emergencia.

Se mantiene también la alerta debido a crecientes súbitas en los ríos Patía, Mira, Micay y Telembí, lo mismo que en cuencas de alta pendiente de la región Andina. Los avisos del IDEAM incluyen la zona de Tierralta, en Córdoba, por los altos niveles del río Sinú.

Y se mantienen los avisos por amenaza de deslizamientos de tierra en el Piedemonte Llanero y Amazónico, así como en sectores de los departamentos de Antioquia, Caldas, Boyacá, Santander, Norte de Santander, Cauca, Nariño y Chocó.

En Antioquia

En Bello, las alarmas de las autoridades están prendidas debido a las dificultades por las cuales pasan varios habitantes de esta población, luego del fuerte aguacero que dejó afectadas varias viviendas de los barrios San Nicolás, Playa Rica, La Granja, El Tapón y El Hueco.

La repentina crecida de la quebrada La Gardía no les dio ni tiempo a los habitantes de esta zona de sacar sus bienes, los cuales quedaron bajo las aguas y el lodo.

Las autoridades adelantan todas las actividades que ayuden a controlar cualquier emergencia ambiental y de salubridad que pueda ocasionar la crisis que dejó el invierno en Bello. Igualmente, la administración local está haciendo todas las labores pertinentes para atender a la población damnificada. Se instalarán albergues temporales con el fin de que puedan permanecer los pobladores afectados.

5. Reconocimiento del texto:

En cuanto a la identificación de ideas y relaciones entre ellas, es importante dejar de lado ejercicios como: subraya la idea principal, busca

una oración que resuma la lectura o las que se limitan a la búsqueda de un nuevo título. Por el contrario, puede darse paso a la opinión personal a través de preguntas como: ¿Te parece grave la situación de las personas de la India? ¿Qué es lo que más llamó tu atención? Si pudieras, ¿qué cosas cambiarías? También cuestionamientos como: ¿Están tus opiniones en el texto? ¿Qué ideas te parecen importantes? ¿Qué es lo que quiere el autor que entiendas? Escribe en un cuadro palabras que estén en el texto (después se puede usar esta información para estructurar un esquema, mapa conceptual, etc.)

6. Comprensión y formación de la conciencia:

Finalmente, ha de aclararse que hay reflejo de la realidad en el tema desarrollado y que las preguntas hechas permiten ver lo que se encuentra más allá de la información que suministra el periódico. Dichos interrogantes exigen el análisis del texto y la devuelta al contexto antes que al texto para encontrar las preguntas. La puesta en acción de algunas tareas prácticas además permite la formación del pensamiento práctico y artificial, afirmación que se deriva de concebir la experiencia como modificadora de las estructuras mentales para crear aprendizajes, todo a partir de la acción mediadora intencionada del profesorado y la escuela. Un buen ejemplo, en este caso, es la estructuración de planes de acción que cumplirá el estudiantado en casa y en la escuela, referentes al cuidado del medioambiente como herencia cultural, sinónimo de vida, poder y supervivencia, lo que además está en relación estrecha con la actividad molar que se definió en la estructura teórica de esta propuesta.

En este caso la actividad molar cobra significado, si se establece una planeación coherente y secuencias de actividades de lectura, análisis, comprensión y aplicación que tenga *“un significado o una intención para los que participan en el entorno”* (Bronfenbrenner. U. 1987: 65). Logrando, finalmente, la «transición ecológica» producida cuando *“la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez”*. (Bronfenbrenner, U. 1987: 46)

Conclusiones y recomendaciones

145

Presentación

Las conclusiones están permeadas por los aportes de la revisión teórica y el desarrollo que la investigación alcanza. Esta aclaración resulta significativa si se considera que a pesar del conocimiento previo referente a la adquisición y el desarrollo del lenguaje, igualmente importante a la hora de comprender algunos constructos del marco teórico de este proyecto, es un ejemplo de las bases del aprendizaje y del papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo humano.

La importancia del contexto en el aprendizaje humano como un proceso que se da desde afuera, y que se internaliza para dar origen a la conciencia, refleja que sólo cuando hay modificación de estructuras y acciones sobre el contexto, el sujeto logra aprender. Para nuestro caso, sólo después de comprender el uso del lenguaje, la existencia de los signos, los enunciados y del discurso escrito como portador de ideologías y formas de pensar humanas, se puede dar un verdadero proceso comprensivo alejado de las prácticas mecánicas, y cercano a la actuación del individuo como manifestación de desarrollo.

En consecuencia, las conclusiones se presentarán desde el punto de vista del proceso y todo lo que a través del mismo se destaca y desde los resultados como derivación final. Por último, se registran recomendaciones que derivan del proceso investigativo y que formulan inquietudes para dar continuidad al proceso de aprendizaje a través de esta investigación como generadora de desarrollo.

6.1. Conclusiones

6.1.1. Conclusiones en relación con el proceso

Este proceso de investigación nos permite concluir de forma general que la comprensión lectora influye en la vida de los sujetos de una forma tan profunda que se hace evidente incluso cuando ésta no se da; en tal caso la forma de actuar, de hablar, de percibir, es característica de aquellos a quienes la escuela no les permitió entender las relaciones presentes en el lenguaje. Muy diferente de la forma de actuar, pensar, hablar y percibir, de aquellos sujetos que lograron establecer un camino seguro que les permitiera aprovechar la relación del medio con el aprendizaje y la finalidad de dicha mediación en su comportamiento y en la estructuración constante de la conciencia.

En tal sentido, consideramos que es una necesidad apremiante entender el lenguaje lectoescrito y la comprensión lectora, como un proceso inherente a la educación integral y eficaz. Lejos de la teoría, cuando se pretende guiar la adquisición de habilidades en el aula, el profesorado requiere llegar a comprender su papel mediador, comprender la educación como impulsora de desarrollo y de innovaciones.

La educación, en general, debe dar a conocer sin temor el papel que cumplen las palabras en el aprendizaje y en la formación del estudiante. Su uso adecuado permite formar sujetos capaces de comprender los lenguajes utilizados por los demás, sin importar de donde provengan, personas capaces de debatir sin que esto represente enfrentamiento, capaces de criticar y evaluar los discursos que acometen a diario desde los medios de comunicación especialmente. Muchos de los problemas de la sociedad se solucionarían si en lugar de seres mecánicos, superficiales, de percepción ajustada, pudiéramos dar paso a personas capaces de reconocer todos los aspectos relacionados con las palabras; signos llenos de significados que aparecen, desaparecen y se modifican de acuerdo al contexto. Sólo así estarían en capacidad de estructurar su pensamiento crítico, lejos de influencias demandadas por sociedades que no son las nuestras y que nos apartan del significado de las experiencias y las situaciones que advertimos en nuestros propios medios y con una gran capacidad de entender el lenguaje del otro.

La anterior conclusión está emanada de la propuesta de comprensión que describen los textos analizados. En ésta, se hace clara la perspectiva pasiva del lenguaje, muy en concordancia con las teorías previamente analizadas en el marco teórico y de las que cómo se dijo, van en contraposición de la perspectiva sociocultural.

Es importante recordar que, en cuanto al «subjetivismo individualista», éste resta importancia al componente social del lenguaje al indicar que si bien, el lenguaje es un proceso continuo, es de predominio individual. Por otro lado, para el «objetivismo abstracto», el lenguaje no posee un componente ideológico, dejando a la casualidad las variaciones presentes en el mismo. Así, ejercicios mecánicos que consisten en marcar, completar, relacionar imágenes y palabras, demuestran que la comprensión se encuentra influida por la posición lingüística que deja de lado el hecho de que el lenguaje, es ante todo, una construcción social, que ha de alimentarse con ejercicios sistemáticos, cargados de significado válido para el contexto y que por lo tanto transmiten ideologías, que simples (en relación con la cotidianidad) o complejas (por ejemplo en relación a los mecanismos con los que funcionan las sociedades) dan paso a la formación de sujetos verdaderamente comprensivos.

En este sentido, los textos han de asegurar que quienes acceden a ellos, están relacionándose con enunciados completos, claros y con una especial condición para dejarse analizar, de modo que la comprensión de la palabra (su componente semiótico) esté asegurada. Además, es de gran valor que los enunciados tengan referente social para que cobren sentido en la estructura mental del estudiantado. Posiblemente alguien diga que habría que escribir un texto para cada escuela o para cada aula, lo cual parece una utopía, pero sería sin lugar a dudas lo correcto. El profesorado debe construir a partir de sus necesidades los textos, para que pueda darse la oportunidad de moldearlos y analizarlos de tal forma que asegure la comprensión.

147

Otra estrategia adecuada para no dejar de lado la información de carácter universal que se obtiene a partir de los textos externos, los artículos, estudios y demás obras, es el uso de textos completos, con superestructuras y macroestructuras definidas, que cuenten con una ubicación temporal y espacial, a través de la cual se llega a la comprensión de formas humanas de vivir y pensar determinadas por el medio, en las que se puedan encontrar varias voces argumentando o debatiendo sobre el mismo tema y que dan espacio a generar inquietudes con respecto a los referentes que éstas contienen.

En los últimos años se ha pretendido dar un giro a la educación, para que el estudiantado obtenga aprendizajes significativos que se evalúan desde el desarrollo de las competencias. Todo esto, aunque no esté lo suficientemente claro en los medios educativos, está muy relacionado con la teoría sociocultural, desde la cual no hay aprendizaje si no recibimos experiencias del entorno. No basta con la estructura biológica, si a la misma no llegan estímulos que le hagan moldearse y que favorezcan la adaptación. Al revisar autores de teoría sociocultural en relación a la compren-

sión lectora encontramos aportaciones interesantes de Lev Vigotsky, Mijaíl Bajtín, Werstch, entre otros, que al ser utilizados como referentes para los lineamientos curriculares se evidencia cuán alejados están los textos y los ejercicios de comprensión de lograr el objetivo de enseñar el lenguaje lectoescrito y la comprensión lectora.

Hay una relación precisa entre lenguaje y pensamiento, y de este último con la formación de la conciencia. Para llegar a comprender esta relación se debe reconocer la presencia de una estructura biológica, ambiental, de lo que implica una señal, un signo, un enunciado, la presencia de varios hablantes y la posibilidad de interactuar con y a través de los lenguajes.

Además, es importante comprender los procesos de internalización (interiorización) y de generalización para llegar a entender que una vez el pensamiento se expresa a través del lenguaje, éste es el canal por el que ingresan el conjunto de ideologías que acompañan los lenguajes de los demás y logran crear en el interior de las personas ideas, nociones, conceptos y opiniones propias dando origen a la conciencia, que es un constructo predominantemente social.

6.1.2. Conclusiones en relación con los resultados

Dentro de los procesos de internalización se perciben cuatro herramientas con las que se pretendió asegurar la construcción de un marco teórico. Estas son: el dominio, la apropiación, la privilegiación y la reintegración. A cada una se le asignan componentes del sistema de categorías que se realizó para dar paso al análisis de los textos (lecturas y talleres), a partir de los resultados se concluye que:

Desde el punto de vista del dominio del que hacen parte el género discursivo y el reconocimiento del texto, se concluye, en cuanto a los géneros discursivos, que se presentan clases de géneros limitados, la mayoría sobre el género narrativo, olvidando géneros como el científico, que contribuirían al desarrollo de comprensión desde modelos de acción más complejos. En cuanto al reconocimiento del texto existe una clara confusión entre lo que es el tema y la idea(s) que transcurren en él, limitando el margen de acción sobre las mismas.

En lo que concierne a la apropiación, bajo la que se agrupó el escenario sociocultural del texto y la polifonía, se destaca que las lecturas y talleres usados en los textos escolares, tienen carencias a la hora de estructurarse desde una situación problemática que represente la preocupación de las

personas a las que va dirigido. Igual sucede con el tratamiento que se da a las temáticas, generalmente superficial. Además, algunos discursos se presentan totalmente monológicos, disminuyendo las posibilidades de interacción con conceptos diversos o similares del tema que se presentan. Algunos no tienen en cuenta la importancia de marcar las referencias de las lecturas, aunque éstas sean sencillas.

Con respecto al ámbito de la privilegiación que incluye la novedad y dialogismo textual, se destaca que son muy escasos los ejercicios que permiten estructurar la comprensión desde la posibilidad de percibir de manera diferente la realidad presentada y a través de ella, encontrar nuevas situaciones y solución a las mismas. Por otro lado, el dialogismo textual está seriamente afectado si se tiene en cuenta que el acto comunicativo, incluida la comprensión, es un proceso dialógico.

Desde el punto de vista de la reintegración, en proporción con el desarrollo del pensamiento y de la conciencia, los textos analizados usan en sus talleres eventos que se relacionan con la realidad, pero que no siempre la refractan. Además, en su mayoría proponen ejercicios de carácter sistemático pero con estructuras mecánicas que devuelven al lector al texto en una actividad que entrena el pensamiento concreto pero que en nada ayuda a la formación de pensamientos de tipo artificial que entran a operar cuando se requiere de análisis profundos en los que no basta devolverse a leer para encontrar las respuestas en el texto.

149

Es claro que los textos escolares deben revisar y seleccionar cuidadosamente el contenido de los discursos que disponen para uso de la escuela, el profesorado y el estudiantado. A través de toda la estructura del presente documento se ha hecho énfasis en las palabras, enunciados y discursos como portadores de significados e ideologías. Es decir, los lenguajes presentes en los textos son usados para transmitir valores culturales, pensamientos particulares y sociales, formas de ver y de actuar, que están sujetas a ser imitadas, adoptadas, criticadas por quién a través de la lectura accede a ellas. Por tanto, son factores dominantes en la formación de la conciencia.

Un texto cuyos temas son abordados bajo un repetido género discursivo, bajo un código de preguntas establecido y poco flexible, con limitaciones en la presentación de opiniones de diversa índole, con poca oportunidad de permitir el diálogo que se da normalmente en el desarrollo comunicativo, sólo puede entenderse como un texto que permite el sesgo del pensamiento y la formación limitada de una conciencia.

Este estudio concluye con una propuesta para abordar la comprensión lectora desde el ámbito de herramientas del dominio, la apropiación, la

privilegiación y la reintegración. Sin lugar a dudas, poner en práctica esta propuesta nos daría como resultado de la aplicación, los efectos que tiene una propuesta desde teoría sociocultural al servicio de la mejora de la educación y por ende al servicio de la transformación de la conciencia.

La propuesta, presentada como una posible solución al problema de la comprensión lectora, permite entender a la investigación como una vía segura para encontrar los espacios en los que discurre la enseñanza y los problemas que las acompañan, analizar las prácticas escolares y a través de dicho análisis encontrar formas diversas de transformación y compensación.

Sin duda, la investigación es una práctica de gran importancia dentro de la Pedagogía Infantil, por cuanto permite considerar a la Pedagogía como saber aplicado que debe contar con rigurosidad científica, al tiempo que se hace accesible a los sujetos para que cumpla sus propósitos. Por tanto, el profesorado y toda persona que se desempeñe en el medio educativo, desde una u otra disciplina, debe contar con formación investigativa.

En el estudio del desarrollo del lenguaje oral y escrito, coexiste la convicción que es vital en el desempeño social del individuo y en el desarrollo de nuevos aprendizajes. Se toma en cuenta el desarrollo de los procesos de pensamiento en unión con el lenguaje y el papel mediador entre las habilidades lingüísticas de un sujeto y las que debe ganar, con el fin de garantizar bienestar comunicativo.

No se deja de lado la presencia del signo como portador de significado, al grado que se usa en tareas que implican el uso del lenguaje oral (como por ejemplo el uso del lenguaje en un contexto determinado), como escrito (tareas de comprensión lectora en personas con dificultades para el aprendizaje). Existe el conocimiento previo suficiente sobre las bases biológicas del lenguaje y el desarrollo de sus dimensiones de forma y contenido, que en este caso y más específicamente con el presente trabajo, se ha complementado perfectamente con la base social y cultural que rige todo proceso de aprendizaje humano.

La preocupación más importante a la hora de intervenir a un niño o niña, inserto en un medio escolar la constituía el logro de un tipo lector adecuado a la edad y grado escolar, así como la comprensión de tipo literal, inferencial o crítica, de manera tal que cumpliera con los requisitos especificados para su proceso. Ahora, tras la revisión cuidadosa de la teoría y de los constructos de autores que describen las bases sociales del lenguaje, la preocupación se extiende a la necesidad de establecer un cuidadoso puente entre el lenguaje (escrito, en este caso) y la conciencia del individuo. Lograr dicha estructura, favorece sin lugar a dudas el ver-

dadero bienestar comunicativo. Si se considera que el lenguaje debe ser comprendido de forma tal, que su uso esté acorde con el contexto, que ya no se circunscribe a las maneras de hablar en un determinado grupo o la forma de abordar un tema, sino más bien a descubrir lo que está dentro de estas actividades, lo que hace al individuo capaz de estructurar un sentido propio y una expresión que revela la constitución de una conciencia lingüística y socialmente formada.

6.2. Recomendaciones

Las siguientes son acciones que, en nuestra opinión, han de iniciarse para dar continuidad al proceso investigativo, al tiempo que se pone en práctica los resultados del mismo. Al respecto, del presente trabajo se derivan inquietudes que pueden ser objeto de nuevas investigaciones.

151

Aplicar la propuesta estructurada en este documento en un aula o grupo de niños o niñas, permitirá comprobar la teoría sociocultural en la práctica y enfocada al fenómeno de la comprensión lectora. Al tiempo que puede generar estrategias para la aplicación de tareas comprensivas en los ámbitos escolares.

Investigar sobre los tipos de discursos predominantes en las aulas de clase y el reconocimiento que el estudiantado hace a esta modalidad de escritos, puede establecer bases importantes para hacer que la enseñanza del lenguaje lectoescrito sea fructífera para el reconocimiento de estructuras, tiempos y características de los enunciados y la forma de comprenderlos.

Indagar sobre las concepciones que en relación a la comprensión lectora tienen el profesorado y las prácticas que las sustentan, puede generar puntos de partida para el desarrollo de actividades de formación para enfrentar la enseñanza de la comprensión. El profesorado puede así, generar investigaciones que develen formas en las que se relaciona el uso del lenguaje lectoescrito y el desarrollo de la conciencia del estudiantado y con ello la manera en que ésta se manifiesta en acciones frente al contexto.

Es importante que el profesorado advierta que la comprensión lectora, así como las otras habilidades relacionadas con el lenguaje lectoescrito, son fundamento del desempeño escolar y del rendimiento de las demás áreas que contiene el currículo. Por tanto, se debe priorizar la puesta en práctica de constructos teóricos que apoyen la práctica educativa para mejorar el proceso educativo.

Las políticas educativas deben cerciorarse que el profesorado descifre los objetivos de la educación y aplique en forma adecuada los lineamientos, que por principio deben ser claros, estructurados de acuerdo a las necesidades de la cultura, divulgados y explicados, siendo necesaria la formación profesoral, la observación de la estructura curricular, la vigilancia sobre casas editoriales, análisis de los textos usados en las Instituciones educativas y el apoyo constante a la planeación académica.

El problema de la comprensión lectora no se limita a las dificultades para responder a preguntas; tiene que ver con el desarrollo intelectual y social de los grupos sociales y las posibilidades de los mismos de participar en la transformación de la sociedad de acuerdo con los propósitos que les impone el conocimiento de los discursos y lo que transmiten.

Así mismo, las casas editoriales y sus equipos humanos formados en Pedagogía, Educación, Psicología Lingüística, entre otras disciplinas y ciencias, han de considerar los múltiples factores que influyen en el alcance de la comprensión, lectora, el uso del lenguaje y la responsabilidad social que les es asignada al ser ellas, las instituciones que proveen textos, que en adelante son guía de las prácticas en el aula. Lejos de examinar la actuación de estas entidades, pretendemos hacer un llamado de atención frente a las formas de enseñanza poco flexibles, superficiales y mal entendidas. Esto, claro, no es responsabilidad directa del profesorado, sino de todo un sistema al que le sobran dificultades, pero al que le faltan soluciones.

Bibliografía

ALISEDO. G. y Cols. (1997). Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones. Editorial Paidós Educador. Argentina.

ALLIENDE. F. y CONDEMARIN, M. (2000). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

ARNOUX. E. y Cols. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de los textos polifónicos. Rev. Signos. [en línea] vol.35, no.51-52. Citado mayo 2008, p.123-150.

Disponible desde Internet: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_art-text

&pid=S0718-09342002005100010&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.

BAJTÍN. M. (1986). Problemas literarios y estéticos. Editorial arte y literatura. Ciudad de la Habana.

BAJTÍN. M. (1993). Problemas de la poética de Dostoievski. Traducción de Tatiana Buvnova. Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Santa Fe de Bogotá, D.C.

BAJTIN. M. (1995). Estética de la creación verbal. Traducción de Tatiana Buvnova. Siglo XXI editores, sa de cv. México.

BOLAÑOS. M. L. (2006). La formación del profesorado desde la perspectiva de género. Editorial Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali. Colombia.

BOLAÑOS, M. L (2004) en REBOLLO y MERCADO. Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI. Voces para la Igualdad. Editorial McGraw-Hill. Madrid.

BRONFENBRENNER. U. (1987) La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Editorial Paidos. España.

CALLE. C. E. (2005). Criterios de selección de textos escolares que abordan la comprensión de lectura. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades., Escuela Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali. Colombia.

CAMPS. A. (2005). La comprensión lectora problema de todos. Diario El País de España., [en línea]. Citado mayo de 2008., Disponible desde Internet: http://www.elpais.es/articuloCompleto.html?xref=2005...11&type=Tes&ancho=r=elpepisoc&print=1&d_date=20050107 (3 de 3)07/01/2005 14:02:24

COLÁS, P. (2004) en REBOLLO y MERCADO. *Mujer y Desarrollo en el Siglo XXI. Voces para la Igualdad*. Editorial McGraw-Hill. Madrid.

Colombia Aprende. La Red del Conocimiento. Mundos de aprendizaje., cómo estamos., Pruebas Saber., últimos resultados. [en línea]. Citado mayo de 2008. Disponible desde Internet: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-99232.html>

CUBERO. P. R. y Cols. (2007). *Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. La escuela desde la psicología sociocultural*. Revista de investigación en la escuela # 62. España.

Del Río DÍAZ I. y LÓPEZ. C. (1994). *Compendio escalas de evolución 0 meses – 6 años*. Manizales (Colombia).

GARDNER. H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Biblioteca de psicología y psicoanálisis. Fondo de cultura económica, S.A. de C.V. México D.F.

GIROUX. H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Editorial Paidós. Barcelona

LURIA. A. (1993). *Lenguaje y pensamiento. Breviarios de conducta humana*. Editorial Martínez Roca, libros universitarios y profesionales. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

LLINAS. R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Grupo editorial Norma. Bogotá.

Mc NAMARA. D.S. (2004). *Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector*. Rev. Signos. [en línea] vol.37, no.55. Citado mayo 2008, p.123-150. Disponible desde Internet: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500002-&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.

MERANI. L. A. (1962). *Psicología genética. Tratados y manuales* Grijalbo. México D.F.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales*. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá. República de Colombia.

NUÑEZ L. P. y DONOSO L. P. (2000) *Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio*. Rev. Signos. [en línea] vol.33, no.47. Citado mayo 2008, p.123-150. Disponible desde Internet: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0934200000010011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0934.

PÉREZ. R y DIEZ. E. (1988). Educación y futuro. Monografías para la reforma. Inteligencia y potencial de aprendizaje: evaluación y desarrollo. Editorial Cincel S.A. Bogotá.

REBOLLO. M. (2001). Discurso y educación. Editorial Mergablum Edición y comunicación. Sevilla.

RINCÓN. G. (2001). El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del Valle. Santiago de Cali. Colombia.

SHARDAKOV. M. N. (1968). Desarrollo del pensamiento escolar. Colección pedagógica Grijalbo. Editorial Grijalbo. México D.F.

SILVESTRI. A. y BLANCK. G. (1993). Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Autores, textos y temas. Psicología. Editorial Anthropos. Barcelona.

SOLÉ. I. (1992). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. GRAO editorial. Barcelona.

155

TEUN A. Van D. (1992). La ciencia de del texto. Un enfoque interdisciplinario. Tercera edición. Ediciones Paidós. Barcelona.

TEUN A. Van D. (1995). Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso. Quinta edición. Ediciones Cátedra. Salamanca.

TREVIÑO. E y Cols. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la educación. México. [en línea]. Citado mayo de 2008., Disponible desde Internet: http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/practicas_docentes_mexico.pdf

TRUNEANU C. V. (2005). Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada. OP. [en línea]. vol.21, no.46 [citado 31 mayo 2008], p.102-123. Disponible desde internet:<http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005001000006&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1012-1587.

VOLOSHINOV. N. V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje. Versión española de Tatiana Buvnova. Alianza editorial, S.A. Madrid.

VYGOTSKI. L. S. (1991). Obras escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Editorial Aprendizaje visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

VYGOTSKI. L. S. (1993). Obras escogidas II. Problemas de Psicología general. Editorial Aprendizaje visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

VYGOTSKI. L. S. (1995). Obras escogidas II. Problemas del desarrollo de la psique. Editorial Aprendizaje visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

VYGOTSKI. L. S. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica Grijalbo Mondadori S.A. Barcelona.

VYGOTSKI. L. S. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico. Ediciones Akal S.A. Madrid.

WERTSCH. J. (1993) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Editorial Aprendizaje Visor. Traducción Adriana Silvestre. Madrid.

WERTSCH. J. (1999). La mente en acción. Editorial Aique, Argentina.

WERTSCH. J. (2001) Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo Humano. Editorial Paidós. Barcelona

ZAVALA. I. M. (1996). Bajtin y sus apócrifos. Coordinado por Iris M. Zavala. Editorial Anthropos. Ed. De la Universidad de puerto Rico. San Juan de Puerto Rico.

