

Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

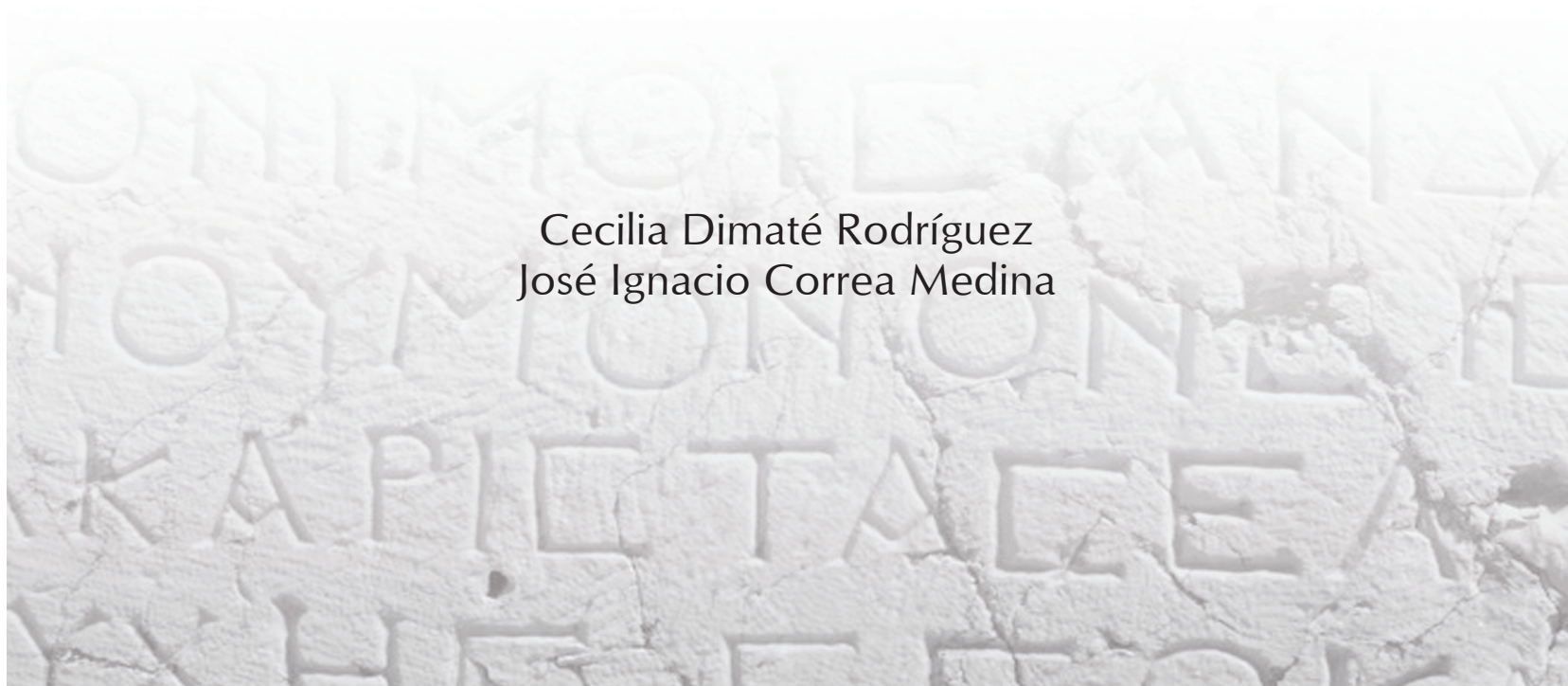
REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL QUINTO CICLO



Herramienta para la vida:
hablar, leer y escribir para comprender el mundo

REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL QUINTO CICLO

Cecilia Dimaté Rodríguez
José Ignacio Correa Medina



Dimaté, Cecilia y Correa, José Ignacio
Herramienta para la vida / Cecilia Dimaté y José Ignacio Correa. – Bogotá:
Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010.

100 p. ; 21.5 x 28 cm – (Referentes para la didáctica del lenguaje del quinto
ciclo)

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

ISBN 978-958-8312-89-7 (Volumen Digital)

1. LECTURA
2. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN
3. LECTURA Y USO DE OTROS MEDIOS DE INFORMACIÓN PARA GENTE JOVEN

CDD 028.5 21 ed.

© Secretaría de Educación Distrital 2010

ISBN 978-958-8312-84-2 (Obra Completa Digital)

ISBN 978-958-8312-89-7 (Volumen Digital)

Primera impresión: junio 2010, Bogotá D. C.

Autores

Cecilia Dimaté Rodríguez

José Ignacio Correa Medina

Coordinación editorial

Mariana Schmidt Quintero

Corrección de estilo

Lilia Carvajal Ahumada

liliacarvajal@gmail.com

Viñetas

Corresponden a grafías del alfabeto griego

Diseño, diagramación e impresión

Editorial Kimpres Ltda.

www.kimpres.com

PBX: 413 6884

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento por escrito de la Secretaría de Educación Distrital, sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico.

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación Distrital
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Naranjo Rodríguez

Director de Educación Preescolar y Básica
William René Sánchez Murillo

Profesionales especializadas
Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad
Luz Ángela Campos Vargas
Sara Clemencia Hernández Jiménez
Luz Marina Nieto Camelo

Proyecto editorial
Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe
-CERLALC-

Director del CERLALC
Fernando Zapata López

**Subdirectora de Lectura, Escritura
y Bibliotecas del CERLALC**
María Elvira Charria Villegas

Director del proyecto editorial
Luis Fernando Sarmiento Barragán
Secretario Técnico del CERLALC

Presentación

Es motivo de satisfacción para la Secretaría de Educación del Distrito Capital hacer entrega a la comunidad docente de este volumen con referentes para la didáctica del lenguaje en todas las áreas del quinto ciclo, que hace parte de la colección *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*.

Como es de conocimiento del magisterio bogotano, la Secretaría viene liderando hace ya cinco años una política orientada a garantizar el pleno derecho a una educación pertinente y de calidad para los niños, niñas y jóvenes¹ que viven en Bogotá, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Positiva: para vivir mejor”, el cual forma parte del objetivo, “Ciudad de Derechos”.

En efecto, que los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida y pertinentes para la sociedad es un horizonte de acción que la Secretaría desea compartir con maestras y maestros de la ciudad, baluartes de una institución educativa de excelencia. En este orden de ideas, la actual Administración ha orientado su esfuerzo para entregarles diversas herramientas encaminadas

a transformaciones pedagógicas que permitan al estudiantado adquirir esos aprendizajes.

Como lo han señalado diversos estudiosos, el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino.

Justamente por la importancia que tiene el lenguaje como herramienta para la vida, resultan preocupantes para la actual Administración los resultados obtenidos por los estudiantes del Distrito Capital en pruebas como Comprender y Saber que evidencian por ejemplo, que el 16 % de los estudiantes de quinto grado de los colegios oficiales está en un nivel insuficiente, 46 % en el mínimo, apenas 31 % en satisfactorio y solo 8% está en el avanzado.

Esta situación no da espera. Urge que toda la comunidad educativa asuma como propio el derrotero de lograr que nuestros niños, niñas y jóvenes potencien al máximo su lenguaje en esa etapa privilegiada de la vida para el desarrollo emocional, cognitivo y social. Y somos todos

¹ Cuando en este texto se haga uso del genérico masculino responderá a razones eminentemente gramaticales del idioma español, entre ellas el de economía y fluidez del lenguaje, y no tiene ningún objetivo discriminatorio.

responsables de ello, esto no es exclusivo de los docentes del área de lenguaje.

Como bien lo podrán ver los lectores en este documento, el desarrollo de lenguaje es un asunto que compete a todos los docentes, porque está en todos los momentos de la vida social y escolar y atraviesa el currículo. En efecto, la oralidad, la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental.

Ahora bien, es importante que el equipo de maestros de cada ciclo comprenda qué caracteriza su actuar pedagógico en el campo del lenguaje

conforme a los principales retos que demandan los estudiantes dadas sus características particulares, sus intereses, sus necesidades formativas. Porque ese es el espíritu de trabajar por ciclos, que cada institución educativa, consonante con la autonomía que le otorga la ley, diseñe su plan de trabajo y fije sus derroteros, sus metodologías, sus estrategias pedagógicas para favorecer un desarrollo integral de sus estudiantes que tenga en cuenta las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales de los niños y jóvenes que tiene a su cargo.

Por lo anterior, la colección de la que hace parte el presente documento, titulada *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*, ha sido organizada por ciclos. Muy particularmente este documento que el lector tiene en sus manos señala los principales horizontes de acción para quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los jóvenes que se encuentran en la educación media y que, a diferencia de quienes les preceden, están ad portas de enfrentar un nuevo camino

Características de los ciclos

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Ejes de desarrollo	Estimulación y exploración	Descubrimiento y experiencia	Indagación y experimentación	Vocación y exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Impronta del ciclo	Infancias y construcción de sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de vida	Proyecto profesional y laboral
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	5, 6 y 7 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

que los pondrá en el ámbito del conocimiento académico y laboral. Así, la adolescencia, que ha iniciado años atrás pero que ahora toma forma en estos dos grados, décimo y undécimo, lleva a reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para responder a los requerimientos que el mundo hace hoy a los jóvenes, pero también a las necesidades, saberes e intereses que ellos han venido configurando a lo largo de su transitar por la escuela, y por ese espacio cotidiano, íntimo y social, virtual e incluso laboral, en el que hoy se desenvuelven. El documento, entonces, ofrece una mirada del lenguaje, no como un área de trabajo particular y exclusivo para el maestro especializado, sino como un espacio de confluencia de saberes cuyo conocimiento y manejo es un asunto de todos, razón por la cual el maestro de este ciclo encontrará, más que un recetario, una invitación a aprovechar algunas ideas de las aquí planteadas para facilitar a los jóvenes la entrada a ese mundo incierto al que llegarán muy pronto y que seguramente aprovecharán mejor si van de la mano de un saber práctico y reflexionado sobre su propio lenguaje.

Las experiencias presentadas en este material posicionan el papel del docente como productor de conocimiento según su experiencia. En esta medida, sus prácticas son la base para generar nuevos saberes y su sistematización se convierte en un espacio de reconocimiento de esos saberes y de la reflexión y estudio que hace el docente sobre ellas.

La sistematización de experiencias que aquí se presenta pone en evidencia la complejidad de las prácticas de enseñanza en la medida en que no solo se describe la manera como se desarrollan sino que también se analiza la multicausalidad

de lo que tiene lugar en ellas, las decisiones a las que el docente debe tomar, las concepciones que subyacen a su apuesta didáctica, las dificultades a las que se enfrenta, sus huellas, su trayectoria, los resultados, el impacto, las transformaciones, etcétera.

La Secretaría de Educación aspira a que este documento se constituya en material de estudio, reflexión y discusión en el seno de los equipos docentes de cada ciclo. Este no es un material prescriptivo, no dice qué hacer ni cómo hacerlo, sino que ofrece elementos, miradas, experiencias que se espera interpelen la práctica pedagógica de quienes lo leen. Ojalá sea generador de cientos de ideas para llevar al aula, siempre desde una mirada crítica y reflexiva.

El documento ha sido estructurado por sus autores en dos partes: la primera “Referentes para una mirada compartida” expone a grandes rasgos, como su nombre lo indica, algunos de los elementos de carácter conceptual más relevantes sobre el desarrollo del lenguaje en este ciclo particularizando su mirada en lo que hace mención a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura y otros medios, todo ello, ciertamente, a la luz de los más recientes desarrollos conceptuales en el campo de la didáctica del lenguaje. Asimismo, en esta primera parte los autores hacen mención a algunas estrategias pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo del lenguaje conforme al enfoque expuesto, sin dejar de lado un asunto crucial: la evaluación.

La segunda parte de este quinto ciclo comparte dos experiencias pedagógicas de maestros que permiten mostrar a los lectores cómo es posible que los planteamientos expuestos en la primera

parte cobren vida en las aulas. Tras una presentación de los rasgos más característicos de cada experiencia, esta es comentada por los autores señalando los asuntos más sensibles de ella en lo que refiere a una intervención docente que favorece el desarrollo del lenguaje en los niños y jóvenes.

La Secretaría de Educación agradece al Centro Regional para el Fomento del Libro para América Latina y el Caribe –CERLALC– y a su equipo de reconocidos especialistas en el área de lenguaje por este trabajo realizado en el marco de un convenio de formación docente, el cual ha estado acompañado de unos cursos virtuales en el campo de lenguaje que han llegado a doscientos docentes del Distrito.

Como ya lo dijimos, las maestras y los maestros son para la Secretaría de Educación los baluartes de una educación de calidad. Por ello su desarrollo profesional, así como el reconocimiento y participación como sujetos de la política educativa han estado a la orden del día en las actuaciones de la Administración pública. Si este documento y la colección en conjunto aportan a ello, podremos decir que estamos avanzando en nuestra misión de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la ciudad.

Carlos José Herrera Jaramillo
Secretario de Educación del Distrito Capital
Bogotá, junio de 2010

Los autores

Cecilia Dimaté Rodríguez, licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, magíster en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana, con estudios de doctorado en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Docente de las universidades Pedagógica Nacional y Externado de Colombia. Ha publicado textos escolares para el área de lenguaje y textos académicos sobre el tema educativo. Entre sus publicaciones se encuentra: *La ciencia, la tecnología y la innovación en las culturas infantiles y juveniles de Colombia. Evaluación de impacto del Programa Ondas; Formar en el lenguaje: apertura de caminos para la interlocución; Estándares básicos de competencias del lenguaje; ¿Sirve para algo argumentar?; Contextos cognitivos: argumentar para transformar; Saber y saberlo demostrar. Hacia una didáctica de la argumentación; Repitencia escolar: ¿en la ruta del fracaso o del éxito académico?; Retención escolar, el camino hacia una nueva escuela, y De la información a la comunicación en el proceso de evaluación.* Integrante del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación –GEPELEC– de la Universidad Pedagógica Nacional.

José Ignacio Correa Medina, licenciado en Español de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Lingüística Española del Instituto Caro Cuervo, diplomado en Investigación en Lengua y Literatura Españolas del Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid, experto en Arte Dramático de la Escuela Superior de Teatro de Bogotá, con estudios de doctorado en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia y docente- investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha publicado textos escolares y académicos en el área de lenguaje y ha incursionado en la escritura literaria. Entre sus publicaciones se encuentra: *El valor de un símbolo; Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje; ¿Sirve para algo argumentar?; Contextos cognitivos: argumentar para transformar; Saber y saberlo demostrar; Hacia una didáctica de la argumentación; Hacia una pragmática del lenguaje y la cognición; Lingüística general y lingüística aplicada: de la teoría a la praxis; Halcón peregrino. Fábulas para tiempos oscuros; Animal de cieno y luz, y García Lorca: de la pena negra al horror de ser otro.* Líder del Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación –GEPELEC– de la Universidad Pedagógica Nacional.

Contenido

Palabras iniciales	15
Primera parte	
Referentes para una mirada compartida	17
Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el quinto ciclo	20
El lenguaje para la belleza y la razón	23
El lenguaje en la educación media	26
Los componentes del lenguaje en el quinto ciclo	30
La oralidad	32
La escritura	34
La lectura	38
La literatura	40
Otros sistemas simbólicos, otros medios	44
Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje en el quinto ciclo	46
La secuencia didáctica	46
El taller	47
La unidad didáctica integrada	49
El proyecto pedagógico	50
La evaluación del lenguaje en el quinto ciclo	52
Segunda parte	
Experiencias pedagógicas en el quinto ciclo que dan luces	57
Argumentar... para transformar	
Una secuencia didáctica de Henry Alberto Berrío Zapata	60

Leer, pensar, hacer clic y escribir Una unidad didáctica integrada de Hilda Yamile Arenas Torres, Diego Leonardo Tovar y Carlos Andrés Orduz	78
Referencias bibliográficas	97

Palabras iniciales

Inmersos en una Babel retórica, los maestros colombianos nos encontramos –a un mismo tiempo– confundidos y expectantes, pues es tanta la información que hoy circula por nuestros espacios que muchas veces no sabemos si el camino que se nos señala es mejor que el anterior, y pensamos si no resultará más útil hacerle el quite para no enredarnos más en esta delirante maraña de conceptos, técnicas, razones, sinrazones de lo que debemos hacer o no con los estudiantes en la escuela.

Como se recordará, el mito de la Torre de Babel implicaba el testimonio de un castigo por la osadía de llevar a cabo una obra humana que pareciese divina. La consecuente confusión de lenguas que narra la Biblia vino a significar el camino cabal para la incomunicación, cuando no para la incomprensión. Pero, no con menos fuerza, significó también la apertura a otros mundos, a otras formas de pensar, a otras maneras de ver al otro y de interactuar con él. Es decir, el castigo se convirtió en don para la humanidad, porque si esta Babel nos trajo incomunicación e incomprensión también nos llevó a reflexionar, a buscar otros caminos que pudieran conducirnos a un nuevo entendimiento, a una nueva forma de comunicación, de comprensión del mundo, búsqueda que nos permitió ver la maravilla que contiene la existencia de las otras culturas, de las otras

interpretaciones, de las otras representaciones de la realidad.

No obstante, este mito resurge hoy y nuestra actual Torre de Babel empieza a erguirse con fuerza desde el siglo XX y los miedos y angustias ancestrales reaparecen ante tantos lenguajes ininteligibles, tantos significados indescifrables, tantas imágenes que dicen y no, que muestran, que esconden y que las más de las veces nos dejan atónitos, expectantes, sin respuestas. Paradójicamente, a esta Babel contemporánea la asediamos con más riesgo, con más aventura, con menos temor del encuentro con la otra mirada, con esa otra forma de ver el mundo que se traduce en lenguas y en otros símbolos, íconos, señales, en fin. En esa medida, con la curiosidad del niño que empieza a conocer el mundo, nos adentramos en ella y tratamos de recorrer esos vericuetos que nos deparan sorpresas, incertidumbres, mundos maravillosos a los que una vez les hemos roto los cerrojos o les hemos descubierto sus claves secretas, los hacemos visibles, comprensibles, habitables. Esa capacidad, esa posibilidad de acceder a esos mundos en esta Babel de nuestro siglo tiene en el lenguaje una llave igualmente sorprendente con la que abrimos las puertas, desciframos misterios y vamos echando abajo los muros que hemos interpuesto ante los otros y que, como resultado natural de nuestra obstinación

y nuestro orgullo, nos separan, incomunican, fragmentan y alienan.

He aquí la importancia que tiene para el ser humano el lenguaje, he aquí el valor que ha adquirido para los ciudadanos del mundo (en tanto abre puertas intelectuales y tumba muros morales y sociales) y he aquí la razón por la cual el lenguaje es un asunto de todos y, muy especialmente, de quienes somos maestros. El lenguaje es la llave que ha alcanzado el ser humano; con ella Peter Pan puede ganar su eterna batalla contra el Capitán Garfio y Einstein fue capaz de entender la relatividad y explicarla. Pero también el lenguaje permite suscitar comprensiones del mundo que, con efectos lúdicos y estéticos, logran que la humanidad goce o sufra con las alegrías y las tristezas que le son expuestas en imágenes a través de los medios de comunicación masiva. El lenguaje es también la llave que permite el ingreso inmediato al mundo entero a través de la internet y todas las redes sociales que el ser humano crea. En fin, el lenguaje es una llave sensible, mágica, intelectual, científica, cotidiana, que le ha permitido a la humanidad enfrentar cada Babel con la que tropieza y, por esa razón, el legado cultural del lenguaje se manifiesta en cada palabra que pronunciamos, en cada tarea que asignamos, en cada imagen que producimos en el aula o fuera de ella. De ahí que resulte indispensable saber qué hacemos con el lenguaje, máxime si somos maestros.

Qué hacer con esa llave llamada lenguaje, es quizá una pregunta de difícil respuesta para quienes no son maestros de lenguaje, pero también para quienes lo son, por cuanto hoy, más que nunca, carecemos de certezas absolutas, solo tenemos caminos. Esa es quizá la esencia de estas líneas con las que queremos, más que trazar una directriz o

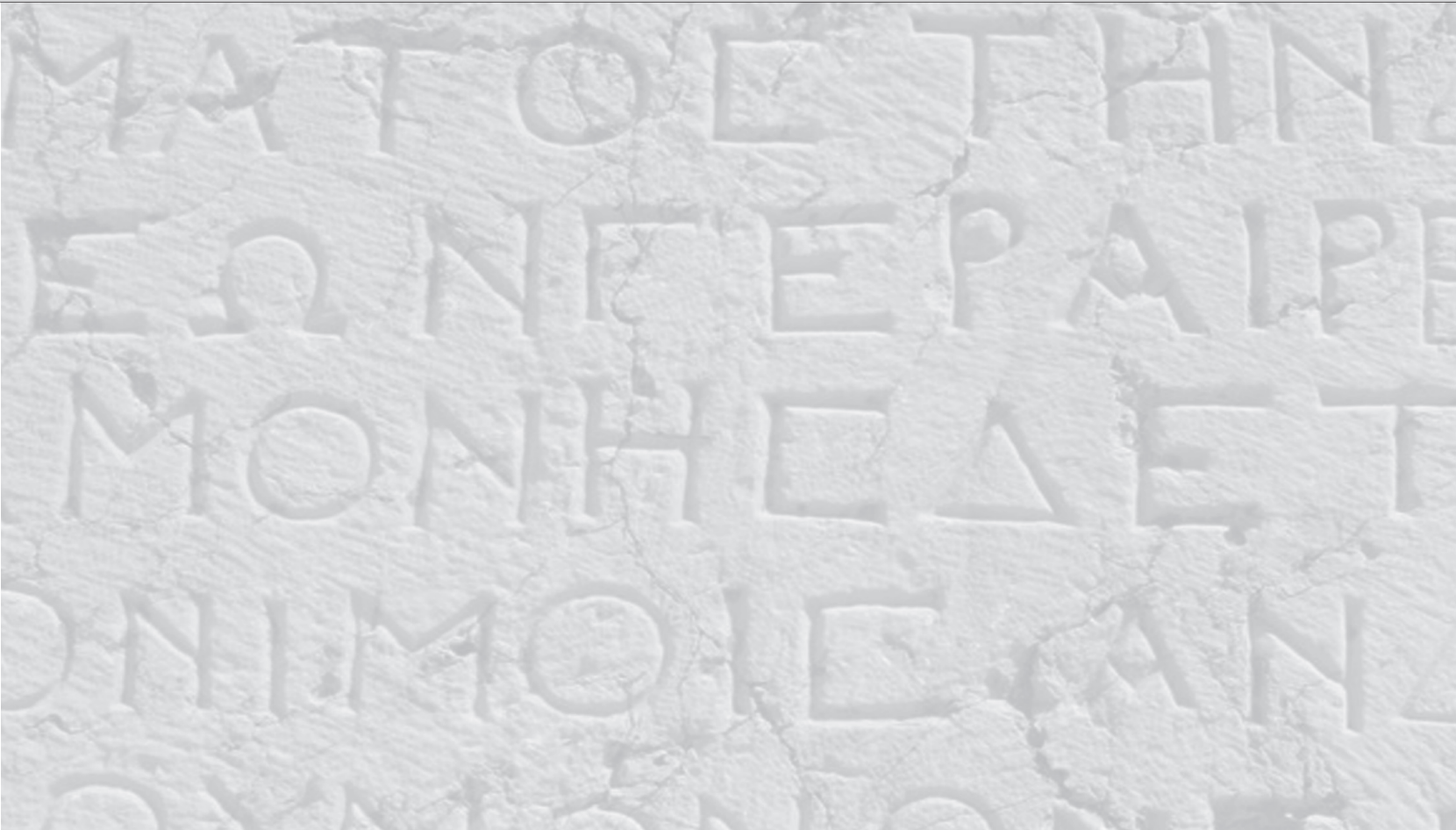
una fórmula para realizar el trabajo en el aula de educación media, invitarlos a que nos encontremos en lo que nos une como intelectuales, como maestros, en pos de la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática, como es la pretensión de todos los que nos movemos en la educación. Por ello, este documento ha asumido el lenguaje como un ámbito de formación de los nuevos ciudadanos, en el cual los docentes deben desplegar sus saberes y prácticas con criterio de apertura intelectual y de claro compromiso con un país nuevo, en el que quepamos todos sin exclusiones ni desigualdades.

El trabajo que se avecina es enorme, no hay duda, pero los resultados son halagüeños y sustentan toda la esperanza que, como maestros colombianos, nos anima en nuestra labor cotidiana. El trabajo es enorme, hemos dicho, pero su ejecución será fructífera, en la medida en que la haremos de manera conjunta, solidaria, constructiva y construyendo, paso a paso, como ha ocurrido con todas las grandes obras de la humanidad. El trabajo es enorme, es cierto, pero quienes lo realizamos sabemos que el futuro del país se construye hoy en nuestras aulas, con nuestros estudiantes, y esa es una tarea que no podemos dejar de lado. Dicho de otra manera, es con el lenguaje (de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de la ética, de la literatura) puesto al servicio de los aprendizajes de nuestros estudiantes, como podemos comenzar a hacer camino en el diálogo que se requiere para cambiar el país, y los maestros de todas las áreas tenemos la oportunidad de ponerlo al servicio del futuro que nos convoca y nos transforma.

Cecilia Dimaté Rodríguez
José Ignacio Correa Medina
Bogotá, junio de 2010

Primera parte

**REFERENTES PARA UNA
MIRADA COMPARTIDA**



*¿Qué hacer para que escribir, hablar y comunicar en general, sean acciones vistas como herramientas básicas para la vida presente y futura de nuestros estudiantes?
¿De qué manera apoyar el mejoramiento de la expresión oral y escrita de mis alumnos en cualquier área del saber? ¿Cómo fortalecer en ellos una actitud crítica argumentada? ¿Qué hacer para que se motiven con los textos literarios?
¿Cómo puede abordar el lenguaje un maestro que no es de lenguaje?
¿Cómo propiciar que el lenguaje se constituya en punto de encuentro de los múltiples saberes que intervienen en la formación de nuestros estudiantes?*

Estas y otras preguntas son las que a diario enfrenta el maestro de educación media, muy especialmente cuando tiene la conciencia de que estos dos años de formación se constituyen en el ámbito privilegiado para la configuración de las competencias que facilitarán a los estudiantes su ingreso al mundo académico o laboral, entendidas como una primera gran síntesis pragmática de los aprendizajes y los desarrollos alcanzados durante la educación preescolar, primaria y secundaria. Sin pretender el ofrecimiento de respuestas absolutas y, mucho menos, de “recetas mágicas” que resuelvan las múltiples preguntas que se formulan los maestros, esta primera parte constituye un punto de referencia conceptual que propone los elementos básicos para reconocer la naturaleza del lenguaje y su importancia para la cabal implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y muy especialmente, para el desempeño de los roles sociales a que está llamado el estudiante,

durante este último período de permanencia en la institución educativa.

Reflexionar sobre el lenguaje ha sido tarea de filósofos, artistas, lingüistas, filólogos, psicólogos y un sinnúmero de estudiosos que se han preocupado por explicar en qué consiste ese fenómeno tan maravilloso como complejo que se ha dado en denominar *lenguaje*. La tarea emprendida, que además ha sido adelantada a lo largo de la historia misma de la humanidad, ha posibilitado la evolución del concepto y, mientras aporta a la construcción teórica de las ciencias que se han interesado por él, ha incidido en la comprensión de su naturaleza y valor de su uso cotidiano y en el reconocimiento de su incidencia en la evolución del pensamiento mismo.

La escuela no ha escapado al interés de acercarse a una conceptualización sobre el lenguaje acorde con sus necesidades, no tanto por un interés teórico

como por una necesidad de encontrar caminos que faciliten el aprendizaje y que le permitan cumplir su tarea de “administrar cultura”². Puestas así las cosas, encarar el lenguaje en la escuela implica –además de considerar la rigurosidad de su definición en el marco de las teorías– la tarea de

ubicarlo en el espacio de su papel determinante del aprendizaje y, por ende, de la construcción y la reconstrucción cultural que incluye todo proceso de significación. ¿Cómo definir, entonces, el lenguaje? ¿De qué manera asumirlo en su calidad de componente central para la escuela?

Horizontes de acción para el desarrollo del lenguaje en el quinto ciclo

Decimos que el español es un idioma sonoro, que el inglés es un idioma de sonidos variados, que el latín tiene una dignidad a la que aspiran todos los idiomas que vinieron después: aplicamos a los idiomas categorías estéticas.

Erróneamente, se supone que el lenguaje corresponde a la realidad, a esa cosa misteriosa que llamamos realidad. La verdad es que el lenguaje es otra cosa.

Jorge Luis Borges³

Comencemos por compartir la concepción de lenguaje que lo reconoce como un proceso psicológico y social que empodera a los individuos para “generar o participar en procesos cognitivos que den lugar a un universo de ideas” (Tobón de Castro, 2007: 53), con lo que se está dando cabida en él tanto a la lengua (lenguaje verbal) como a todos los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas. De

esta manera, se entiende que unos y otros (los sistemas verbales y los no verbales) hacen parte del lenguaje y, por lo tanto, son susceptibles de abordarse en el trabajo escolar, en la medida en que constituyen las herramientas que facilitan al estudiante su relación con el mundo, en aras de su desarrollo mental, sentimental y simbólico.

El lenguaje se asume aquí, entonces, como una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana y al que se debe que los individuos hayan logrado, a diferencia de otros animales, crear un universo de signi-

² Expresión usada por Jerome Bruner (1997, 190-192) para referirse al papel que cumple la escuela, mediada por el lenguaje, en garantizar (o no) un aprendizaje situado, localizado, delimitado por el contexto cultural en el que se produce. El papel de la escuela, entonces, comprende esencialmente la capacidad de administrar lo que ese contexto cultural produce de tal forma que se logre la consecución de las metas que se ha trazado esa cultura en torno a los aprendizajes de las jóvenes generaciones.

³ Jorge Luis Borges, “Noche quinta. La poesía”. En: Siete noches, México: Fondo de Cultura Económica, p. 102.

ficados, interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades, establecer acuerdos para convivir con sus congéneres y expresar sus sentimientos, entre muchas otras acciones susceptibles de ser ejecutadas con su intermediación.

Aparte de verse el lenguaje como esa capacidad específicamente humana, como quedó definido antes, se debe atender al hecho planteado por Halliday acerca de que el lenguaje tiene además la doble condición de abarcar un valor subjetivo y un valor social⁴. El primero le ofrece al sujeto

la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, de constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás; y, de otra parte, le permite conocer la realidad, natural y socio-cultural de la que es miembro, y participar en procesos de construcción y transformación de ésta (Dimaté y Santiago, 2006: 19).

Asimismo, es necesario reconocer que el valor social enriquece el desempeño del individuo por cuanto “le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación” (Dimaté y Santiago, 2006: 19).

La reflexión sobre estos componentes definitorios del lenguaje se hace pertinente en la escuela, pues en ella se busca que: a) el sujeto

⁴ Al respecto, seguimos a M. A. K. Halliday (1975), quien habla de un valor intraorganismo (lo subjetivo) y de una valía interorganismos (lo social).

afirme su identidad mediante el reconocimiento de sus particularidades y de las que caracterizan a sus interlocutores, a través del encuentro con un otro –diferente al de su contexto familiar o social inmediato– con quien comparte, se hermana, se aleja, se diferencia y con quien, en conclusión, construye su propia identidad; b) obtenga mejores herramientas para conocer la realidad, entenderla, reconstruirla y transformarla y, a su vez, c) pueda facilitar su interacción con los otros de tal forma que sea capaz de interpretar los pensamientos, intenciones, creencias y estados mentales de esos otros en el marco de una cultura que comparten y que, gracias al lenguaje, amplían permanentemente (Bruner, 1997: 190-192).

El lenguaje, así concebido, puede constituirse –más que en un eje transversal– en un espacio de confluencia de los saberes para el establecimiento de un diálogo que sea:

- Creador de expectativas y confirmaciones de muchos saberes: de aquel que se espera encontrar al experimentar en el laboratorio con un compuesto químico, ese que se ha leído con curiosidad en textos escolares y libros especializados; del saber que se tiene en torno al uso de las diversas tecnologías; del saber que se confirma, respecto al papel de los medios en el desarrollo de la humanidad; del que se transforma al hacer proyectos que solucionan problemáticas locales.
- Enriquecedor de los alcances significativos de cada área del saber: evidenciados en mejores resultados académicos, en una comunicación más fluida y eficaz en los contextos en que se interactúa, en mayores posibilidades para

comprender el mundo científico, artístico, lingüístico, etc.

- Potenciador de razones y fundamentos para sustentar argumentos, explicar fenómenos, buscar consensos, llegar a acuerdos.
- Capaz de suscitar comprensiones estéticas de la vida propia y del universo, a través de la literatura y del arte en general, por ejemplo.

Así pues, el lenguaje hermana a los protagonistas del proceso de comunicación pedagógica y entrega a cada maestro una forma particular de utilizar, complejizar y perfeccionar las herramientas que posibilitan al estudiante el acceso al conocimiento, a las relaciones, a la exploración de sus propias sensibilidades, en fin, a todo aquello que constituye la formación del ser humano.

Entender el lenguaje como espacio de confluencia de los saberes, significa entonces, considerarlo un aspecto constitutivo del saber que se reproduce, se construye y con el cual se reflexiona en los diferentes campos del conocimiento que interesan a la escuela, y no como un área independiente, ajena y distante del aprendizaje de los estudiantes, pues, en, con y alrededor del lenguaje se encuentran los saberes para ser transmitidos, comunicados, discutidos, analizados, controvertidos, escuchados. Por lo tanto, conocerlo y dominarlo constituye una herramienta fundamental para acceder al conocimiento y, más profundamente, para acceder a él de manera crítica.

Por lo expuesto hasta ahora, se colige que el estudio del lenguaje no puede ser visto solamente

como un área de trabajo escolar cuya responsabilidad corresponde de manera exclusiva al maestro de lenguaje: en el escenario social por excelencia que es la escuela, cualquier interacción comunicativa requiere de la participación de todos los agentes (maestros, estudiantes, padres de familia), así como de la justa valoración de las acciones, los contextos, los saberes y las alternativas de transformación (individual y social) que allí interactúan. No de otra manera es posible dar crédito a afirmaciones tales como que, “comprender la realidad natural implica la construcción y apropiación de representaciones” (Universidad Nacional, 2009: 44) que se construyen a través del conocimiento científico y su transposición didáctica. De hecho, el lenguaje se constituye en un instrumento fundamental que también tienen, conocen y utilizan los maestros de ciencias naturales y sociales, de matemáticas, de física, de artes, etc., en la medida en que:

saber combinar las notaciones convencionales de cada disciplina es saber jugar sus códigos y estar en posibilidad de dominar otros y ponerlos en relación. Se aprende a leer, escribir y a hablar con cada uno de esos lenguajes. Los maestros y maestras ayudan a comprender y dominar los códigos disciplinares (Rodríguez, 2009: 50).

En este marco, leer, hablar y escribir, se convierten en una de las herramientas para la vida que la Secretaría de Educación del Distrito Capital ha planteado como centro de su política educativa, que junto con el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TIC– la educación media especializada y articulada, el proyecto de reorganización por ciclos, entre otras, se trazan como propósito la

transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la ciudad.

El lenguaje para la belleza y la razón

*El lenguaje es una creación estética.
Creo que no hay ninguna duda de ello,
y una prueba es que cuando estudiamos
un idioma, cuando estamos obligados a ver
las palabras de cerca, las sentimos hermosas
o no. Al estudiar un idioma, uno ve
las palabras con lupa, piensa esta palabra
es fea, ésta es linda, ésta es pesada.
Ello no ocurre con la lengua materna,
donde las palabras no nos parecen
aisladas del discurso.
Jorge Luis Borges⁵*

Al ser el lenguaje un aspecto tan importante en el ser humano y, en consecuencia, al ocupar un lugar tan determinante en la escuela, es necesario tener presente que

permite la creación de una representación conceptual de la realidad y, a la vez, ofrece la oportunidad de darle forma concreta a dicha representación, ya sea [...] en el discurso técnico y científico, [también es una herramienta fundamental para] las expresiones emotivas y artísticas. Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura (Dimaté y Santiago, 2006: 22).

De la misma manera como para Borges la belleza es una sensación física que sentimos o no con todo el cuerpo, así el lenguaje (en sus múltiples manifestaciones) constituye un ámbito de apropiación del mundo y de los sentidos que construimos acerca de él, y de las relaciones que establecemos o no “con todo el cuerpo”, es decir con toda nuestra humanidad, y que nos permiten acceder –así sea de manera inconsciente– a los discursos provenientes de la ciencia, el arte, la cultura, la tecnología, los medios masivos de información, las subjetividades, el poder, entre otros. Todos esos discursos requieren de individuos que, sustentados en los múltiples saberes circulantes en la escuela y la sociedad, sean capaces de apropiarlos en las condiciones de claridad, pericia y crítica que pueden construirse con base en un adecuado compromiso con el uso del lenguaje.

Belleza y razón, como términos provisorios para este trabajo, componen, en primer término, esa red de conceptos, acciones y relaciones que a través del lenguaje dan cuenta de la creatividad, la lógica y la intuición (fundada en las dos anteriores) con que actúa comunicativamente el ser humano. En relación con la *belleza*, reconocemos que se haya relacionado de manera especial, pero no exclusiva, con el lenguaje literario, por cuanto también podemos determinar la dimensión estética en la publicidad, en el discurso político, en la ironía, en el chiste, en la ficción y, cómo no, en todas las manifestaciones artísticas que implican la puesta en escena de la imaginación, la emoción y el sentimiento.

Así, abordar la dimensión estética del lenguaje en la escuela implica

⁵ Borges, op. cit., p. 105.

propiciar la condición expresiva y estética con la cual el hombre tiene derecho a sentir admiración, amor, pavor o dolor ante lo que lo rodea. Es ayudar al estudiante a que sienta y exprese sus emociones. Aquí se trabaja con el lenguaje de la intimidad, de la libertad de sí mismo y del desprendimiento de las otras maneras de sentir y ver lo otro. Aquí el interés en la autenticidad y la identidad del autor (Ramírez, 2008: 9).

Con el ánimo de ejemplificar este aspecto, recordemos ese emotivo ejemplo de expresión de belleza que -con el pretexto de las disciplinas formales- nos ofrece el novelista grecoaustraliano Apóstolos Doxiadis (2000: 24).

Cuando el conferenciante principal subió al estrado y empezó a hablar de “los fundamentos de las teorías matemáticas según la lógica formal”, me sumí en un estado de éxtasis. Los nombres mágicos, nunca oídos, se sucedían interminablemente, cautivándome con su sublime musicalidad: el problema del continuo, el aleph, Gottlob Frege, razonamiento inductivo, el programa de Hilbert, verificabilidad y noverificabilidad, pruebas de consistencia, pruebas de completitud, conjunto de conjuntos, la máquina de Von Neumann, la paradoja de Russell, el álgebra de Boole... En cierto punto, en medio de tan embriagadoras olas, tuve la

fugaz impresión de oír las importantes palabras “conjetura de Goldbach”, pero antes de que lograra concentrarme, el tema había tomado nuevos derroteros mágicos: los axiomas de Peano para la aritmética, el teorema de los números primos, los sistemas abiertos y cerrados, más axiomas. Euclides, Euler, Cantor, Zenón, Gödel...

Este ejemplo de utilización del lenguaje verbal para exponer una visión de mundo y una sensibilidad particulares, se encuentra, necesariamente, emparentado con esta irónica y vertiginosa perspectiva que nos ofrece un creador colombiano:

Lo asombró peor, y ese asombro se podía extender a los gamines y a los ciegos que frecuentan los Almuerzos, a los ancianos y a las prostitutas, al lejanísimo Papa, lo pasmó, al ayudar al padre con los utensilios sagrados y extender la vinajera para que revolviara el agua con el vino, al destapar la vinajera y ofrecerla -siendo ésta raptada por las ansiosas manos esqueléticas que la demandaban-, lo petrificó oler en el aire de ese rincón -el más sagrado de la iglesia, el altar-, lo erizó el espanto, lo indignó oler, por entre el incienso, el afilado, el áspero anís, pensó, aguardiente -descubrió-, y vio todavía que el padre Matamoros se resolvía y vertía más de la mitad en el sagrado cáliz,

α “El lenguaje (en sus múltiples manifestaciones) constituye un ámbito de apropiación del mundo y de los sentidos que construimos acerca de él, y de las relaciones que establecemos o no ‘con todo el cuerpo’, es decir con toda nuestra humanidad”.

y bebía con sed. Era la transubstanciación, y Tancredo no podía o no quería creer que para el cambio del pan y del vino en cuerpo y sangre de Cristo se usara aguardiente (Rosero, 2009: 58).

Como puede apreciarse, mediante el uso del lenguaje con una intención estética, es posible abordar múltiples temáticas y, con ello, dar cuenta de los estados propios de la sensibilidad humana o, dicho de otra manera, mostrar facetas de las que no es factible dar cuenta a través de otras manifestaciones del lenguaje.

Ahora bien, cuando hacemos referencia a la “razón”, estamos indicando que existen formas de comunicación en las que priman el rigor y la precisión en el uso de las palabras, fundamentalmente cuando se trata de los ámbitos científico y académico que, por lo general, se hacen explícitas a través de la explicación y la argumentación. De este último concepto –la argumentación– diremos por ahora que ha sido definido preferentemente en los ámbitos de las ciencias jurídicas y de la comunicación, como aquel discurso que está orientado a transformar el entorno cognitivo del interlocutor, para moverlo mediante el convencimiento o la persuasión, a plegarse a los planteamientos, los intereses y las motivaciones del productor del mensaje, es decir, está dirigido a que el interlocutor se adhiera a las tesis que expone dicho enunciador.

Sin embargo, otras perspectivas plantean que en el sistema educativo no es factible asumir tal concepto de argumentación, en la medida en que el profesor no precisa “convencer”, “persuadir” o “lograr la adhesión” de sus estudiantes, excepto que esté en el ánimo de formar prosélitos

y no individuos críticos, capaces de construir discurso y transformar la realidad, de manera solidaria con otros⁶. Tampoco el estudiante necesita hacerlo, excepto que busque encubrir con un manto retórico sus incapacidades o la escasa apropiación conceptual que ha alcanzado de un tema dado, lo cual no resultaría absolutamente extraño en el ámbito académico, pero no puede constituir su razón de ser: aquí, en la escuela, como todos lo sabemos, los interlocutores buscan sustentar adecuadamente los conocimientos que ponen en pública palestra para que contribuyan a una reestructuración cognitiva, propia de todo proceso de comunicación, como bien lo han planteado Sperber y Wilson (1994).

Un ejemplo, entre millones posibles, lo constituye este fragmento de Salomón Kalmanovitz (2001: 83-84):

Después de casi un siglo de desarrollo capitalista constante y relativamente exitoso, se está de nuevo en medio de un conflicto civil largo y complejo, que se agrava por la ruptura de la convivencia política, un deterioro de las instituciones sociales, económicas y legales que organizan la vida de los colombianos. Ese desarrollo no ha sido suficientemente profundo como para incorporar totalmente a la población que está desempleada o su-

⁶ Al respecto conviene tener en cuenta lo expuesto por Ramírez Bravo (2008: 17), quien hace un recorrido juicioso por el tema y recuerda que el primero que vio las posibilidades de que la palabra argumentada influyera en las mentalidades fue Empédocles, considerado el padre de la retórica. Él llegó a concebir una disciplina denominada *psicagógica* (esto es: *conductora de almas*) la cual busca “el desciframiento de los poderes secretos y sugestivos de la palabra [la cual tiene] la posibilidad de crear o destruir universos mentales, de crear y establecer estilos de prácticas discursivas y físicas cotidianas”.

bempleada y la hipótesis de este ensayo es que parte de la responsabilidad recae en las instituciones que han frenado de una forma u otra la acumulación de capital que haga tal incorporación más rápida...

Como se ha dicho, y puede apreciarse en los ejemplos, el uso del lenguaje orientado a la belleza de la dicción o la preferencia por la lógica formal de los argumentos y el rigor teórico de los planteamientos propiciará diferentes tipos de comunicación; en una escuela democrática, o al menos con pretensiones de formar ciudadanos para la democracia y la convivencia, no puede pensarse en que uno de ellos resulta de mayor validez o con mejores posibilidades de éxito en la construcción de sentido. Como es natural, todo dependerá de la intención que le subyace y de los interlocutores que se encuentran en el proceso comunicativo específico. Ahora bien, ¿quiénes son estos interlocutores, quiénes son los estudiantes de la educación media? ¿Por qué sentimos que no nos escuchan, que no se interesan por el conocimiento? ¿Por qué no leen? ¿Por qué no escriben? En el apartado que sigue intentaremos dar respuesta a estos interrogantes.

El lenguaje en la educación media

Antes de pensar en una alternativa didáctica para abordar el lenguaje en la escuela y, muy particularmente en cada uno de los ciclos y grados con los cuales se ve a diario el maestro, vale la pena reflexionar acerca de quiénes son aquellas personas con las que se interactúa cotidianamente y de las que, en ocasiones, se conoce poco de sus sueños, de sus intereses, de sus propios saberes. Este conocimiento de los estudiantes lleva impresa la obligatoriedad de

comprender que estas personas, adolescentes en este último ciclo de escolaridad, son hoy sujetos con unas características diferentes a las de los adolescentes del pasado, por cuanto se han adaptado a unas formas culturales y simbólicas fuertemente marcadas por los artefactos de un mundo permeado por la imagen televisiva, los medios audiovisuales y por las tecnologías de la información y la comunicación.

Este sello, impreso en nuestros jóvenes, supone también unas formas específicas de configuración de sus representaciones mentales, es decir, unos modos propios de lenguaje y de pensamiento que los hacen diferentes y las más de las veces distantes de esa escuela aún caracterizada por la homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos. Las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables (Tenti Fanfani, 2000: 6) formadas en medio de la televisión, la música, los videojuegos, la internet, el chat, las redes sociales. Así sus saberes mosaico, como los denominó Moles (1978, citado por Martín-Barbero, 2000: 9), se construyen con fragmentos de imágenes, textos, símbolos, palabras cifradas que se entrecruzan y chocan con los saberes disciplinares que circulan en la escuela, en tanto estos últimos, por su carácter descontextualizado y ajeno a su realidad, no ganan el sentido necesario para lograr su interés.

Esta forma de pensamiento flexible y móvil, estos saberes mosaico, esta erudición en el manejo de medios computacionales y otras tecnologías, encuentran una estrecha relación con el nivel de desarrollo que ha alcanzado su lenguaje, puesto que aquí en el ciclo quinto, es

decir, en un momento más maduro de su adolescencia y al portas de abandonar la escuela, nos encontramos con un estudiante que:

- Tiene una mayor capacidad para usar el vocabulario de diferente manera, de acuerdo con los contextos en los cuales lo requiera, lo que nos permite afirmar que el adolescente empieza la construcción de sentido, entendido como “el significado individual de la palabra [...] en correspondencia con el momento y la situación dados” (Luria, 1995: 49). Esta forma de uso del vocabulario hace que el adolescente encuentre mejores oportunidades para comunicarse y, por tanto, para extender los niveles de intercambio que hasta ahora se veían limitados, ya fuera por un vocabulario no tan rico, o por el ímpetu de su fuerza emocional que no le permitía en los grados anteriores ser más pertinente con el contexto y mucho más solidario con su interlocutor.
- Esta mayor capacidad para el uso del vocabulario que ha venido acumulando durante los años anteriores, se entremezcla con la complejidad del nivel pragmático de la lengua, por cuanto el ser humano hace uso de ella para, progresivamente, interactuar con los demás, expresar su yo, introducir al hablante en el hecho del habla, explorar el entorno y aprender (Halliday, 1975). En esta misma dirección, el escolar poco a poco va integrando a sus procesos de comunicación elementos que le posibilitan un uso más efectivo de su lengua, en la medida en que reconoce a su interlocutor, adecua sus enunciados a las necesidades del contexto y produce textos que responden a propósitos claramente diferenciados.
- De manera algo más reposada, pero en un proceso igualmente progresivo al de la infancia, empieza a reflexionar sobre sus propias construcciones y a convertir la lengua en un objeto de estudio teórico que le dará herramientas para entenderla y para usarla de manera más compleja. Por tal razón, el maestro en este ciclo puede apoyarse en sus saberes para ayudar al estudiante a comprender cómo ella –la lengua– tiene una estructura y un funcionamiento que facilitan la comunicación y que le permiten comprender escritos cada vez más complejos, así como escribir en un lenguaje algo más especializado como el que se usa en los diferentes campos del saber.
- Finalmente, como un rasgo muy particular, la adolescencia le permitirá en estos últimos grados de la escolaridad, producir discursos (orales y escritos) con rasgos marcadamente argumentativos, por cuanto los desarrollos cognitivos, lingüísticos y culturales le harán más fácil la consideración del interlocutor y de su discurso. Sobre esta base el estudiante estructura el suyo propio, proyectado a la búsqueda de consensos o al reconocimiento de los disensos que, acompañados de la abundante información que ha tomado de aquí y de allá en su exposición al mundo de la comunicación, le permitirá sustentar sus concepciones, sus posiciones, sus ideas respecto a un tema de interés o a una situación a la que se le exponga y considere relevante.

En este marco de caracterización del estudiante se encuentra un hecho particular de su relación con el mundo, que marca una diferencia esencial con los alumnos de otros ciclos. Ese hecho corres-

ponde a su inminente salida del entorno escolar y a la necesidad de prepararse para el mundo laboral o académico al que ingresará, situación que lo lleva a ir delimitando sus intereses en la dirección de un propósito laboral o profesional que, aunque en la mayoría de las ocasiones no está lo suficientemente claro, obliga a la escuela a plantear unas propuestas educativas para el ciclo. Eso incluye unos requerimientos más específicos para el lenguaje orientados, entre otras, a preparar a estos jóvenes para enfrentar con éxito las evaluaciones externas (Pruebas de Estado Icfes, pruebas de ingreso a la universidad y pruebas de competencia laboral) con miras a su acceso al mundo académico y laboral en las cuales el lenguaje constituye aspecto de capital importancia.

Sin embargo, antes que delimitar estas propuestas y pretender potenciar estos procesos, es importante reconstruir esos *puentes rotos*⁷ en que se han convertido las relaciones de maestros y estudiantes en este ciclo, producto de las distancias generacionales, de las dificultades sociales y económicas, de las percepciones y valoraciones que hoy se asignan al conocimiento que ofrece la escuela, del tipo de conocimiento que tienen unos y otros, de las pretensiones de los maestros de formar para un futuro y de los estudiantes de querer ser formados para y en el presente, entre otras muchas distancias que alejan los discursos, los lenguajes, la comunicación y, en esencia, el aprendizaje escolar.

Esa reconstrucción facilitaría el mencionado encuentro, y ante todo, generaría una oportunidad para que los saberes de unos

y otros puedan entrelazarse en la espera de una construcción de sentido que permita a unos un acompañamiento más oportuno y pertinente y a los otros la posibilidad de tener mejores herramientas para poder enfrentar el mundo que les espera en su futuro inmediato. Esta reconstrucción implicaría la creación de unos ambientes escolares propicios en los que el lenguaje sea realmente ese espacio de confluencia de saberes y el diálogo y la construcción de sentido, sus características principales. ¿Cómo podrían ser esos ambientes escolares propicios para hacer del lenguaje un espacio de confluencia de saberes? ¿Cómo propiciar que el lenguaje se constituya en punto de encuentro de los múltiples saberes que intervienen en la formación de nuestros estudiantes?

A estas alturas del discurso podrá entenderse que no hay una receta mágica que ofrezca la solución esperada, pues cada aula de la educación media, cada espacio de la escuela, cada escuela, se construyen en la medida en que estudiantes y maestros se reconocen en sus características particulares; sin embargo, algunas herramientas podrían ser útiles si se contextualizan en el aula a la luz de lo que caracteriza a esos estudiantes “de carne y hueso” que se encuentran allí.

Con la salvedad anterior, entonces, podría pensarse que un ambiente escolar en este nivel de la educación, en el que con ayuda del lenguaje se logren reconstruir los *puentes rotos*, estaría caracterizado, de acuerdo con Duarte (2002: 111-113), por:

- La creación de espacios de *diálogo intergeneracional* que permitan el intercambio de experiencias de vida entre jóvenes y adultos

⁷ De los que hablara Klaudio Duarte (2002) en *Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar*.

de la escuela, lo que lleva a una “nueva forma de mirar al otro [pero también de] comprender de manera distinta sus gestos, actitudes y testimonios”. Estos espacios pueden darse alrededor de foros, reuniones, conversatorios sobre temas de interés de los jóvenes (sexualidad, fútbol, moda, tecnologías, violencia, tribus urbanas...), espacios en los cuales la principal condición girará en torno a la posibilidad de expresar, de reconstruir sus propias historias, de la puesta en común de cotidianidades.

- El *reconocimiento en la escuela de los espacios de socialización oculta*, lo cual implica identificar para comprender las formas de relación que se dan entre los jóvenes y que posibilitan también maneras específicas de adhesión, rechazo, encuentros y desencuentros entre ellos y con los actores de la escuela. Esta identificación implicaría el acercamiento a esas formas de relación que se establecen entre los jóvenes, en las que lo tribal se privilegia. Eso sí, acercarse no significa juzgar, refiere más bien a poder comprender con la mirada del joven, cómo son sus relaciones, cómo ven la escuela y cómo se ven en la escuela.
- La *potenciación de los semejantes como espacio de socialización*, por cuanto lo intrageneracional es un factor importante de cohesión, de encuentro, de construcción de valores y de sentidos entre los jóvenes. Cabe aquí estimular los encuentros intrageneracio-



nales en los que se compartan intereses y motivaciones, se expongan visiones de mundo, sueños y proyecciones frente a ese futuro que se avecina, pero en los que se privilegie la importancia de escuchar al otro, de comprenderlo y de reconocerlo en su condición de par.

- La *puesta en la escuela de la cultura de la calle en la que viven cotidianamente los jóvenes*, que permita hacer circular los discursos, los lenguajes, las formas de conflicto y sus resoluciones, la estética, los gustos, los disgustos, con el ánimo de crear condiciones para el diálogo, el encuentro y las transformaciones críticas del entorno que tanto interesan a cualquier joven de este ciclo.

Este ambiente escolar de reconstrucción, que además sea propicio para hacer del lenguaje un espacio de confluencia de saberes, podría enriquecerse con: a) la presen-

cia de maestros críticos formados disciplinar, pedagógica y tecnológicamente, dispuestos a interactuar con sus estudiantes alrededor del conocimiento en un ambiente cálido y afectuoso, y b) con la presencia de estudiantes en un contexto significativo de aprendizaje que los ponga permanentemente en situaciones de reto, de búsqueda personal frente al conocimiento y a su formación como personas, y donde circulen varias voces alrededor de acciones que buscan resolver problemas e inquietudes de maestros y estudiantes, originados en su entorno y en los cuales el aprendizaje sea una tarea permanente de unos y otros.

Estos ambientes escolares que hemos caracterizado no corresponden a un área en particular sino que se conciben para cualquiera de los espacios escolares. ¿Qué significarían entonces, para el ciclo quinto, aquellos procesos del lenguaje que tienen que ver con la producción y la comprensión de lo oral, lo

visual, lo escrito, lo estético? ¿Qué tienen que ver estos procesos con los diferentes saberes (disciplinares y no) que circulan en las aulas? ¿Cómo escriben los jóvenes de este ciclo? ¿Cómo se expresan? ¿Qué comunican? De esto nos ocuparemos en el apartado que sigue.

Los componentes del lenguaje en el quinto ciclo

La maravilla del lenguaje la constituye quizá la más simple de las verdades que conciernen al ser humano, y es el hecho de que todos lo poseemos y de que gracias a él cada uno de nosotros ha construido formas particulares de representar el mundo, de comprenderlo, de transformarlo, así como de compartir esas representaciones a través de procesos de comunicación que permiten a cada ser humano tener la posibilidad de consensuar, disentir, divertir, emocionar, enseñar, en fin, encontrarse con el otro, con los otros, en procesos que dan sentido a su trasegar por el mundo.

Esto significa ni más ni menos que así como todos lo poseemos y todos hacemos uso de él, en la escuela todos y, muy especialmente los maestros, estamos llamados a entendernos con él, a conocerlo, a comprenderlo y, fundamentalmente, a saber cómo lo aprovechamos y cómo ayudamos a nuestros estudiantes a aprovecharlo mejor, pues al fin y al cabo, el lenguaje en sus diferentes manifestaciones facilita nuestro acceso a la cultura, al saber, a la sociedad y, entre otros, a esos mundos posibles de que hablara Bruner (1986) hace

unos años, en los que la realidad se construye gracias al lenguaje y no a la realidad misma.

Con esta claridad de que el lenguaje nos compete a todos, especialmente si somos maestros, no importa de qué campo, es necesario que vayamos encontrando algunos caminos que nos permitan hacer de esta capacidad tan específica del ser humano una herramienta que nos pueda servir a todos para ir quitando los cerrojos y abriendo las puertas que solo el lenguaje puede abrir. Puertas que llevan a la imaginación, a la creación, al conocimiento, a la sensibilidad, al amor, a la compasión, en fin a esos mundos en los que nos encontramos con los otros y nos reconocemos en nuestra condición de humanidad.

Pero, ¿por dónde empezar? Diríamos que por cualquier parte, pues el lenguaje está vivo entre nosotros y la escuela no escapa a esta condición. El aula de clase, el ambiente escolar, la escuela misma, es lenguaje y, en esa medida, podemos aprovecharlo, potenciar sus productos, recrearlo y contribuir con los estudiantes a su fortalecimiento.

Líneas atrás planteamos nuestra concepción del lenguaje como espacio de confluencia de los saberes, lo cual significa también que alrededor de él pueden interactuar, sin rencillas, todos los maestros, en la dirección de potenciar los saberes específicos, prestando una mayor atención al uso del lenguaje en el aula y en el trabajo escolar en general, pero también –y con el apoyo del profesor del área– a un mayor conocimiento de nuestro propio lenguaje. Conocerlo, usarlo y enriquecerlo en sus múltiples manifestaciones no solo dará a estudiantes y maestros de este ciclo la posibilidad de ampliar su conocimiento disciplinar en otras áreas, sino que, fundamentalmente les permitirá adquirir los elementos necesarios para que los unos tengan mejores herramientas para comprender e interactuar de manera sustentada en el mundo social, académico y laboral que les espera, y los otros estén en posibilidad de interactuar de mejor manera con sus estudiantes y aprovechar así el lenguaje para establecer procesos de comunicación pedagógica mucho más exitosos.

Esta presencia del lenguaje en la escuela y en especial en la educación media, demanda de todos los maestros del ciclo la necesidad de pensar en caminos posibles para que el estudiante fortalezca su capacidad argumentativa, vea estimulada su autonomía frente a su propio aprendizaje, y se le posibilite el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, que además lo lleve a la apropiación de los principios esenciales de la ciudadanía (Rodríguez, 2009). A esta demanda es a la que –podríamos decir con cierta certeza– responde la primera de las experiencias que presentamos en este documento, por cuanto el profesor Berrío concentra sus esfuerzos en fortalecer en los estudiantes su capacidad argumentativa y, en consecuencia,

abre nuevas posibilidades de desarrollo de su pensamiento, haciendo de estos estudiantes sujetos más críticos, más reflexivos y, adicionalmente, mucho más comprometidos con el conocimiento.

Por otra parte el ciclo también trae consigo una demanda para que a través del lenguaje el estudiante se pregunte por su contexto, lo problematice y en forma progresiva vaya encontrando las respuestas en el ámbito del saber que considere se corresponde más con sus intereses y con sus expectativas y, en esa medida, vaya encauzando el horizonte de vida que quiere construir.

Así las cosas, ¿qué significaría trabajar el lenguaje en este ciclo?, ¿qué lo hace particular para estos jóvenes que se encuentran en la educación media?, ¿qué podría considerar relevante un maestro del ciclo para poder fortalecer en sus estudiantes este complejo pero interesante y necesario campo del lenguaje? Veamos.

Sin pretender dar respuestas definitivas pero sí con la intención de allanar caminos para transitar con el lenguaje en las aulas de educación media, es importante echar un vistazo a algunos aspectos característicos del lenguaje de los estudiantes en este ciclo. Esos aspectos podrían servir de punto de partida para pensar en propuestas didácticas que hagan posible fortalecer la lengua sin abandonar los saberes construidos por la humanidad, y que heredan las nuevas generaciones a través de los procesos de formación que le competen a la escuela. Estos aspectos no son otros que aquellos procesos del lenguaje que tienen que ver con la producción y la comprensión de lo oral, lo visual, lo escrito, lo estético, lo mediático.

La oralidad

Hablar de procesos en lenguaje remite a la producción y a la comprensión oral y escrita. De la producción oral es necesario anotar que constituye otro de esos aspectos que han permanecido con el ser humano a lo largo de su evolución. En su origen –que vendría a ser el mismo origen del lenguaje– si no respondía a la organización sintáctica actual, por lo menos sí constituía un medio de comunicación mínimo o, por decirlo mejor, básico (Bernárdez, 1999: 189), que permitía a los miembros de la especie alertar sobre el peligro o anunciar la presencia de comida. Este lenguaje inicial manifiesto en una forma de comunicación con sonidos rudimentarios, poco a poco evolucionó hacia formas de representación –menos externas, más mentales– de la realidad, expresadas ya fuera en sonidos vocálicos, en forma icónica o gestual, o en su síntesis, que dieron paso lentamente a una construcción simbólica aceptada además por otros, hasta generalizarse y constituirse en la característica común de grupos o comunidades más o menos amplias que progresivamente configuraron identidades colectivas.

La palabra hablada, la expresión oral, la oralidad, entonces, “no sólo conforman un proceso social significativo de la historia del conocimiento e identidad de un grupo o comunidad, sino que desencadenan a la vez procesos tales como el de la configuración de la conciencia social, la identidad cultural, lingüística y psicosocial” (Actis, 2003: 17). Un ejemplo de esta configuración podría encontrarse en nuestro continente latinoamericano en el que la oralidad es una característica vigente que

lejos de extinguirse al aparecer la palabra escrita [...] sigue manteniendo una relación dialógica con aquella, tanto en la estructura misma de sus textos como en sus medios expresivos. El teatro, la poesía, las canciones y las telenovelas –un producto proveniente de la oralidad, apropiado para la maquinaria cultural– son todas manifestaciones de esa simbiosis (Cocimano, 2006: 24).

Ese carácter particular de oralidad que tenemos como continente, necesariamente hace presencia en la escuela, así en ella se haya priorizado, durante el último siglo, la cultura impresa. La palabra, la voz hablada, el pensamiento expreso en sonidos que constituyen un significado, siguen siendo para nosotros y muy especialmente para nuestros adolescentes el camino del encuentro, de la comunicación, de la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de las inconformidades y aunque la voz no siempre circule en la formalidad del aula, esta sí se encuentra en la informalidad de la escuela, en el espacio “en blanco” que se deja cuando el maestro se ausenta momentáneamente, en el corrillo que se forma en las zonas de descanso escolar, en el anonimato que da la complicidad de “sentarse en la última fila”.

Sin embargo, esta palabra hablada hoy no va sola, la acompañan esas otras formas de expresión que se comunican a través de dibujos, códigos, claves que se movilizan en el papel, en la imagen impresa o no, en el gesto, en el peinado, en el estampado de la ropa, en la ropa misma, logrando esa simbiosis entre el arraigo de nuestra cultura oral y la presencia ineludible de la cultura escrita de que habla Cocimano, pero también haciendo un tejido intrincado que se conjuga con esa cultura de la imagen



“Estos espacios de encuentro permiten al estudiante no solo la posibilidad de hacerse visible sino también de procurar una visibilidad en la que su palabra sea comprendida”.

que ha ganado un lugar tan importante en la actualidad.

Es importante anotar aquí que la oralidad también alcanza los terrenos de la argumentación y que como ya se dijo anteriormente, los jóvenes en este ciclo estructuran con mayor propiedad los discursos que sustentan sus saberes, sus posiciones, sus reclamos y aunque el peso de las emociones sigue rondando sus expresiones, tienen mayor habilidad para organizar sus discursos y respaldarlos con argumentos que se originan en sus vivencias, en el reconocimiento de sus contextos, en los saberes científicos que han venido construyendo a lo largo de su paso por la escuela y que hacen manifiestos a través de esa palabra argumentada en la que nuevamente la simbiosis es posible gracias al uso de imágenes, de canciones, de ritmos, de escritos.

¿Qué habría que tener en cuenta para fortalecer esa producción oral de nuestros jóvenes en el ciclo? Como la oralidad es desencadenante de procesos de configuración de conciencia social, de identidad cultural, lingüística y psicosocial y, en la medida en que la palabra hablada posibilita la expresión de saberes, sentimientos, emociones y demás, en este nivel del sistema educativo se hace indispensable generar espacios donde los jóvenes encuentren cómo poner su voz, cómo

hacer llegar al otro todo eso que han querido comunicar, que conocen, que han construido y que pueden hacerlo vivo en el aula de clase. Estos espacios de encuentro permiten al estudiante no solo la posibilidad de hacerse visible sino también de procurar una visibilidad en la que su palabra sea comprendida, porque más que un acto de conversación consigo mismo, cuando se pronuncia una palabra para otro lo que se busca es ser escuchado, ser comprendido. Para ello el que habla reconoce su auditorio, define individual o colectivamente su intención, hace uso de la palabra adecuada, pertinente, espera la respuesta de quien lo escucha para reconstruir su propia perspectiva e intentar modificar la del otro. Este proceso es lo que los expertos denominan pragmática, de la cual hay mucho por trabajar aún con nuestros estudiantes y especialmente en este ciclo en el que se ven abocados a enfrentar el mundo en forma independiente porque el adulto ya no habla por él, un mundo en el que él, además, empieza a ser mirado como adulto.

Pero, ¿cómo hacer para poner la voz, la palabra del estudiante del ciclo quinto en el aula, en la escuela y esencialmente en la vida? Podríamos sugerir algunas estrategias para visibilizar estas voces: la cuentería, de la que tanto gustan los jóvenes y que se ha convertido en un camino entusiasta para comunicar, para contar historias,

para contar la vida; los foros sobre temas que los inquietan y en los que con el acuerdo del respeto por el otro se puedan ventilar, discutir y concertar acciones, normas, etc. y, entre otras muchas, las emisoras escolares que han sido un proyecto disparador de potencialidades orales y escritas de los estudiantes.

La escritura

Visto está que fortalecer la producción oral de nuestros estudiantes contribuiría a mejorar su desenvolvimiento en diferentes contextos, pero, ¿qué pasa con su producción escrita?, ¿no es igualmente importante o más –quizá–, que una buena producción oral?, ¿no necesitan nuestros estudiantes saber escribir un buen texto, más que saber hablar muy bien en público?

Estas inquietudes que cotidianamente asaltan a los docentes en la escuela, especialmente cuando su especialidad no es el lenguaje, y a sabiendas de que la formalidad que se le ha impreso a lo escrito se ha convertido en un obstáculo en la motivación de los estudiantes, pueden hacer dudar frente a qué procesos del lenguaje darles prioridad en las aulas de clase, máxime cuando interesa acercar a los estudiantes a los diversos campos del saber que se consideran básicos en su formación y que también los preparan para entrar de mejor manera en ese mundo académico o laboral al que están próximos a ingresar. Finalmente, acceder a esos mundos le implica al estudiante, entre otras obligaciones, haber tenido un desempeño exitoso en sus pruebas de Estado, lo cual seguramente le abrirá más puertas. Pero no hay que preocuparse acerca de si un proceso es más importante que el otro, pues en esencia, todos son necesarios en la formación de nuestros escolares. Cocimano

(2006: 24) expresa al respecto: “la oralidad no constituye un pasado estancado [a pesar de lo efímero de su producción], la oralidad vive y se transforma permanentemente y en esa dinámica incide el papel de la escritura y de los medios masivos”.

Hay que tener presente, entonces, que en la medida en que se logre potenciar equilibradamente la producción y la comprensión oral y escrita, así como la de otros sistemas simbólicos, se estarán dando herramientas suficientes para acceder a esos otros campos del saber que preocupan y de paso se estará preparando mejor a ese estudiante para el futuro próximo que le espera.

Despejar esta duda nos permite ahora entrar con más tranquilidad en ese proceso tan maravilloso como complejo que se llama escritura. Cabe anotar, eso sí, que aunque iniciaremos con escritura, será constante la relación con la lectura, por cuanto estos dos procesos se entretrejen en la tarea de formación.

Así como la oralidad, la escritura constituye otro de esos momentos importantes de la evolución de la humanidad, por cuanto a través de ella el ser humano consigue perpetuarse y, fundamentalmente, trascender su experiencia de vida más allá de las limitaciones de tiempo y del espacio que posee la palabra hablada. Así, para Cassany (2006b:10),

leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad

y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir.

Por tanto, la manera como escribimos y como leemos hoy, seguramente será diferente a la que pusimos en marcha cuando éramos más jóvenes, y esas maneras del hoy y del ayer son además diferentes de las que utilizan los estudiantes del ciclo quinto, de estos adolescentes que en un tiempo sorprendentemente veloz instalan en sus aparatos electrónicos el sinfín de información existente sobre un tema al que quizá nosotros fuimos accediendo lentamente a través de unos cuantos libros, de quienes escriben en un lenguaje resumido, sintético, a veces ininteligible para nosotros, pero claro y comunicable entre ellos. Esas otras formas de leer, esas otras formas de escribir se encuentran y desencuentran en las aulas y la tarea del maestro es buscar con los estudiantes esos caminos que hagan que sus escrituras y sus lecturas se amplíen y les sean útiles en contextos y con auditorios diversos.

Escribir, y particularmente hacerlo en el ciclo quinto, implicaría reconocer en principio que la escritura, así como la lectura, son prácticas socioculturales, es decir, prácticas que responden a contextos específicos y diversos, en las que participan diferentes actores y en las que se configuran comunidades que se encuentran alrededor de intereses, motivaciones, problemáticas comunes pero que, fundamentalmente, utilizan el escrito como forma de comunicación. Esas comunidades están por todas partes, por cuanto nuestro mundo es privilegiadamente un mundo letrado: por ejemplo, para transportarnos en Transmilenio, necesitamos identificar

los nombres de las rutas, leer los mapas –que combinan imagen y palabra–, reconocer los nombres de las estaciones para saber dónde estamos y hacia donde nos lleva uno u otro bus; el hecho de solicitar un permiso para ausentarnos de la escuela, nos obliga a justificar por escrito la razón por la cual no podemos asistir y cada palabra en esa solicitud debe estar tan bien utilizada que logremos el permiso; para hacer amigos en el Facebook tenemos que decir algo sobre quiénes somos y esto solo se hace de manera escrita, de igual forma leemos lo que otros escriben para reconocerlos, para acercarnos aunque sea virtualmente; para opinar en un *blog* el recurso privilegiado es la escritura.

En fin, estas son comunidades que, parafraseando a Barton y Hamilton (1998, citados por Cassany, 2008: 40), privilegian una *práctica letrada vernácula*, es decir, una práctica más o menos privada y personal que se utiliza en la vida cotidiana y que, por su carácter de comunicación inmediata y fluida, no exige la formalidad que sí se plantea para una práctica dominante o formal, como bien lo señala Cassany (2008) en la que la norma lingüística, la precisión en el uso de los términos, el orden y la organización sintáctica, la estructura del texto, etc., son requerimientos básicos para garantizar la comunicación. Las dos escrituras son igualmente importantes y complejas, pues le implican a quien escribe poner en juego procesos lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales.

La escuela privilegia la práctica formal, la cotidianidad, la vernácula. Sin embargo, las dos coexisten dentro y fuera de la escuela misma y es en los dos contextos en los que cada maestro de lenguaje –obviamente–, pero también el de

ciencias, el de matemáticas, el de informática, el de cualquier área, puede contribuir en su enriquecimiento.

La escritura personal, la vernácula, la de la cotidianidad, facilita algo que claman continuamente los adolescentes, la posibilidad de expresarse, de decir, de ser escuchados, de ser leídos: los grafitis son un ejemplo creciente de esa expresión, a veces en clave, a veces explícitos; también sus propios cuadernos, sus agendas escolares, en las que además de registrar los discursos de sus maestros, las notas de reclamo para sus padres, los cronogramas escolares, también escriben sus amores, sus angustias, sus ilusiones, sus gustos, sus canciones favoritas, sus creaciones artísticas.

Esta escritura privada no solo expresa su sentir, sino que va dando forma a esa identidad de la que empieza a ganar mayor conciencia en este ciclo y que se va configurando también con esa otra escritura. No en vano afirma Cassany (2008: 38) que “de alguna manera somos lo que escribimos y leemos”, y lo que nuestros adolescentes escriben y leen, no es solamente lo que la cotidianidad les obliga, aunque sí, probablemente, lo disfruten más. Ellos también escriben en la escuela y allí sus escritos son formales: resúmenes, ensayos, análisis, informes de laboratorio, trabajos escritos y otros tantos documentos en los que los estudiantes reflejan sus saberes, sus formas de pensar, su evolución cognitiva, sus dificultades; en esos escritos se reflejan privilegiadamente ante un maestro e intentan mostrarle lo que son, lo que quieren decir, lo que entienden y lo que no, lo que esconden (miedos, desilusiones, atajos, evasiones...).

En una y otra escritura el maestro es un actor importante, porque es quien puede establecer los puentes que las unan y encontrar caminos que le faciliten al adolescente dar curso a su palabra escrita: la de la cotidianidad, para comprenderlo en su condición de adolescente y ayudarlo a crear comunidad con sus pares –e incluso con quienes no lo son– y la de la escuela, por la imperiosa necesidad de ofrecerle herramientas que hagan de sus escritos formales textos comunicables, acordes con las necesidades escolares que, a su vez, lo preparen para responder a las exigencias del contexto académico o laboral que enfrentará en un futuro mucho más cercano.

Así las cosas, una escritura y una lectura auténticas, que impliquen la participación de los estudiantes en prácticas “de diferentes tipos de texto de circulación social, con propósitos determinados, con destinatarios reales, tal como se lee y se escribe fuera del ámbito escolar” (Kaufman, 2009: 20) tanto en la cotidianidad como en la formalidad, facilitarán al estudiante su acceso a la cultura, su incorporación al mundo de la palabra que se escucha, que se lee, que circula socialmente, es decir, a la palabra que vive en la medida en que construye pensamiento, comunica, representa, configura identidades, consolida comunidades, una palabra que no está muerta, que no duerme en los escritorios de los maestros esperando ser “corregida” y no socializada.

Entonces, la tarea que se demanda del profesor de educación media, para enriquecer el uso que del lenguaje hacen sus estudiantes en lo que concierne a su producción escrita, no es otra diferente a la de crearles condiciones para escribir, tarea que caracteriza la escuela

pero que es necesario plantearla alrededor de la producción de textos auténticos dirigidos a lectores reales y que respondan a necesidades de comunicación existentes en los diferentes contextos en los que ellos interactúan.

Estos textos no son diferentes a los ya mencionados: *ensayos* acerca de aspectos problemáticos de su vida cotidiana para ser socializados y discutidos en encuentros entre pares, con maestros, con expertos y que procuran el fortalecimiento de la capacidad crítica del estudiante; *informes de laboratorio* hechos para circular entre los alumnos que han estudiado un fenómeno, lo han experimentado en un laboratorio y han escrito sobre lo observado y cuyo objetivo es poner en común procedimientos, resultados, convergencias, divergencias y aproximar a sus destinatarios a la construcción científica; *reseñas* de artículos, de libros, periodísticas, científicas, que se publican en periódicos escolares, en murales, en compendios, las cuales sin mayor inversión pueden servir de referente bibliográfico útil para los trabajos escolares; *crónicas*, publicación de *estudios sobre problemáticas sociales* que aquejan a sus comunidades y que pueden convertirse en origen de soluciones posibles cuando se difunden y se comparten con otros interesados y quizás con personas y entidades que pueden facilitar su resolución (la Secretaría de Medio Ambiente, por ejemplo, para resolver un problema de contaminación; la Oficina de Derechos Humanos, para conocer las acciones que al respecto se llevan a cabo en la localidad, las empresas del sector que pueden contribuir en procesos de formación requeridos por los escolares).

Todos estos textos se construyen en la escuela, interesan a los estudiantes, los enfrentan con su realidad, les permiten expresar sus pensa-

mientos, sus sentimientos y sus saberes y lo que es más importante, permiten comprender que el dominio del lenguaje a través de la palabra puede facilitar el ingreso exitoso a la cultura, a la sociedad, a los diferentes contextos.

Sin embargo, la construcción de estos textos no se hace en un solo día por cuanto llegar a la escritura implica varios procesos que muchos expertos en lenguaje han descrito ya, y que para el caso de los estudiantes de este ciclo tienen mayor complejidad: delimitar un tema, una problemática, un foco de interés; leer, documentarse, indagar, preguntar a otros expertos sobre el tema; hacer un plan del escrito, una tabla de contenido, un listado de temas y subtemas; identificar con claridad el lector que recibirá su texto, trazar un propósito para su producción; delimitar el tipo de texto que se va a escribir; construir cada párrafo pensando en todos los aspectos delimitados (el interlocutor, el propósito, el tipo de texto); revisar las veces que sea necesario para identificar qué se repitió, qué faltó, si las palabras usadas son las precisas, si los signos de puntuación facilitan la comprensión, y finalmente, hacer la entrega definitiva a su interlocutor.

Como puede verse la escritura implica la realización de diversas actividades en las que la lectura ocupa un lugar muy importante, sea para profundizar en los temas objeto de escritura o para revisar los textos propios y de otros. Así la lectura se evidencia como ese otro gran proceso, que de la mano con la escritura, configura las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, que será pertinente y eficaz en cuanto sea producto de la motivación y la cualificación permanente y para lo cual la lectura y la escritura son fundamentales.

La lectura

Emerson dijo que una biblioteca es un gabinete mágico en el que hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abrimos un libro, ese libro, literalmente, geoméricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas. Cuando lo abrimos, cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético. Y aun para el mismo lector el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos, ya que somos (para volver a mi cita predilecta) el río de Heráclito, quien dijo que el hombre de ayer no es el hombre de hoy y el de hoy no será el de mañana. Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito.
Jorge Luis Borges⁸

¿Pero qué decir de la lectura en este ciclo? Lo mismo que se ha dicho de la escritura pero también otras cosas más. Lo mismo, por cuanto, como se dijo antes y como bellamente lo plantea Borges, las formas de leer y de escribir hoy son diferentes. Podría decirse que los lenguajes fluidos, los textos cortos –no fragmentados–, la profusa utilización de imágenes, la lectura en paralelo producida por el mundo hipertextual, el entrecruce de textos, imágenes, eventos, tiempos, provocado por la intertextualidad y el auge y disposición que se tiene de las tecnologías de la información y la comunicación, son hoy las características fundamentales de esas nuevas lecturas, no obstante, cuidando de no caer en aquello que cuestiona José Luis Sampedro (1993, citado por Escobar, 2003: 80), en un

⁸ Jorge Luis Borges, op. cit., pp. 101-102.

texto titulado *Valor de la palabra*, cuando dice que “con la televisión –la primera escuela– se inculca a los niños, antes de que hablen, los dos desafueros del sistema: la violencia y el consumo”.

Así como se mencionó para la escritura, la lectura se considera como una práctica sociocultural, lo que nos llevaría a considerar también una idea de prácticas vernáculas y formales. Las primeras están relacionadas con la gran diversidad de textos verbales y no verbales que se leen cotidianamente: un aviso en el periódico, una valla publicitaria, la cantidad de calorías que contiene un chocolate, los mensajes de texto de los celulares, los *blogs*, la carta en un restaurante, los avisos que indican vías en construcción, en fin, todo aquello que nos encontramos en el transcurrir diario de nuestras vidas.

Las otras prácticas, las formales, más ligadas a la escuela, pero que también se encuentran fuera de ella, corresponden a aquellas que enfrentan al estudiante con textos más complejos, con vocabulario especializado, con estructuras sintácticas más elaboradas, con propósitos más específicos. Así estas prácticas formales implicarían el contacto con libros científicos, fórmulas médicas, instrucciones para instalar o usar artefactos, artículos periodísticos especializados, es decir prácticas que exigen un mayor conocimiento de la lengua pero también un conocimiento más especializado de algunos campos del saber: algo de ciencias naturales y de ciencias sociales para entender las consecuencias del cambio climático y la responsabilidad personal en el tema; algo de química para comprender la composición de un producto farmacéutico; algo de estadística

para entender las encuestas de opinión, para leer la factura de los servicios públicos, algo de proporcionalidad para saber con certeza el porcentaje del salario que se deja al sistema de protección social, y otros tantos saberes cada vez más complejos que urge dominar para interactuar efectiva y críticamente en el mundo.

El maestro aquí también es un actor importante en la medida en que acerca al estudiante a esas prácticas vernáculas y formales procurándole condiciones para comprender, interpretar y asumir posiciones críticas frente a los textos que enfrenta en los diferentes contextos. Acercar el estudiante a las prácticas vernáculas implica ofrecerle herramientas para ir más allá de la literalidad en los textos que lee, lo cual significa encontrar el sentido de lo que este transmite, pero también identificar sus rasgos sociológicos, ideológicos, personales. Acercarlo a las prácticas formales, implica llevarlo a reconocer discursos cada vez más complejos y profundos que la ciencia, la tecnología, la literatura van produciendo. La segunda experiencia que presentamos al final de este documento, es un ejemplo propicio de cómo el encuentro de ciencia, tecnología y lenguaje, se convierte en un camino propicio para alcanzar ese propósito de transformación de los discursos de los estudiantes, por cuanto con el apoyo de los saberes de las diversas disciplinas se procura –además de reconocer– el manejo

más especializado del discurso que se produce en un campo tan complejo como la física.

Una manera de trabajar en ello –como podrá verse en la descripción de la experiencia a que hemos aludido– es poner en contacto a los estudiantes con esos lenguajes, con esos discursos que no solo son los que produce el profesor, sino que se encuentran en los libros (más que en los textos escolares), en las páginas electrónicas especializadas, en las producciones audiovisuales, etc. Así, no solo se contribuye a motivar al estudiante, sino también a enriquecer su

conceptualización sobre el mundo. El lenguaje, entonces, no es asunto exclusivo del profesor de lenguaje, pues como bien lo plantea Ana María Kaufman (2009: 20): “Si queremos que nuestros alumnos aprendan Ciencias Sociales y Naturales, debemos proporcionarles desde el comienzo –y a lo largo de toda la escolaridad– un contacto perma-

nente con textos que contengan esas informaciones”. Al fin y al cabo, aprender acerca de lo que producen las ciencias y la literatura, solo se logra leyendo ciencias y literatura, pero eso sí producida por escritores competentes en el uso de sus recursos comunicativos, porque como nos aclara Héctor Abad Faciolince (2003: 12) “se supone que quienes escriben, cuando son buenos escritores, logran decir lo mismo que todos pensamos oscuramente, pero de mejor manera, de una manera tan distinta y tan clara que parece otra cosa”.

“Al fin y al cabo, aprender
acerca de lo que producen
las ciencias y la literatura, solo
se logra leyendo
ciencias y literatura,
pero eso sí producida
por escritores competentes
en el uso de sus
recursos comunicativos”.

La literatura

Hay personas que sienten escasamente la poesía; generalmente se dedican a enseñarla. Yo creo sentir la poesía y creo no haberla enseñado; no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro: he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad.
Jorge Luis Borges⁹

Para nuestro objeto, busquemos extender hacia la literatura el sentido de las palabras de Abad que acabamos de citar, por cuanto define la literatura como aquella construcción simbólica que dice lo que todos pensamos pero que solo unos cuantos pueden expresar de una manera tan especial que pareciera algo diferente, construcción que no es otra cosa que arte mismo. Quien con las palabras construye obras que expresan la belleza y producen (en quien escucha o lee) una multiplicidad de emociones que van más allá del sentir cotidiano, es un artista de la palabra, es un literato.

La literatura, entonces, es arte y como bien se dijo en el documento para el ciclo cuarto de esta misma serie, es

... la forma artística de la lengua escrita, comparable a lo que es la pintura respecto de la imagen, la música respecto de los sonidos del mundo, la danza respecto del movimiento, el canto respecto de la voz...

Otras dimensiones de la palabra le permiten al ser humano apropiarse del mundo para diversos fines: con la descripción recupera los rasgos

del mundo, con la clasificación y el resumen considera las regularidades del mundo, con la argumentación razona su lugar en el mundo o las lógicas con que este se mueve. Pero es en la palabra artística, literaria, poética, donde se revela una de las más potentes condiciones del ser humano: ser creador, ser capaz de no solo nombrar el mundo que le ha sido dado sino de reinventarlo para, incluso, comprenderlo mejor o mejorarlo (Aragón, 2010: 60).

La palabra artística, es decir la literatura, por ese carácter estéticamente revelador de la condición humana, amerita ser considerado uno de esos textos al que se llega con amor, con devoción y, esencialmente, con libertad, porque la literatura es libertad, por cuanto ella configura

ese ámbito donde todas las interpretaciones son posibles y donde el sentido del texto no tiene el peso canónico de una fijeza dictatorial, sino la pluralidad colectiva de las voces que se amalgaman, se interpenetran, se susurran, se sugieren en esa polifonía de la literatura (Cobo Borda, 2002: 36).

Así leer literatura, hacer literatura, implica recorrer caminos un tanto diferentes a los que transitamos cuando tomamos un libro de ciencias, de matemáticas, de física, que por su sola condición de textos y por la única y maravillosa tarea de leerlos nos abren la posibilidad de ver otros mundos, pero que –a diferencia de la literatura– nos remiten al exterior, a la realidad que queremos comprender, apropiarnos y transformar, mientras que leer una creación literaria, una novela, un poema, una obra dramática, tiene la virtud adicional de llevarnos a ese sujeto que somos, de transportarnos a ese que siente, que sueña, que ronda libremente en la elaboración

⁹ Jorge Luis Borges, op. cit., p. 108.



“Así, no solo se contribuye a motivar al estudiante, sino también a enriquecer su conceptualización sobre el mundo. El lenguaje, entonces, no es asunto exclusivo del profesor de lenguaje”.

de mundos posibles y que, además, en un acto de permanente rebeldía, recrea su propia realidad con las voces que le hablan en el texto literario y crea esos mundos posibles que le permiten a su *sujeto*, a su subjetividad, llenarse de emociones, de sentires que solo se alcanzan a través del universo analógico que la literatura puede crear en cada uno de nosotros.

Sin embargo, abrir esos mundos, encontrarnos con ese ser que somos, develar el misterio que ahonda en nuestras almas a través de la recreación de las almas de los otros, únicamente es posible si el camino que nos lleva a la literatura está signado por el placer, por el gusto, por el disfrute que produce la lectura de una obra literaria, por la emoción que puede provocar acercarse a los textos de un escritor que nos transporta a otros escenarios, a otras vidas, a esos otros mundos que las más de las veces escapan a nuestros ojos. Esta condición que también lo es para cualquier lectura, adquiere preponderancia con la literatura pues una vez se ha probado un poco de este manjar, ocurre como con cualquiera de los placeres de la vida, no se quiere abandonar.

Sin embargo, alcanzar el placer, llegar al gusto, encontrar el goce por la literatura no es un asunto que surja espontáneamente en los seres humanos, este es de los pocos placeres que se aprende, se construye, se va formando en el

sujeto y aquí es donde la escuela desempeña un papel muy importante, pues es en ella donde se pueden crear las condiciones para ir llevando al estudiante a encontrarse con la literatura y a descubrir en ella esos otros mundos, esas otras sensibilidades, esas otras experiencias que no alcanzamos a encontrar en nuestra realidad inmediata.

¿Cómo hacer entonces para que nuestros jóvenes de educación media ya distantes, ya indiferentes ante el arte literario, puedan entrar en él –si aún no lo han hecho– y reencontrarse en la literatura con amor, con devoción y con libertad?

Cabe decir inicialmente que en este ciclo se recoge buena parte de lo que a lo largo de toda la escolaridad se ha venido construyendo en los jóvenes, no en vano planteamos en las primeras líneas de este documento que es en este ciclo en el que se encuentra una primera gran síntesis pragmática de los aprendizajes y desarrollos alcanzados durante la educación preescolar, primaria y secundaria. Aunque nuestra relación con la literatura sea de goce y libertad, abordarla también es tarea de la escuela y estas sensaciones también pasan por el aprendizaje.

Así las cosas, si nuestros estudiantes del ciclo han tenido una infancia literaria, es decir, si se han sorprendido con las narraciones de

los padres, abuelos y maestros, si han leído algunos cuentos y han recreado sus propias historias a partir de ellos, si han transitado con un interés expectante por una que otra novela, si han encontrado en un poema otras formas de expresar su pensar, su sentir, si han participado en el montaje de alguna obra teatral y han puesto su sensibilidad en la representación de otras vidas, de otros personajes, de otras situaciones, si reconocen en la literatura la posibilidad de escapar a otros mundos, en fin, si les gusta leer literatura, seguramente en el ciclo será más fácil adentrarse en una literatura más compleja, multisemántica, en la que ya no baste solo leer la obra sino tratar de entenderla en el marco en el que ella se produce, reconocer su historia, su contexto social, la geografía en la que se recrea, actualizarla, relacionarla con otras manifestaciones del ser humano: el cine, la música, la pintura, el cómic...

Pero si esa infancia literaria ha estado ausente o no ha sido tan rica en sensibilidades y nuestros estudiantes del último ciclo no han encontrado el placer para entrar en ella y quedarse, tampoco es tarde, en este momento también se puede encontrar un camino, camino que comienza con el amor, la devoción y la libertad con la que el maestro viva la literatura, y no solo el maestro de lenguaje, sino el de cualquiera otra área, pues la literatura no acepta fronteras ni exclusiones.

Otro paso de ese camino por el que se puede llevar a los adolescentes de este ciclo a la literatura es entusiasmándolos “coloreando la voz para dar de leer” como bien lo plantea Fernando Vásquez (2006: 23), es decir, leyendo en voz alta con las entonaciones que el texto va demandando a medida que se lee, como si se

sintiera, como si se viviera cada palabra. Una voz que resuene en el aire y que poco a poco vaya penetrando la sensibilidad del oído, y más que eso, que cale en el alma, entusiasmo a quien escucha, lo emociona y lo va acercando a ese mundo que la palabra escrita va volviendo imagen, sensación, sentimiento.

El camino puede seguirse con otro paso importante que es escoger la literatura más próxima a la vida de los jóvenes. Un cuento corto y urbano seguramente les permitirá reconocerse en el escrito, identificar sus espacios, sus formas de pensar; una obra de teatro en la que participen, con un parlamento pequeño o con el rol protagónico, quizá les permita recrear los personajes, adaptarlos a las circunstancias que la obra delimita; la lectura completa de un poema que probablemente les facilite expresar lo que tal vez hasta el momento no han podido por no encontrar la palabra adecuada, en fin. Se puede empezar con la lectura individual, la privada, de un texto completo que aunque sea escogido por ellos cumpla con algunas características de la literatura, de tal forma que no solo los acerque a la lectura literaria sino que también les ayude a ampliar y formar su gusto estético.

Un paso más es tener claro que la literatura no puede adoptarse como el recurso didáctico para aprender otra área, ni la lengua, ni la física, ni la matemática, ni las ciencias, porque en el afán de tener un recurso para sensibilizar al estudiante con los saberes de las otras disciplinas, se puede matar el placer de sentirla en la lectura, se coarta la libertad de entrar en ella, de vivirla y aprovecharla para sensibilizar el alma, profundizar el sentido y mejorar el gusto por la belleza de la palabra. Claro está que esto no significa que en cualquier área no se pueda hacer

(y disfrutar) literatura, no, todo lo contrario: en todas las áreas es posible y necesario hacer literatura, es decir, hablar de ella, leerla e incluso producirla, ponerla en diálogo con los lenguajes de las otras ciencias, pues como bien lo plantea William Ospina (2002:117), “la literatura limita y se contagia de esos otros lenguajes [pero] hoy hay más flexibilidad en nuestras culturas y en nuestra mente para aproximar esos universos que antes parecían tan severamente aislados y encerrados”.

¿Por qué es importante para nuestros estudiantes del ciclo quinto facilitarles el camino para entrar a la literatura? ¿Por qué estos jóvenes podrían llegar a interesarse por algo que seguramente han sentido como una obligación y por tanto no le han encontrado el gusto?

La respuesta a esta pregunta es muy sencilla: porque son adolescentes, porque aún se encuentran en el proceso de configurar su identidad; porque se encuentran en tránsito de salir de su escolaridad media para entrar a un mundo bastante incierto que, además, les exige respuestas, compromisos que hasta ahora no eran tan evidentes; porque se encuentran enamorados en silencio o a gritos; porque le temen al rechazo público, al fracaso, y fundamentalmente porque tienen la capacidad para encontrar en la ficción un escape creativo, un camino para dar rienda suelta a sus angustias, a sus miedos, a sus inseguridades. Este escape, gracias a la invasión de la imagen, de la tecnología, de las comunicaciones “en tiempo real” ha sido canalizado a través de expresiones como la canción, el videoclip, el grafiti, que si bien pueden estimular su creatividad y permitirle expresar su sensibilidad, no siempre lo acercan a la belleza que se encuentra en el texto literario,

el cual, por excelencia, permite ir más allá de lo visto, más allá de esa cultura de la imagen malhecha que no nos exige en lo intelectual y que nos amodorra en lo sentimental.

Así, en este momento de sus vidas los deseos se funden con la realidad y en el proceso de ir dando forma a su propia personalidad los confronta pues,

en la adolescencia se está aprendiendo a vivir y a la vez todo se vive con la máxima intensidad. Sin duda, es el momento ideal para la crisis y la catarsis, para interiorizar la lectura literaria en función de sus intereses y preocupaciones. La literatura permite al adolescente vivir situaciones de adversidad y angustia, tomar conciencia de pulsiones que llevan al sexo o a la violencia y aligerar su tensión psicológica mediante una construcción verbal (Alonso, 2005: 138).

La literatura aquí en este ciclo, se convierte –en consecuencia– en aspecto importantísimo del ego del estudiante que bien podría ayudar a resolver o, al menos, a encontrar algunos caminos de solución a esos conflictos que viven hoy nuestros adolescentes. Asimismo, a los maestros podría ayudarles a encauzar las energías, los sueños, las frustraciones, las rabias que el alumno vive en su cotidianidad. Por lo tanto, entrar la literatura al aula y convertirla en parte de nuestro libreto diario, nos ayudará a encontrar caminos para su sensibilidad y, a la vez, para sensibilizarnos nosotros mismos. Una lectura en voz alta de un poema corto de vez en cuando al iniciar la clase, un cuento, como *Alicia tras el espejo*, por ejemplo, que permite acercar la literatura a la lógica matemática, podría ser un buen pretexto para descubrir lo que ocurre detrás del espejo que implica todo lo que nos impide ser; el montaje

de una obra de teatro nacional, por ejemplo, permitirá ir encontrando la manera como nuestros autores han puesto en palabras, en escenas, en imágenes, el dolor, la alegría, las esperanzas de nuestros pueblos y han hecho de ellas una forma de expresar el amor, la inconformidad, la protesta, la utopía. Múltiples caminos nos llevan a la literatura y todos ellos solo pretenden alcanzar la libertad de la que nos dota la palabra bien escrita, bien hablada.

Otros sistemas simbólicos, otros medios

Dado que en los procesos de construcción social y cultural existen sistemas simbólicos que operan con otros *signos* diferentes a las palabras (la imagen, el color, el gesto, la espacialidad, la música, etc.), se ha hecho indispensable separar para el análisis académico: *sistemas verbales* (lenguas, como se ha dicho) y *sistemas no verbales* (es decir, todos aquellos códigos empleados por el ser humano para la comunicación que no se basan en palabras).

Para efectos didácticos, las ciencias del lenguaje han considerado los signos verbales como convenciones sociales que han adquirido una cierta estabilización (se han convertido en sistemas o códigos), expresados a través de producciones culturales que se constituyen en base para la realización de prácticas como las interacciones orales, la lectura y la escritura. Por su parte, los demás sistemas simbólicos han sido abordados por especialistas de la comunicación, el arte, el lenguaje y las ciencias sociales y humanas en general, con miras a establecer algunos de los mecanismos que utiliza el ser humano para construir sentido a partir de ellos, con base en su realidad social y cultural. Sin embargo, hemos

podido ver a lo largo del presente documento que unos y otros sistemas no funcionan separadamente sino que privilegiando el sistema verbal es dable con frecuencia encontrarse con sistemas no verbales. Así la lectura, la escritura e incluso la misma oralidad se entretajan para fortalecer los procesos de comprensión y producción que en lenguaje produce el ser humano.

Por otra parte, dados los avances actuales de todas las tecnologías de la información y la comunicación, se hace indispensable tratarlas como sistemas complejos en los que interactúan códigos verbales y no verbales que posibilitan la estructuración de procesos comunicativos, asimismo, complejos en su organización y ricos en sus posibilidades de conformación de horizontes de sentido. Estos sistemas complejos conocidos también como medios de comunicación desempeñan un papel central en los procesos de socialización de niños y jóvenes y aunque –a diferencia del impreso– han experimentado una fuerte resistencia de la escuela, hoy constituyen lo que algunos denominan un *ecosistema* cultural por excelencia en donde pasamos buena parte de nuestras vidas y en el que la producción y recreación de lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales constituyen un aspecto fundamental (Quevedo, 2003).

Hemos dicho líneas atrás que los estudiantes que se encuentran en el ciclo quinto se caracterizan por estar inmersos en unas formas culturales y simbólicas fuertemente marcadas por los artefactos de un mundo permeado por la imagen televisiva, por los medios audiovisuales y por las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual supone también unas formas específicas de configuración de sus representaciones mentales, es decir, unas maneras propias

de lenguaje y de pensamiento ya no lineales y en secuencia como fue el sello que la cultura impresa dejó en los jóvenes de generaciones pasadas, sino fragmentadas, simultáneas, flexibles y móviles, lo que necesariamente lleva a otras formas de construcción y de comunicación de la realidad.

Esta característica tan particular de nuestros niños y adolescentes lleva a plantearle a la escuela la necesidad de superar la concepción de estos medios como herramientas auxiliares para ser usados esporádicamente en el trabajo pedagógico, y en cambio, entrar a considerarlos como un componente adicional en la cotidianidad del aula, con posibilidad de convertirse en un objeto de estudio y análisis, que sumado a su disfrute –ya posicionado sin esfuerzo entre los jóvenes– permita potenciar el pensamiento crítico y aprovecharlo para mejorar los aprendizajes en la escuela y fortalecer estas herramientas que ellos requieren para su mejor desenvolvimiento en la vida.

Así, la televisión, los videos, el cine, la radio, los videojuegos, el correo electrónico, la internet, el chat, los juegos en la red, que ya forman parte de ese ecosistema cultural en el que se mueven los jóvenes, ameritan un lugar en el aula de tal manera que en su interior puedan ser identificados en sus formatos, analizados en el marco político, económico, sociológico en que se producen, relacionados con la propia cultura y con otras, intertextualizados entre ellos mismos y con los formatos impresos, reutilizados, cambiados, recreados y reorientados hacia nuevos fines que le permitan al estudiante pasar de ser un consumidor pasivo a asumir un papel crítico y creativo frente al medio que analiza.

Pero para llegar a ello, en el aula, en cualquier aula, podría seguirse una ruta de trabajo que puede ir fortaleciendo en nuestros estudiantes su capacidad crítica, por ejemplo:

- Empezar por una cualificación de nuestros modos de leer, pasar de una lectura literal de la información a una lectura crítica, lo cual significa mejorar los procesos de que hemos hablado en un apartado anterior.
- Fortalecer la habilidad para la búsqueda selectiva de la información, considerando el tipo de fuente, el productor, el creativo, la empresa que ofrece el producto tecnológico que se consulta, es decir, de dónde salen: el programa de televisión, la página electrónica, el videojuego, etc.
- Reconocer y caracterizar los formatos en los que el producto tecnológico se diseña y a través del cual se difunde.
- Identificar la calidad de los contenidos que se difunden: tipo de contenidos, formas de presentación, interrelaciones, vínculos...
- Contextualizar los contenidos y valorarlos en cuanto a la construcción cultural, científica, social, moral.
- Crear y recrear los contenidos a través de nuevos diseños, formas, tamaños y estéticas que permitan aprovechar el producto tecnológico como un medio de comunicación que a más de comunicar permita construir conocimiento, reconstruir visiones de mundo e ir creando vínculos solidarios con otros y con los otros potenciales lectores de estas producciones.

Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje en el quinto ciclo

Los modelos pedagógicos que hoy se discuten en nuestras instituciones y que de manera recurrente se toman como el camino que guiará la tarea pedagógica de los maestros en las aulas, abren el abanico de alternativas didácticas que pueden contribuir a potenciar de manera significativa los campos del lenguaje de los que hemos hablado en las páginas precedentes. Estas alternativas, necesariamente se enmarcan en el terreno de la didáctica que, para el caso del lenguaje, se hace variada por cuanto depende de los múltiples objetivos que se han trazado para la enseñanza de la lengua y la literatura, los cuales responden tanto a los corpus científicos como a las prácticas sociales en las que se inscriben (Bronckart, 1996: 71). Esta situación que permite suponer la existencia de una didáctica del lenguaje que, a la vez, se subdivide en didácticas más particulares: de la lectura, de la escritura, del texto (o de la producción textual), de la literatura, entre otras.

Sin embargo, teniendo presente que trabajar el lenguaje en el aula, es una tarea que nos compete a todos, pero a sabiendas también de que no todos somos maestros de ese campo, en el presente apartado haremos referencia a algunas alternativas didácticas que, inspiradas sí en el lenguaje, puedan servir de referente para el propósito de fortalecer su manejo en cualquiera de las áreas. De algunas de estas alternativas didácticas se dará cuenta de manera más precisa en la segunda parte de este documento, en la que los lectores encontrarán dos experiencias –que ya hemos anunciado– originadas en áreas

distintas a las del lenguaje, pero en las que hace presencia la didáctica de este campo del saber. Allí encontrarán orientaciones específicas de lo que en un aula real podría llegar a hacerse al respecto. Por ahora haremos una referencia algo más general a aquellas alternativas que pudieran serle útiles a los maestros que quieran mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la motivación misma frente al conocimiento de sus áreas específicas a través del fortalecimiento de los componentes del lenguaje.

Aunque cada didáctica desarrolla sus cuerpos teóricos y metodológicos propios para poder contribuir en la tarea de enseñanza del maestro, de lo cual surge gran variedad de opciones, para este documento en particular tomaremos solo las siguientes: la secuencia didáctica, el taller, la unidad didáctica integrada, el proyecto de aula.

La secuencia didáctica

En líneas generales una secuencia didáctica se define como una sucesión de actividades que se realizan en un período de tiempo y con las que se busca que un estudiante alcance un aprendizaje específico. No son actividades aisladas, ni fragmentadas, sino que responden a una estructura secuencial que las encadena a lo largo de un período de tiempo que se considera prudente para que el alumno llegue a los aprendizajes que se han trazado como meta. Las secuencias didácticas variarán y tomarán un carácter particular dependiendo del área,

el propósito de formación, los intereses de los estudiantes, en fin un sinnúmero de elementos que se conjugan en un espacio del salón de clase y que llevan a que esta tenga un carácter y una modalidad específica.

Para el caso del lenguaje una secuencia didáctica podría definirse, como,

una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún (o algunos) proceso del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos. Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos (Rincón, 2009, 19).

Esta definición nos ubica específicamente en el lenguaje, por cuanto aborda objetivos específicos de su campo: género, situación discursiva, texto, etc. Sin embargo, si la meta que convoca la secuencia pertenece a otro campo disciplinar los énfasis, las actividades, las interrelaciones, serán de un carácter diferente.

Una secuencia didáctica sea del área que sea, guarda por lo general una estructura semejante:

- Diagnóstico de los procesos sobre los que se quiere enfatizar.
- Planificación de la secuencia: ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Por qué? ¿Cómo?
- Preparación del terreno en lo que concierne a saberes previos, habilidades básicas y, para casi todas las áreas, un trabajo sobre

el lenguaje que, a la vez, constituye el fortalecimiento de los procesos básicos para acceder al conocimiento específico del área: comprensión, interpretación y producción de tipos de texto característicos del campo disciplinar que se aborda.

- Definición y puesta en práctica de las acciones didácticas en las cuales sea posible reconocer el criterio de asignación de complejidad, en el transcurrir de la secuencia.
- Evaluación, definida tanto para el desarrollo de la secuencia como para los resultados.

Un ejemplo de secuencia didáctica en la que interviene el lenguaje, se encuentra en la primera experiencia que presentamos en el segundo capítulo de este documento.

El taller

Esta es quizá una de las herramientas más importantes para el trabajo de aula en lenguaje, por cuanto, su uso permite centrar la atención en los procesos que paso a paso contribuyen al fortalecimiento de la capacidad para comprender y producir textos. Sin embargo, más que considerarlo una alternativa didáctica, podríamos decir que es una herramienta que acompaña adecuadamente a cualquiera de estas alternativas que hemos mencionado, pero que amerita un lugar en este apartado, porque se puede convertir en un recurso muy útil para el trabajo de un maestro de lenguaje o de cualquiera otra área. Sin embargo, su versatilidad debe ser entendida con precaución, evitando que cualquier material se asuma como taller y se pierda el espíritu de la herramienta. Por otra parte, es necesario precisar que así como las al-

ternativas que hemos presentado anteriormente delimitan una definición y unas características particulares de acuerdo con el área en que se inscriban, esta condición también le subyace al taller. Así para el caso del lenguaje, hablaríamos de unas particularidades específicas al momento de definirlo para el campo del lenguaje.

Partamos, entonces, como lo hace Ezequiel Ander-Egg (1991) de ubicar el taller en su definición más general (no pedagógica) como un lugar donde se trabaja, manipulando un objeto que se transforma para utilizarlo. Esta definición general nos lleva a suponer que quien trabaja en el taller participa activamente de la transformación de lo que manipula y que en esa participación logra moldear un objeto que luego podrá ser útil para él o para otros. En el campo pedagógico el taller sería una forma de “enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de ‘algo’, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo [preferentemente] en grupo” (Ander-Egg, 1991: 6), en el espacio del aula y con el acompañamiento del maestro. El taller no sería una actividad de realización individual, por cuanto implica la construcción o transformación de un objeto a partir del conocimiento que comparten los más expertos con los aprendices.

¿Qué sería, entonces, un taller de lenguaje? Esencialmente podríamos definirlo a la ma-

nera de Cassany (2006a) como un lugar en el que conjuntamente maestros y estudiantes trabajan para transformar un objeto que se llama lengua, literatura, texto, discurso... y, según sea la especificidad de ese objeto, su finalidad será que los alumnos escriban de modo más eficaz (en una u otra disciplina), que logren destrezas críticas para la comprensión y la producción escrita, que crezcan con autores y que desarrollen capacidades de interacción e interlocución en las diferentes áreas del saber.

Así, dependiendo de su finalidad, habrá un tipo de taller con características particulares. Si el objeto es la literatura y el propósito es sensibilizar al estudiante para la creación, entonces producir será la tarea concreta a la que se encamine el taller. Esta tarea implicará reconocer formas poéticas, arriesgar líneas estéticas, comprender y usar palabras cargadas de significados que puedan decir, callar, musitar; palabras que llenen de emotividad las líneas producidas. Este es quizá el taller de lenguaje más complejo, pues se tocan sensibilidades y se busca llegar a la creación estética, producción de las más sublimes del ser humano.

Si el objeto, en cambio, es la escritura no literaria, entonces las características variarán un poco, pues aunque la producción sea la tarea principal, los caminos serán un tanto diferen-

P

“El taller no sería una actividad de realización individual, por cuanto implica la construcción o transformación de un objeto a partir del conocimiento que comparten los más expertos con los aprendices”.

tes: finalidad del texto que se quiere producir, el cual debe estar inscrito en el marco de una situación de comunicación, científica, social, logística...; identificación de las características del texto más pertinente para dar cuenta de la situación de comunicación; presentación de los rasgos lingüísticos que deben predominar en el texto elegido; escritura del texto con orientaciones muy claras de cómo debe hacerse y, finalmente puesta en común de la producción. En la segunda experiencia que contiene este documento se encuentra un ejemplo de lo que podría ser un taller de escritura.

Así como en estas dos opciones, el taller puede llevarse a cabo con cualquiera de los objetos de la lengua que interese al trabajo de aula. No obstante es importante ser preciso en el cumplimiento de –al menos– las siguientes características:

- Realizar actividades en las que participen tanto estudiantes como maestro; los primeros construirán paso a paso el taller y el segundo los acompañará teórica y metodológicamente en cada paso.
- Producir algún objeto de la lengua literaria (análisis o producción de un texto, por ejemplo).
- Tomar conciencia de que el aprendizaje se alcanza a través de un hacer reflexionado, lo cual implica la realización de actividades concretas pero acompañadas de procesos de reflexión sobre el hacer.
- Reconocer el carácter integrador del taller, en el que se espera trascender la disciplina básica que le dio origen, para abordar no

solo el lenguaje sino otros campos disciplinares.

La unidad didáctica integrada

Previo a entrar en proyectos educativos integrales que requieren de un proceso complejo (pertinente y necesario) de transformaciones de diversa índole (administrativas, curriculares, pedagógicas, etc.) la unidad didáctica integrada bien puede servir de preparación y punto de partida para incursionar, especialmente en este ciclo, en un trabajo integrado en el que el lenguaje sea el punto de encuentro de diversos saberes, por cuanto se configura como una alternativa didáctica que organiza el quehacer del aula en torno a temas, relatos, tópicos generadores y núcleos temáticos, que conjugan de manera interdisciplinaria diferentes áreas del saber.

La unidad didáctica integrada o unidad integradora se caracteriza por:

- ser diseñada por varios maestros en un trabajo colaborativo en el que se definen los objetivos, el tópico alrededor del cual se organizará la unidad, la metodología que permitirá llevar a cabo la unidad, el tipo de contenidos que se trabajarán y las formas de evaluación;
- ser discutida con los estudiantes con miras a hacerle ajustes y adecuaciones que garanticen su motivación y la creación de un ambiente participativo de trabajo entre ellos y los maestros;
- ser acordada por los maestros su ejecución en términos operativos, de tal manera que

se alcance su ejecución coordinadamente con los parámetros de secuencialidad e integración, lo cual significa que la unidad no es una colcha de retazos, que cada maestro no llega con un pedacito de la información y la resuelve en su fragmento de clase, ni que las acciones se realizan aisladamente intentando tocar el tema, tópico, eje, etc., en algún momento de la clase;

- crear un ambiente de trabajo colectivo en el que cada paso se da concertadamente, en función del tema central de integración y con actividades intencionalmente definidas en función de alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados, desarrollar una visión compleja de la realidad por parte de los estudiantes y trascender los límites que trazan las disciplinas sin relativizar el conocimiento.

Un ejemplo de unidad didáctica integrada lo encontramos en la segunda experiencia que presentamos en el presente documento.

El proyecto pedagógico

Este es un tema que ha sido profusamente referenciado y del cual se puede obtener fácilmente información en páginas electrónicas, libros, publicaciones de experiencias, etc., por tanto, no será materia de gran desarrollo en este documento.

Lo que sí es necesario mencionar es que esta alternativa didáctica –que para algunos es una pedagogía– ha sido tan importante para la educación en los últimos tiempos que sobre ella se encuentran diversos modelos, tipologías, definiciones. Por ahora, retomaremos la

aproximación que hace LaCueva (1998: 167) quien define el proyecto como,

un trabajo educativo más o menos prolongado (de tres a cuatro o más semanas de duración), con fuerte participación de los niños y las niñas en su planteamiento, en su diseño y en su seguimiento, y propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios [...]. Un proyecto combina el estudio empírico con la consulta bibliográfica y, [...] puede incluir propuestas y/o acciones de cambio en el ámbito social.

La pedagogía por proyectos se sustenta al menos en tres ideas centrales: i) su origen está en la identificación de una situación problemática que inquieta a maestros y estudiantes; ii) el aprendizaje que ocurre a lo largo del proyecto está vinculado al mundo fuera de la escuela, y iii) constituye una alternativa pedagógica integradora por excelencia.

Estas ideas centrales se acompañan de unas condiciones básicas para alcanzar el éxito como alternativa pedagógica. La primera de ellas se refiere a que su realización depende del nivel de motivación e interés que tengan los estudiantes; he aquí la labor conjunta que se debe realizar en el aula para identificar problemáticas que puedan ser del interés de maestros y estudiantes, y la capacidad de unos y otros para diseñar acciones que busquen resolver las problemáticas identificadas sobre la base de sus intereses. La segunda, hace referencia al énfasis en la actividad, es decir, el proyecto trae consigo la realización de actividades dinámicas que implican movimiento, desplazamientos, producciones, construcciones, encuentros, etc. La tercera condición, tiene que ver con una de

sus finalidades, mantener activa la curiosidad y encontrar cada vez nuevos interrogantes que quieran resolverse. Hay un cuarto aspecto, que podríamos considerar una última condición y es que se requiere de un tiempo prudente para su ejecución, máxime si hablamos del ciclo quinto en el que los interrogantes y las problemáticas identificadas tienen un carácter mucho más complejo y su resolución obliga a invertir tiempos significativos.

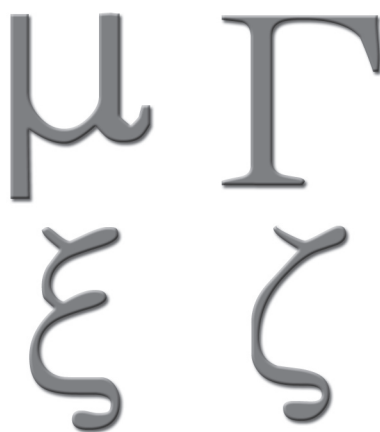
¿Cómo llevar esta pedagogía por proyectos al aula? ¿Cómo realizarlo? Son preguntas que nos asaltan con frecuencia máxime cuando hay un impulso enorme del tema desde hace ya varios años y cuando se podría decir que en todas las instituciones siempre hay alguien que dice trabajar una pedagogía por proyectos sin que sea muy claro para otros maestros cómo lo hace. Para hacerlo, entonces, para llevar esta pedagogía al aula, hay que empezar por comprender sus características y, principalmente, aceptar sus condiciones y crearlas dentro del espacio del aula y de la institución también. Una vez se tienen estas condiciones, solo queda dar curso a unas fases que pueden variar según sea el contexto en el que se adelantará, las características de los estudiantes, los intereses del mismo maestro, los énfasis en el conocimiento que se pueden y quieren hacer y, entre otros, los recursos de que se dispone. Estas fases son básicamente las siguientes:

- *Diseño y planeación.* Comprende varios momentos: en el primero se da origen al pro-
- *Ejecución del proyecto.* Implica la búsqueda de información teórica y metodológica que

yecto a partir de inquietudes, intereses, motivaciones, de estudiantes y maestros. En el segundo se elige el proyecto que se quiere realizar, producto de una indagación preliminar sobre la naturaleza de los intereses de los participantes, la pertinencia del proyecto y sus posibilidades de realización; esta escogencia debe ser producto de un trabajo conjunto en el cual se haya discutido y argumentado hasta poder concertar cuál es el proyecto que interesa trabajar y que a su vez cumpla con los propósitos de formación que la institución y el aula se han trazado para sus estudiantes, pero también con los

intereses que maestros y estudiantes delimitan a partir de sus inquietudes. El tercer momento concierne a la identificación de la problemática, la definición de hipótesis, el planteamiento de la pregunta sobre el tema que se quiere abordar. En el cuarto se definen los objetivos y productos del proyecto, en los que se verán reflejados también los propósitos de formación

y las metas de aprendizaje que se pueden lograr con la realización del proyecto. Esta fase, incluye también la definición de una ruta metodológica (y teórica) que permita responder a la pregunta formulada o solucionar el problema planteado o abordar el tema de interés. Junto con esta ruta también se prevén responsables, tiempos, espacios y recursos para la realización de actividades, todo ello en un trabajo cooperativo.



el proyecto demanda, de tal forma que se ilustre lo suficiente la problemática, pregunta, temática, etc., que se quiere trabajar. Esta información debe ser comunicada de manera oral o escrita al conjunto de participantes a través de informes, carteleras, blogs, debates, foros, etc., de tal forma que colectivamente se identifiquen los caminos que llevarán a las respuestas requeridas. Una vez se identifiquen estos caminos se pasa a la realización de las experiencias, acciones y eventos que permitan dar respuesta, resolver el problema, desarrollar el tema, etc., que se han propuesto. Este último paso de la fase implica una permanente reflexión en la que se articula la realidad que se aborda con los conocimientos que las ciencias han alcanzado hasta el momento al respecto, de tal forma que esta fase no se convierta en un “activismo” sin horizonte definido, lo cual podría acarrear que las motivaciones se vayan

debilitando y los objetivos del proyecto se desdibujen en el mar de actividades.

- Socialización de los resultados del proyecto. En esta fase se consolidan los productos haciéndolos más concretos a través de la realización de textos (orales, escritos, visuales) o artefactos y se crean los mecanismos para difundir los resultados del proyecto a otras aulas, instituciones, etc.
- Evaluación del proyecto. Como ocurre con todas las alternativas de las que hemos hablado, este proceso se realiza a lo largo de todo el trabajo e incluye tanto las evaluaciones de los objetivos del proyecto en cuanto a actividades, organización, productos, etc., como de los aprendizajes que subyacen a todo el trabajo.

La evaluación del lenguaje en el quinto ciclo

Partamos de considerar algunos principios que guían la evaluación educativa en términos generales para luego hacer algunas anotaciones respecto a qué implicaría evaluar el lenguaje en el ciclo.

Lo primero que habría que decir es que, a tono con los discursos que hoy se plantean en torno a la evaluación en nuestro contexto, asumimos su concepción en el marco de un proceso que tiene en cuenta todos los aspectos de la formación



“A tono con los discursos que hoy se plantean en torno a la evaluación en nuestro contexto, asumimos su concepción en el marco de un proceso que tiene en cuenta todos los aspectos de la formación del estudiante”.

del estudiante (ser, saber, saber hacer, hacer, poder, querer, decir, sentir, pensar, gustar... etc.) y que se expresa en forma cualitativa, es decir describiendo con claridad las fortalezas, falencias, avances, progresos y debilidades en torno a los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes en estos tiempos, en el marco de los propósitos que guían la educación en el mundo actual, de los fines de la educación en el entorno nacional y de los objetivos que se traza la institución a través de sus proyectos educativos (Castro, 2007).

En el marco de una educación integral, estructurada en propuestas de integración curricular, la evaluación además de ser un proceso, vendría a ser también integral, lo cual significa que: i) es sistemática por cuanto actúa sobre todos los componentes educativos, en especial, sobre los curriculares, asumiendo que todos ellos se encuentran interrelacionados (Acero, 1995); ii) es interdisciplinaria, por cuanto “los eventos o asuntos por evaluar, son el resultado de interacciones y contrastes de los diversos componentes del currículo. Estos componentes –de acuerdo con este planteamiento– son de orden material, comportamental, ético, social, axiológico, tecnológico, económico, cultural, político... No es posible encontrar toda la información ni la conceptualización o procedimiento válidos para la comprensión de un aspecto evaluable en una sola y particular área de referencia” (ibídem, pp. 4 y 5), y iii) es razonada, pues se sustenta en la formulación de juicios argumentados que dan cuenta de los alcances y dificultades que se identifican en los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué significa evaluar el lenguaje en el ciclo? En principio, tener suficiente claridad

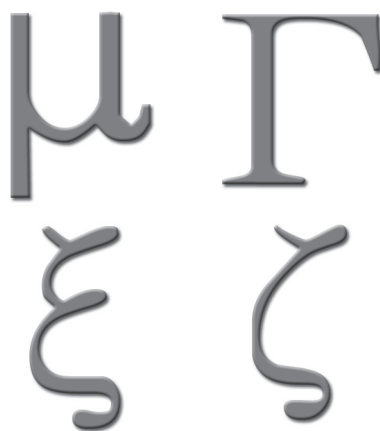
respecto al marco general (político-educativo) en el que se encuentra ubicada su propuesta pedagógica en el orden institucional, local, nacional e internacional.

En segundo lugar plantear la evaluación en el marco de los propósitos que el maestro se ha trazado para el trabajo con el lenguaje. Cabe recordar aquí que este documento se encuentra en el campo del lenguaje pero las orientaciones están dirigidas a los profesores de todas las áreas, lo cual significa que el lenguaje es un aspecto constitutivo de los aprendizajes del estudiante del ciclo, pero que el maestro se ocupa también de los aprendizajes de las diferentes asignaturas que confluyen en la puesta en marcha de las alternativas pedagógicas.

Una vez se tenga claridad de qué se espera de los estudiantes en torno al lenguaje y del papel que este desempeña en el trabajo de aula, sería pertinente dar curso a la evaluación a través de las siguientes fases: i) acompañamiento al estudiante en la construcción de conocimiento, guiado por los propósitos que se haya trazado y las alternativas didácticas que haya decidido implementar en el aula; ii) seguimiento y control en cada uno de los pasos de esa construcción; iii) creación de un espacio permanente de reflexión acerca del conocimiento que el estudiante va construyendo, para que poco a poco tenga conciencia de sus aciertos y de sus errores; iv) incorporación al aula de tiempos y espacios para la revisión individual, en parejas y en grupos, de los productos del lenguaje que se han construido en el aula, y v) valoración de todo el proceso anterior que equivale al resultado en términos cualitativos o cuantitativos y que se sintetiza en los informes o boletines.

Para estas fases mencionadas se pueden diseñar algunos instrumentos que facilitan el registro de la información y que permiten al maestro y a los estudiantes el seguimiento y valoración de su proceso: las rejillas, en las que se vaya registrando, por ejemplo, el tipo de texto que se trabaja, los niveles que se abordan (literal, inferencial, crítico, para la lectura; coherencia y cohesión, para la escritura, por ejemplo) y los alcances que se tienen en cada nivel. Las planillas de docente en las que se registra por estudiante sus avances, sus dificultades, los procesos en los que debe trabajar, etc. Las carpetas y portafolios en los que se recopila paso a paso el trabajo del estudiante y que se convierte en la radiografía de su proceso, pero especialmente, en la evidencia de sus logros, dificultades y proyecciones.

Finalmente, y con la intención de hacer una síntesis acerca de la evaluación que a la vez que engloba lo expuesto establece un diálogo con normas nacionales vigentes, nos remitimos a lo recomendado por Mauricio Pérez Abril (2003: 39)¹⁰ quien habla de los aspectos que se evalúan en las pruebas masivas y advierte que



La evaluación se ha orientado a la exploración, fundamentalmente, de tres modos de lectura, o tipos de lectura. Esta orientación de la evaluación masiva tiene un sustento en las teorías discursivas y lingüísticas, así como en las investigaciones sobre psicología y cognición de la lectura y en las teorías semióticas y de la recepción del texto.

Luego, Pérez Abril (2003: 40-43) habla de

1. *La lectura de tipo literal / Comprensión localizada del texto*, en la cual se busca conocer la manera en que un estudiante comprende el significado de un término, un enunciado o un párrafo y de aspectos gramaticales dentro de un texto específico. Al respecto, se indaga en tres direcciones: a) *Identificación / Transcripción* que se refiere al análisis gramatical y a “significados literales” de unidades menores al texto; b) *Paráfrasis* que alude a la “traducción o reelaboración” del significado de un término o un enunciado mediante el uso de sinónimos sin que cambie el significado literal; y c) *Coherencia y cohesión local* que se refiere a dar cuenta de las relaciones sintácticas y semánticas al interior del texto.

2. *La lectura de tipo inferencial / Comprensión global del texto* con la cual se busca dar cuenta de aspectos que no están planteados de manera explícita en un texto, a partir de las relaciones que se dan entre los diferentes componentes del mismo. Para el efecto, el lector debe poner en juego sus saberes

¹⁰ Nos referimos al documento *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, publicado por el Icfes en 2003, en el cual se dan algunas recomendaciones acerca de lo que se busca con “*La evaluación masiva de la lectura*”, como precisamente se titula el V capítulo. Aquí se aportan otros elementos a lo que ya había sido expuesto en *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*, del MEN, 1998. Como se recordará, en este último documento se utilizan las categorías expuestas en 1997 por Fabio Jurado, Mauricio Pérez Abril y Guillermo Bustamante.

previos acerca de la disciplina, del texto y del contexto y se verá en tres direcciones: a) En cuanto a la *enciclopedia* es decir lo que los sabres previos le aportan a la comprensión de la lectura; b) *la coherencia global –progresión temática* que aporta en la dirección de la comprensión del tema general del texto y de la manera en que se puede ver un mismo eje temático a lo largo de la lectura; y c) *coherencia global –cohesión*, tiene que ver con la forma en que se puede dar cuenta de las relaciones que encadenan los diferentes componentes de un texto y la manera en que propician la construcción de sentido.

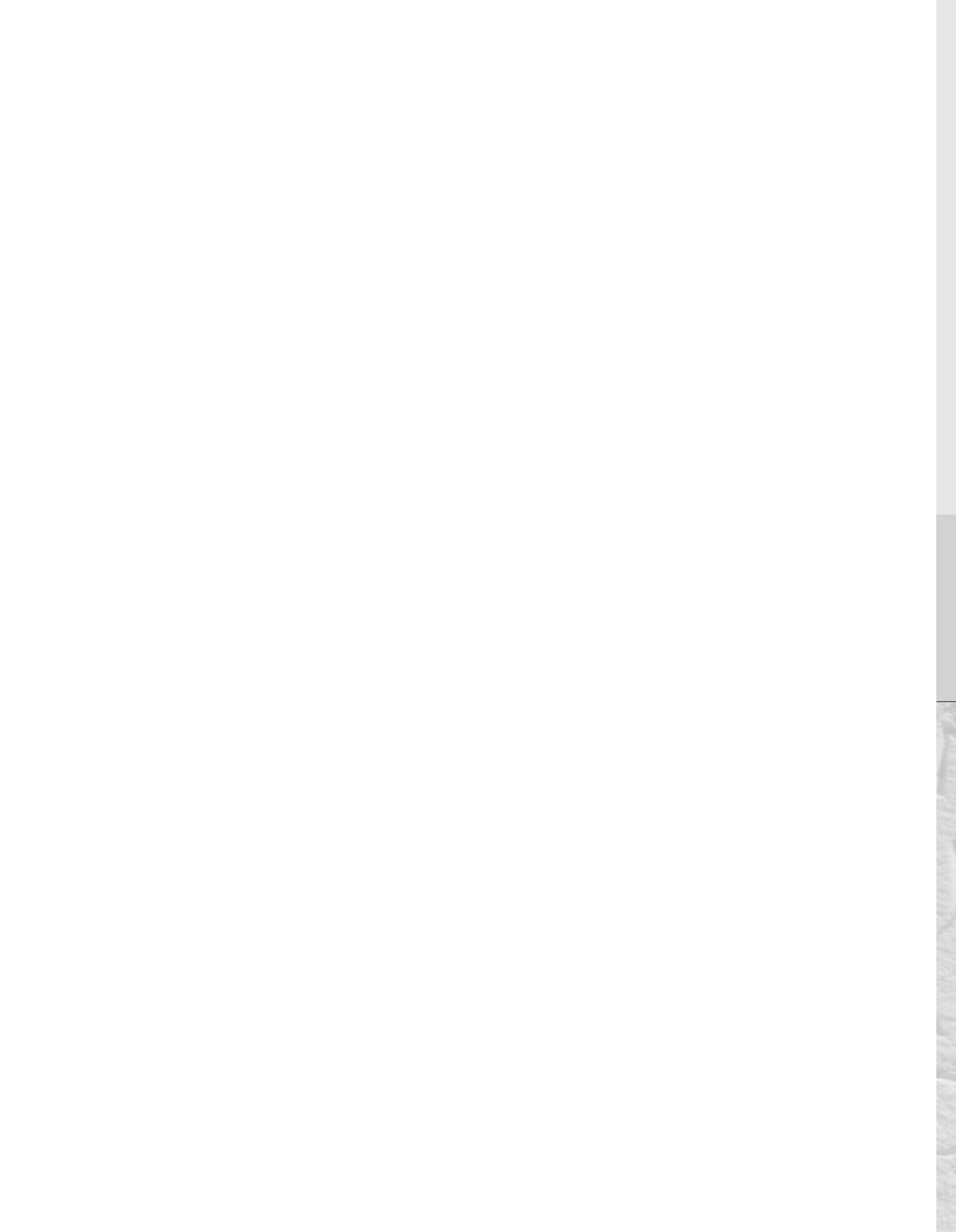
3. *La lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto* que está encaminada a explorar de qué manera un lector toma distancia de lo dicho por el texto y adopta una posición crítica frente a él, lo cual implica el reconocimiento de las diferentes voces que circulan por el

texto, lo que el contexto le aporta y lo que le dicen sus propios sabres, en la dirección de elaborar un punto de vista propio. Para el efecto, igualmente se atienden tres aspectos: a) la toma de posición por parte del lector, b) el manejo del contexto y del intertexto, con lo cual se establece un diálogo entre el texto y el contexto histórico y cultural en que surge así como con otros textos; y c) la intencionalidad y la superestructura que dan cuenta de la intención que subyace al texto y del tipo de que texto que se utiliza para actualizarla.

Como puede apreciarse, más que de formas de lectura, de lo que se trata es de niveles de profundización para evaluar lo leído, ya que ninguna de ellas puede verse como prerrequisito o como resultado de otra(s), sino más bien como correquisitos de una óptima apropiación conceptual de los textos que se ofrecen en un proceso comunicativo.

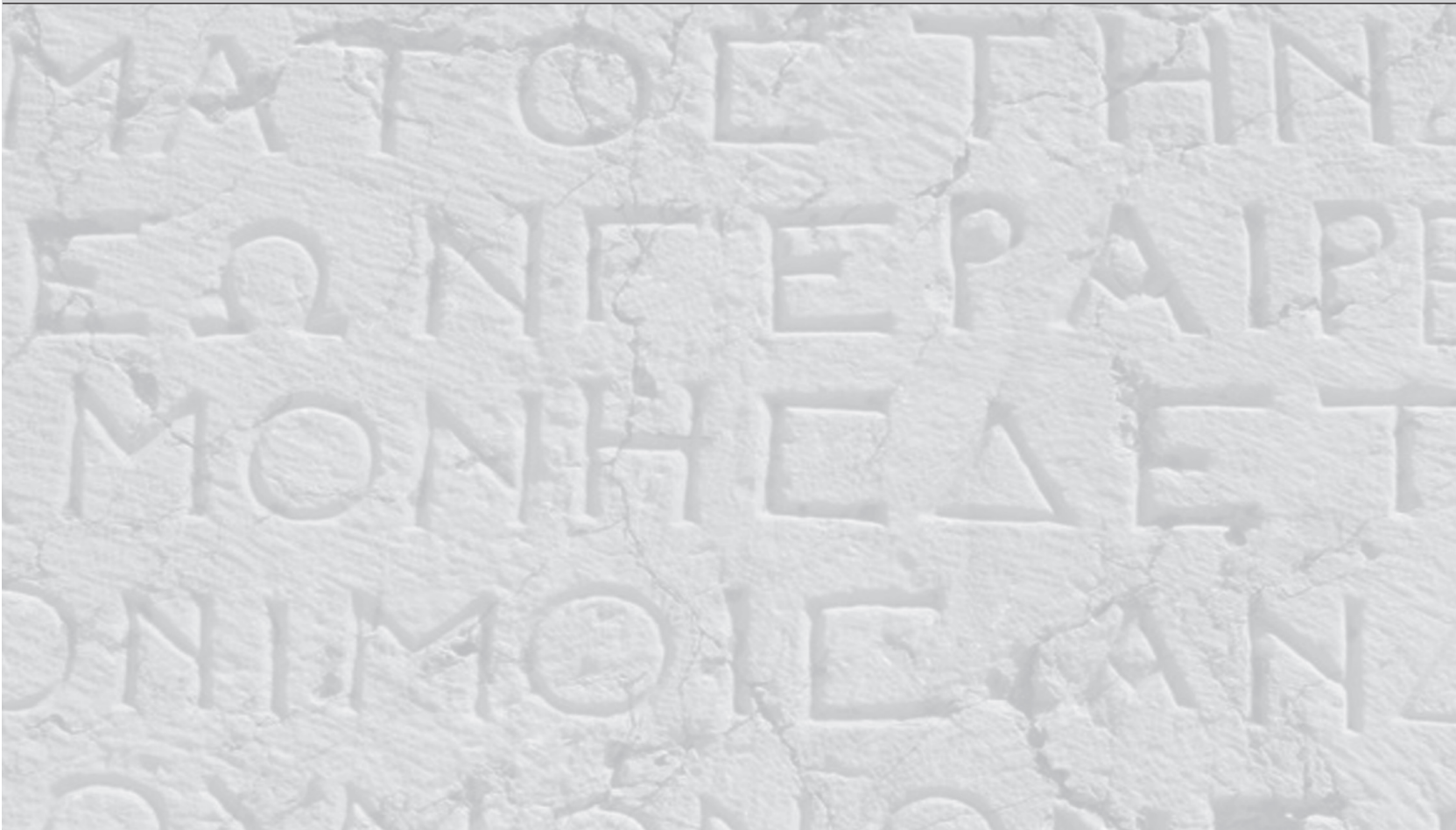


“Más que de formas de lectura, de lo que se trata es de niveles de profundización para evaluar lo leído, ya que ninguna de ellas puede verse como prerrequisito o como resultado de otra(s), sino más bien como correquisitos de una óptima apropiación conceptual de los textos que se ofrecen en un proceso comunicativo”.



Segunda parte

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN EL
QUINTO CICLO QUE DAN LUCES**



Hasta aquí se ha hecho un recorrido más bien breve, acerca de lo que podría ser el uso del lenguaje en la educación media, sin embargo, qué mejor que conocer experiencias reales, de maestros reales para poder acercarse a unas prácticas pedagógicas que han concretado esas ideas que nos asaltan. En esta segunda parte, miraremos cómo algunos docentes han hecho efectivos esos propósitos, que también son nuestros, de ofrecer a los jóvenes mejores herramientas que extiendan puentes entre ellos y nosotros, entre la escuela y la realidad, para poder así fortalecer sus competencias con el fin de que puedan enfrentar mejor el mundo que se les abre en esta última etapa de su paso por la escuela.

Para tender estos puentes y, luego de una revisión de experiencias interesantes, motivadoras, variadas en actividades y principalmente enriquecidas con y desde el lenguaje, hemos decidido seleccionar las que, a juicio nuestro, caracterizan dos formas diferentes de trabajo en el aula, ambas igualmente pertinentes para este último ciclo.

Cabe aclarar que las experiencias por sí solas han sido significativas para estudiantes y maestros así como para las instituciones en las que se han llevado a cabo, y que lo que ofrecemos en este capítulo es una lectura ampliada de cada una de ellas. El objetivo es convertirlas, acompañadas de apoyos didácticos propios, en ideas potenciadoras de otras que, ubicadas

en el contexto particular de las aulas de clase, posibiliten un mayor conocimiento del lenguaje, un mayor aprovechamiento en su uso por parte de nuestros jóvenes y, esencialmente, que permitan reconocer el lenguaje en su condición de punto de encuentro de los saberes que circulan en la escuela.

Así las cosas, la primera de estas experiencias la constituye el trabajo del profesor Henry Alberto Berrío, galardonado como Gran Maestro Compartir 2007 quien, con una propuesta didáctica para el área de filosofía, aprovecha el lenguaje para fortalecer la capacidad argumentativa de sus estudiantes de grado once, a la vez que los motiva e involucra en el conocimiento del pensamiento filosófico.

La segunda experiencia corresponde al trabajo desarrollado por los profesores Diego Tovar, Yamile Arenas y Carlos Orduz quienes se encontraron para explorar los efectos en la interpretación de las estudiantes, en contextos de física mediante el uso combinado de la lectura, la escritura y los recursos informáticos. La propuesta fue elegida en el año 2008 por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –Idep– como una experiencia innovadora en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, por cuanto con el propósito de mejorar estos procesos se logra el mejoramiento conceptual en el área de Física haciendo uso de recursos informáticos.

Argumentar... para transformar

Una secuencia didáctica de Henry Alberto Berrío Zapata

Gestó la propuesta y la puso en práctica Henry Alberto Berrío, docente en su momento de filosofía de décimo y undécimo grados en el Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre, Bogotá. Con ella se hizo merecedor al galardón de Gran Maestro Compartir 2007.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por el autor con el título “Elementos discursivos para la formación de personas con argumentación crítica” y publicada en el libro *Nuestros mejores maestros. Experiencias educativas ejemplares 2007* que recoge las propuestas ganadoras del Premio Compartir al Maestro, y de donde se tomaron las citas literales que acompañan este apartado.

Lo que encontrarán los lectores en este capítulo es una lectura ampliada de la experiencia que el profesor Henry Berrío ha realizado con sus estudiantes y que, en un ejercicio muy respetuoso de análisis, presentaremos a continuación.

Hace unos años una publicación de la Universidad Externado de Colombia recibió el título *Contextos cognitivos: argumentar para transformar*, la publicación recogía una propuesta didáctica cuyo eje articulador lo constituía la argumentación y su propósito la transformación de la escuela.

Hoy, la experiencia del profesor Berrío podríamos considerarla un buen ejemplo de lo que la argumentación puede significar en los procesos de formación integral de nuestros jóvenes, porque contribuye de manera destacada en la transformación de un pensamiento rebelde per se en uno crítico y posibilita el salto cualitativo de un saber simplificado a uno complejo y profundo. Transformaciones que no significan otra cosa diferente para el estudiante que lograr comprender el mundo de mejor

manera y poder insertarse en él con posturas críticas más claras y mucho más cualificadas, que le servirán en ese futuro próximo del que hemos hablado a lo largo de este documento, para “no tragar entero” –como bien lo dice el profesor Berrío– y poder construir un mundo en el que quepamos todos, reconociéndonos y aceptándonos en nuestras semejanzas y, fundamentalmente, en nuestras diferencias. Planteada así la experiencia, podemos notar que responde a esa urgente necesidad manifestada por Abel Rodríguez en su proyecto de reorganización por ciclos para Bogotá, de pensar en caminos posibles para fortalecer la capacidad argumentativa de los estudiantes, su autonomía frente a su propio aprendizaje y la posibilidad del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que, además, lo lleve a la apropiación de los principios esenciales de la ciudadanía.

Momento propicio para dar mayor impulso a estos propósitos es el ciclo quinto, pues como hemos dicho anteriormente, es en este momento en el que los estudiantes han alcanzado una mayor madurez cognitiva, lingüística, social e incluso emotiva para producir discursos con rasgos marcadamente argumentativos.

Descripción de la experiencia

Varias son las ideas que se agolpan para dar inicio a esta lectura ampliada, sin embargo, comenzaremos por la estrategia que se deja entrever a lo largo de la descripción y que hemos definido anteriormente como *secuencia didáctica* con el uso preponderante del *seminario alemán*, cuya base estuvo cimentada en recursos discursivos del tipo argumentativo. Aunque la secuencia didáctica es la que emerge cuando se analiza la descripción de la experiencia, no sobra aclarar que para el profesor Berrío la decisión por la estrategia, es decir por el *cómo*, le implicó

[Retomar] entonces varios elementos de las metodologías de los profesores que allí tuve [en la universidad] y de las clases de quienes nos exhortaban a mis compañeros y a mí a pensar por nosotros mismos: las bases de lógica y hermenéutica, la teoría de la argumentación y las pautas para comprender, interpretar, estructurar pensamiento, producir y debatir ideas mediante el seminario alemán.

Pero, ¿qué es una secuencia didáctica y de qué tipo es la usada en esta experiencia? Líneas atrás hemos planteado una de las definiciones más comunes y en las que se ha alcanzado mayor coincidencia; en ella se plantea que una secuencia didáctica es una *sucesión de actividades que se realizan en un período de tiempo y con las que se busca*

que un estudiante alcance un aprendizaje específico. No son actividades aisladas, ni fragmentadas, sino que responden a una estructura secuencial que las encadena a lo largo de un período de tiempo que se considera prudente para que el estudiante llegue a los aprendizajes que se ha trazado como meta. Tipos de secuencia didáctica puede haber muchos, pues estos dependen del enfoque pedagógico que les subyace, del tiempo que dure la secuencia, del ritmo de aprendizaje de los estudiantes, de la interrelación que se establezca con otras áreas del conocimiento, del enfoque curricular que guíe el trabajo del maestro y de la institución en la que se encuentra, y de otros tantos factores que imprimirán particularidades a cada secuencia.

La que nos ocupa, la que ha realizado el profesor Berrío con sus estudiantes es de *largo plazo* y podríamos definirla como una *secuencia didáctica de construcción de conocimiento*, diferente a aquellas de tipo expositivo-receptivo o cognitivo-conceptual exclusivamente¹¹. Ahora bien, definirla como una secuencia didáctica de este tipo implica reconocer en la experiencia descrita por el maestro un propósito de transformación del conocimiento de sus estudiantes, en este caso a través de una propuesta de construcción colectiva de conocimiento en el campo filosófico, que ofreciera las suficientes herramientas para poderlo exponer, argumentar y utilizar en la solución de problemas de su entorno. La tarea, entonces, estaba en encarar el saber disciplinar de la filosofía apoyado en el saber disciplinar del lenguaje, así como encontrar en este el punto de confluencia pragmática de las

¹¹ Para precisar esta tipología se puede consultar a C. E. Rodríguez (2007). "Didáctica de las ciencias económicas", Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2007c/322/.

dos áreas que, además de profundizar en los saberes específicos, facilitara la realización de esas prácticas formales de lectura y escritura y que, de acuerdo con lo que hemos dicho en la primera parte de este documento, corresponden a aquellas que enfrentan al estudiante con textos más complejos, con vocabulario especializado, con estructuras sintácticas más elaboradas, con propósitos más específicos.

Así, las preguntas que inquietaron al profesor y que sirvieron como elemento disparador de su estrategia, fueron:

¿Cómo mejorar la comprensión de lectura y la producción escrita en los estudiantes, de tal manera que puedan entender los contenidos de la filosofía y adquirir las herramientas necesarias para una argumentación que legitime el conocimiento y coadyuve en la solución de problemas sociales de su entorno? ¿De qué metodología nos podemos servir? Para responderme estas preguntas debí hacerme una tercera: ¿Cómo había yo aprendido filosofía?

La estructura que emerge del trabajo pedagógico realizado con estos estudiantes de educación media, podría reflejarse en una secuencia didáctica como la que se presenta en el Recuadro 1. Si lo observamos con detenimiento podríamos hacer algunas inferencias relacionadas con su utilidad:

- En principio, podríamos decir que esta secuencia didáctica, sin duda, puede resultar útil en cualquiera otra área del conocimiento, de tal manera que cambiando los concernientes a la filosofía, podría ser adaptada a otra de nuestro interés;

naturalmente, habría que modificar en el diagnóstico la indagación acerca de la actitud que tienen los estudiantes frente al área con la cual trabaja cada profesor y, en la preparación del terreno, identificar la forma de estudio que sea pertinente para la que ahora interesa. Los demás pasos podrían ser los mismos si se mantiene el propósito de desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico.

- Otra inferencia a la que podríamos llegar es que el texto empleado podría ser diferente al argumentativo, pues la formación en la educación media también hace énfasis en el trabajo con textos expositivos, científicos, descriptivos, que serían seleccionados de acuerdo con las exigencias que plantee cada área y con las necesidades de formación que se definan para los estudiantes.
- Una última inferencia que podríamos plantear alrededor de esta estructura de secuencia didáctica es que, si se logra la participación de otros maestros (el de democracia, ciencias políticas y económicas, física, química y lenguaje, por ejemplo), esta secuencia didáctica podría llegar a convertirse en una unidad didáctica integrada que, alrededor de una temática o problemática originada en preguntas semejantes a las que el profesor Berrío ha planteado, pudiera ser abordada de manera colegiada por los integrantes del equipo de profesores. Ejemplo específico de esta estrategia es el que presentamos en la otra experiencia que hemos analizado en este documento.

Recuadro 1 Estructura de una secuencia didáctica	
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba textual (producción – comprensión) • Actitud frente al área
Toma de decisiones (planificación)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para quién? • ¿Para qué? • ¿Con qué? • ¿Cómo?
Preparación del terreno	<ul style="list-style-type: none"> • Cambiar textos escolares por libros • Utilizar una de las formas de estudio de la filosofía (histórica) • Preparar al estudiante para el uso del discurso (argumentación)
Acciones didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de lectura: panorámica, dirigida, autónoma, valorativa • Oralidad: el debate • Producción de texto: análisis de textos por escrito, construcción de texto argumentativo
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización de los escritos de los estudiantes y del profesor • Debate sobre lo escrito • Ajuste y producción definitiva de los textos • Portafolio
El futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidación de grupos de encuentro

Comentarios sobre la experiencia

Con el propósito de hacer una lectura ampliada de la experiencia del profesor Berrío y, en la mira de identificar cómo el lenguaje se convierte en espacio de confluencia de saberes, retomaremos uno a uno los pasos de la secuencia que hemos mostrado anteriormente y procuraremos adelantar un análisis que, a la vez que haga explícita la magnífica tarea hecha por el profesor, nos permita exponer otras opciones que puedan ser útiles también para fortalecer la formación de nuestros estudiantes de educación media.

El diagnóstico

El diagnóstico es el primero de los pasos o momentos que el profesor Berrío –y cualquier maestro, en cualquier nivel del sistema educativo– tiene como tarea obligada en el aula al iniciar un período académico (año escolar, semestre académico, bimestre...). Como se ve en el Recuadro 1 –y como bien se plantea en la descripción de esta experiencia–, el diagnóstico se centra en dos aspectos: el área (Filosofía) y el lenguaje. El área porque interesa conocer qué tipo de saberes ha construido el estudiante en

torno al campo conceptual de la filosofía y qué motivación tiene frente a ella, y el lenguaje porque sirve de medio para identificar el nivel que tienen los estudiantes en torno a esos saberes que poseen. Considera el profesor también en este diagnóstico un elemento importante, el de los individuos, el de las personas con quienes va a trabajar, pues sus características particulares lo llevan a reflexionar acerca de la pertinencia de la metodología que utilizará para acercarlos a la filosofía y para que ese acercamiento posibilite la construcción de los saberes y por tanto su aprendizaje.

Varias herramientas se pueden utilizar en este primer momento:

- Una prueba de escritura que permite ver tanto los niveles de conocimiento que se tienen sobre el área, como el de producción escrita que poseen los estudiantes al iniciar el período académico. Para la realización de esta prueba el profesor Berrío solicitó a sus estudiantes establecer una relación entre el Libro VII de *La República* de Platón y *Edipo Rey* de Sófocles. Esta prueba podría ser útil para el profesor de lenguaje pues a partir de ella se pudieron identificar dificultades en la organización de la estructura del texto, en la coherencia lineal especialmente y en la global, con un deficiente manejo de los conectores. Igualmente, la prueba sirve a otros maestros del ciclo, por cuanto les ofrece información acerca del estado en que se encuentra la producción escrita de los estudiantes. En el Recuadro 2 se encuentra un ejemplo de lo expuesto, en este caso, para el área de Ciencias Naturales y en el Recuadro 3 un modelo de rejilla para evaluar las produc-

ciones textuales que se usarán a manera de prueba diagnóstica.

- Una prueba de expresión oral, la cual permite identificar la organización del discurso y el contenido y manejo que se tiene de él en espacios públicos, con auditorios más concretos que los que se prevén con la producción escrita. Pruebas como esta pueden adelantarse mediante la realización de un debate, un foro, una mesa redonda, alrededor de un tema vinculado al área de interés. Con ella el maestro puede ver: uso de lenguaje específico del área, nivel de reconocimiento del interlocutor, forma de estructuración del discurso (coherencia y cohesión) y nivel de seguridad en su expresión oral, entre otros.
- Una prueba de lectura, en la que a partir de un texto del área se indague por niveles de comprensión e interpretación del texto. En este ciclo podría ser útil aplicar la propuesta de Cassany (2006b: 83-84) de las cuatro dimensiones de la literacidad: recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos. Con estos recursos a lo que se aspira es a que el lector, entre otras, dé respuesta a:

Recursos del código: reconocer palabras, convenciones, puntuación, tipo de texto.

Recursos del significado: identificar el significado o significados que transmite el texto, cómo se conectan las ideas entre sí, qué dice el texto de manera explícita, qué sugiere, qué relación tienen los significados con los saberes previos del estudiante.

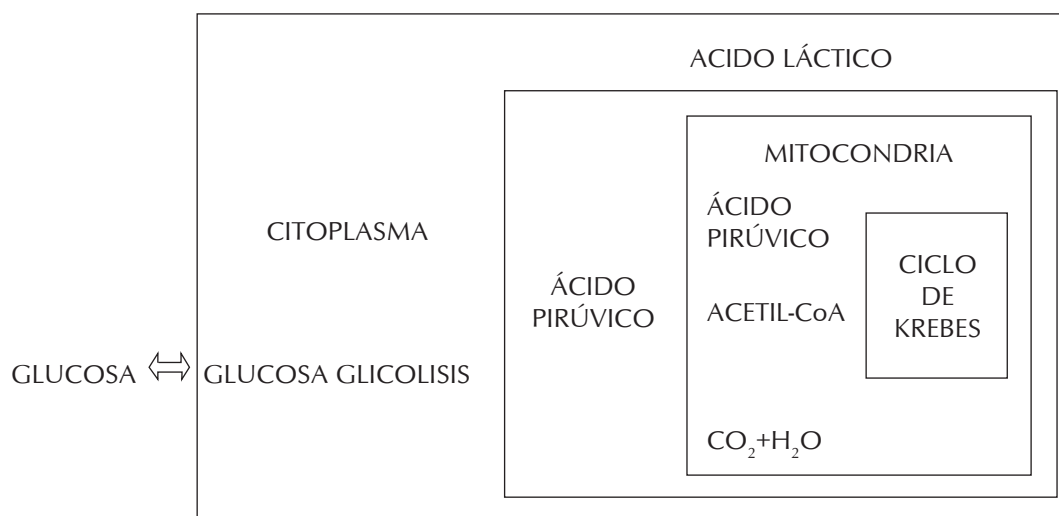
Recuadro 2
Prueba de escritura

Colegio Distrital Antonio García

Diagnóstico de producción de texto científico

Docente: Yolanda Rico Martínez

1. Observe detenidamente el siguiente gráfico que explica la respiración anaeróbica.



Teniendo en cuenta lo trabajado en clase de biología

2. Escriba un título para el proceso que va a explicar
3. Escriba el proceso de esta respiración siguiendo las flechas

Recursos pragmáticos: señalar el propósito del texto, para qué sirve, cómo se puede utilizar, qué lo diferencia de otros.

Recursos críticos: identificar quién escribe el texto, qué espera el autor del lector, qué opinión tiene el lector del texto, cómo puede establecer una relación con otros textos del área y de otras áreas.

- Finalmente, una actividad de caracterización que enriquecida con las pruebas anteriores permita claridad al maestro de quiénes son los estudiantes de su curso, cuáles son sus intereses, cuáles sus inquietudes, a qué dedican su tiempo libre, qué nivel de motivación tienen frente al área, cómo relacionan el área con sus inquietudes personales. La primera parte de este documento ofrece algunas

Recuadro 3 Modelo de rejilla para evaluación de la prueba diagnóstica			
Punto de vista	Criterios	Si	No
Superestructura	¿El texto construido cumple con el esquema de problema, resolución y conclusión?		
Pragmática	¿Demuestra capacidad de informar a través de explicaciones científicas?		
	¿Es clara la intención de llevar al lector a reconocer un lenguaje especializado?		
	¿Tiene en cuenta la persona que lo va a leer?		
Semántico	¿La explicación se hace a través de un lenguaje científico?		
	¿Cumple con la función de explicar?		
	¿Las explicaciones científicas están organizadas de manera secuencial y lógica?		
	¿El uso de conectores es pertinente para expresar las diferentes relaciones?		
	¿Presenta las ideas con bastante claridad, con sentido lógico y conocimiento del tema científico?		
Morfosintáctico	¿Los pronombres y artículos manejan la referencia?		
	¿Los signos de puntuación relacionan adecuadamente la secuencia de unidades del texto?		
	¿La ortografía es satisfactoria?		
	¿La intención del autor es clara; el título, el problema, la explicación y la conclusión se relacionan unos con otros?		
	¿El orden gramatical expresa significado?		
	¿No hay repetición léxica?		
	¿Usa términos científicos?		

ideas al respecto, pero solo el maestro en su aula podrá caracterizar a esos estudiantes reales, de “carne y hueso”, con los cuales trabajará al menos durante un año escolar. Esa caracterización complementará esta primera etapa de la secuencia didáctica; en ella lo más importante es delimitar el punto de partida que servirá para la toma de decisiones posteriores.

La toma de decisiones

La toma de decisiones es el segundo de los pasos que se identifica en la experiencia del profesor Berrío, paso que también hemos considerado aquí como planificación. Este es otro de los momentos que no escapa a las tareas propias del maestro, pues cualquiera que sea su metodología siempre habrá necesidad de tomar decisiones respecto a la trayectoria del trabajo en el aula. Las decisiones quizá se tengan que ajustar a medida que se avanza en el proceso, no obstante siempre serán útiles para no “ir a tientas” con el trabajo.

Varias preguntas se pueden inferir de la descripción que hace de su experiencia el profesor Berrío en este paso de planificación que hemos identificado: ¿Para quién? ¿Para qué? ¿Con qué? ¿Cómo? Seguramente otras más asaltaron al maestro al iniciar el grado décimo con sus estudiantes y al analizar los resultados del diagnóstico, sin embargo, por ahora, nos detendremos en estas cuatro.

¿Para quién? Dice el profesor Berrío:

Estuve varios días preocupado porque me di cuenta de que debía darle a mi materia el estatus que le corresponde y hacerles ver a mis estu-

diantes su importancia y valor. También sabía de su falta de rigor y que no podía continuar pidiéndoles que leyeran y construyeran textos si no tenían las herramientas para hacerlo, si carecían de sólidas bases para adquirir el conocimiento. Además me encontraba ante jóvenes que tenían en su esplendor la rebeldía que caracteriza a la adolescencia en la que nada parece tener sentido, hay rechazo hacia el estudio y dudan de la existencia de una serie de asuntos como por ejemplo los valores morales. Una rebeldía en la que cada uno desea ser escuchado y reconocido para imponer su propia voluntad ante los demás.

Además, el profesor Berrío encontró en los textos de prueba elaborados por los estudiantes que

...eran textos muy difíciles de entender, las deficiencias en la comprensión de los contenidos de la filosofía quedaban al descubierto en la pobre estructuración de las ideas, caían fácilmente en ambigüedades y contradicciones y hacían un inadecuado uso de la terminología filosófica, principalmente de los conectores que permiten articular un discurso argumentativo...

Otro asunto que pude observar era su dificultad para enfrentarse a la lectura de las fuentes directas de la filosofía, de tal manera que se ceñían demasiado a los libros de texto que se suelen trabajar en la media vocacional, y desde los cuales se termina “asimilando” el pensamiento de un autor sin tener la osadía de enfrentarse a la lectura del texto directo del mismo, para contrastar y enfrentarse a interpretaciones y, con esto, evitar la dogmatización del conocimiento que adormece el intelecto y cierra los horizontes de discusión y posibilidad,

pues cuando la verdad está predeterminada [...], entonces es imposible que el ser humano progrese.

Las características de estos chicos no distan mucho de las de buena parte de los estudiantes de la educación media. Son rebeldes, poco motivados por el estudio y menos por áreas en las que no logran identificar la relación con sus propias vidas; sus producciones escritas formales comunican poco, adolecen de falta de estructura, de un manejo básico de los conectores, de una coherencia lineal mínima que permita un texto fluido; su manejo del saber científico es superficial y las más de las veces construido a partir de lo que alcanzan a escuchar de su profesor en clase, de lo que leen en los textos escolares a los que tienen acceso o de la información que logran descargar de internet y de la que poco o nada han leído. Pero también son chicos entusiastas, solidarios en sus grupos, prestos a tomar todo lo que el mundo les ofrezca y deseosos de aprender lo que más puedan sobre ese mundo.

Estos chicos entonces son los que se tienen en el aula, con más o menos desarrollo de sus competencias, con más o menos interés por aprender, con más o menos inquietud por los saberes escolares, pero básicamente dispuestos a vivir la vida, momento a momento, plenamente.

Ellos son los *quiénes* de esta toma de decisiones, son los que al llegar a décimo apenas han incursionado en la escritura de un texto de opinión, apenas han planteado una postura más emocional que racional frente a otros, apenas empiezan a cimentar las bases de un pensamiento más complejo en el que la teo-

rización, la contrastación, la comparación conceptual están en ciernes. Por tanto, estos estudiantes en décimo y undécimo grado requieren de apoyo académico, de orientación en sus vidas, de retos, de herramientas para aprovechar mejor las oportunidades que la vida les ofrece. Estas son herramientas que la escuela puede darles y que para el caso de la educación media tienen que ver especialmente con la configuración de aquellas competencias que les servirán para la vida: producir textos orales y escritos pertinentes y comunicables; leer más allá de las líneas, entrelíneas, tras las líneas; expresar con claridad, con pertinencia, reconociendo al otro en el discurso; argumentar no exclusivamente para buscar adeptos, también y muy principalmente para alcanzar consensos, para ofrecer sustento a las posiciones, lo cual requiere construir conocimiento, ahondar en las producciones de la ciencia, del arte, de la comunicación.

Con todo lo dicho en estas últimas líneas hemos entrado en el *¿para qué?*, la segunda de las preguntas que han emergido de la descripción del profesor Berrío y su *para qué*, como bien lo plantea es

...seducirlos con mi materia, que se enamoran y aprendieran de ella y, al mismo tiempo, elevar el nivel académico sin perder de vista el futuro inmediato de estos jóvenes, que tienen la fortuna de ingresar a la universidad...

Muy sencillo el propósito, pero básico para los estudiantes de la educación media, lograr el amor por el conocimiento y preparar al estudiante para el futuro elevando su formación académica. Otros muchos *para qué* como los que hemos enunciado en los párrafos anteriores y los que

vienen a continuación se traza el maestro y se propone la ciudad en este ciclo:

Cualificar el proceso de formación de los jóvenes a partir de la profundización en campos del conocimiento, buscando con ello ofrecerles múltiples alternativas para que, una vez terminada la Educación Básica, opten por la especialización en un campo y avancen en la formación para la continuación de sus estudios en la universidad o para el desempeño de roles en el trabajo (Rodríguez, 2009: 53).

Ayudar a la construcción de la identidad en un campo y en la identificación de un horizonte en los jóvenes (Ibídem).

Fortalecer las competencias textuales, investigativas, científicas, artísticas, ciudadanas de los estudiantes en el ciclo.

Y unos *para qué* más particulares que se derivan de esa caracterización de sus estudiantes que el maestro ha logrado en el diagnóstico: elaborar un ensayo con el rigor que este tipo de texto lo exige; hacer uso de las tecnologías de la información para ampliar sus conocimientos formales; leer libros completos, más que fragmentos o resúmenes de los mismos y leer cada vez menos textos escolares, establecer relaciones a partir de enlazar información derivada de diferentes fuentes de consulta, comprender de manera más cualificada la realidad en que viven y buscar

soluciones a las problemáticas que enfrentan; reconocer al otro en sus diferencias y aprender a construir con él un mundo en el que se pueda vivir mejor...

Con qué, sería la siguiente pregunta. ¿Qué se necesita para que estas metas de largo, corto o mediano plazo, se puedan alcanzar? Para la clase del profesor Berrío esta respuesta se encuentra en dos elementos: la metodología y la argumentación. La primera, vendría a constituir el cómo de que hablaremos más adelante, la segunda refiere al papel del lenguaje, porque este componente será factor central de apoyo para la construcción del conocimiento y para la motivación que se espera alcancen los estudiantes en el área.

Con otras condiciones, en otras circunstancias, los *con qué*s podrían ser los libros, el periódico, los medios telemáticos, el cine, el video o cualquier otro recurso que facilite la consecución de los propósitos trazados.

Finalmente viene la pregunta por el *cómo*, que es quizá la que más asalta al maestro cuando siente que su aula debe cambiar para dar mayor cabida a los pensamientos nuevos, distintos, distantes a veces, de estos jóvenes que en ocasiones no alcanzamos a comprender pero que quieren ser escuchados y que, especialmente en este ciclo, claman por tener una voz propia que se oiga y que se tenga en cuenta.



“En todas la áreas es posible y necesario hacer literatura, es decir, hablar de ella, leerla e incluso producirla, ponerla en diálogo con los lenguajes de las otras ciencias”.

El *cómo* es la gran pregunta por la metodología, por el camino para alcanzar las metas que nos trazamos para su formación y en eso el profesor Berrío optó por escoger dos rutas que se complementan: la argumentación –como teoría, pero también como didáctica– y el seminario alemán.

Aunque estas fueron las decisiones del profesor Berrío frente al *cómo* de su aula, la literatura actual sobre el tema pedagógico ofrece una gran variedad que permite abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este último ciclo. De esta manera, todas las técnicas de trabajo en grupo (mesas redondas, foros, debates, coloquios), son de uso más efectivo y motivador para los estudiantes y estimulan su capacidad argumentativa, así como sus posibilidades de expresar lo que piensan, saben y sienten en un contexto reglamentado por las condiciones de la estrategia implementada: manejo de los turnos de habla, tiempos delimitados para las intervenciones, uso de un lenguaje pertinente y formal, fundamentación de los discursos, entre otras.

Por otra parte y dependiendo del área y de los intereses de unos y otros, el maestro puede recurrir al uso de las herramientas informáticas que utiliza el estudiante para comunicarse, por ejemplo, puede plantearse el uso del *blog de aula*¹² que si se le imprime el carácter de colectivo puede cumplir varias funciones:

¹² Para ampliar la información sobre diseño y uso del blog puede consultarse: http://www.tinglado.net/wiki/index.php/Para_qué_sirve_un_blog_de_aula
<http://www.maestrosdelweb.com/editorial/blogexitoso/>
<http://blogdocente.wordpress.com/tutoriales/>
<http://www.aulablog.com>

- Difundir los textos creados en clase y, por ende, un medio para enriquecerlos, sea desde la mirada del maestro o de los mismos estudiantes. Es decir, cumple con la función de socialización de las ideas, que muchas veces no alcanzan a ser escuchadas en el aula.
- Hacer las veces de panel de noticias sobre un tema específico delimitado previamente. Por ejemplo, el área de Ciencias Naturales puede crear allí un espacio para difundir los descubrimientos más recientes de la genética, lo cual necesariamente obliga a la indagación y a la lectura crítica y comparativa que lleva de fondo el fortalecimiento de las habilidades para diferenciar información científica de la que no lo es.
- Una oportunidad para ampliar la valoración de estas herramientas no solo para la comunicación vernácula o informal, sino también como un espacio para cualificar sus conocimientos y sus procesos de comprensión y producción textual.

Con estas opciones reflexionadas por el maestro y con las primeras respuestas al para quién, para qué, con qué y cómo, se da paso al siguiente momento.

La preparación del terreno

Preparar el terreno constituye un paso necesario para encauzar las acciones y alcanzar los propósitos que se plantea el maestro en el aula. Para el caso del profesor Berrío, la preparación del terreno implicó tres acciones:

- Cambiar textos escolares por libros. La decisión que tomó el profesor se fundamenta

en la dificultad que presentan sus estudiantes para reconocer otras fuentes de lectura y, principalmente, las primarias. Aunque no es una decisión que se tenga que tomar para todas las áreas y en todos los casos, sí vale la pena reflexionar sobre el valor del texto escolar en estos últimos grados, pues en este ciclo se cuenta con unos estudiantes cuyo pensamiento está más desarrollado y bien podrían acceder a producciones más complejas. Por lo tanto, sin eliminar del todo la opción del texto escolar, podrían llevarse a clase disquisiciones sobre temas específicos de matemáticas, física, química, etc., en libros completos, artículos científicos o periodísticos, que ganarán en extensión y en profundidad a medida que se creen las condiciones cognitivas y motivacionales para tratarlos. El texto escolar cumpliría en este caso la función de ser una guía más del trabajo de clase que puede usarse como referencia para conocer síntesis, conceptualizaciones generales, esbozos de teoría, pero no serían el centro del trabajo en el aula.

- *Utilizar una de las formas de estudio del área de filosofía.* En esta acción prima el criterio del maestro como experto conocedor de su área y las formas en que se encara cada campo del saber pueden variar. Así lo que hace el profesor Berrío sobre la base de su conocimiento de la filosofía, es decidir sobre cuál es el mejor camino para estudiarla. Esta acción compete a todos los maestros y tiene que ver con lo que la ciencia en general ha aportado al estudio de los fenómenos de la realidad. Una forma privilegiará las ciencias naturales, por cuanto su estudio es preferentemente empírico, otra será la que privilegien las ciencias sociales, pues seguramente dará

mayor cabida a estudios cualitativos, a su vez el lenguaje se abordará mediante los análisis del discurso, la sociolingüística, la dialectología, entre otros, y así, cada campo del saber de manera independiente pero también de forma integrada tendrá unas metodologías específicas para su estudio. Cada maestro (o cada grupo de maestros), sobre la base de sus conocimientos disciplinares o interdisciplinares deberá decidir acerca de qué camino posibilita mejor el alcance de los propósitos de formación que se ha trazado con sus estudiantes. Si esta decisión se toma en un colectivo de maestros, seguramente se encontrarán muchos aspectos comunes que ayudarán a pensar en opciones metodológicas para trabajar concertadamente y que, poco a poco, van consolidando el anhelado currículo integrado del que tanto se ha hablado en los últimos años.

- *Preparar al estudiante para el uso del discurso argumentado.* Esta es una de las acciones que evidencia la confluencia de los saberes alrededor del lenguaje, de que hemos hablado a lo largo de todo el documento, por cuanto para alcanzar el propósito de formación que se ha trazado el profesor Berrío para sus estudiantes, requiere de unas condiciones básicas en el manejo del lenguaje que, para este caso de la filosofía, se encuentran en la argumentación. El aula del profesor Berrío necesita de sus estudiantes el manejo de discurso argumentado (oral y escrito), así como del dominio de técnicas que hagan de su producción textual algo legible, comprensible y riguroso. Con la conciencia de que los estudiantes no saben cómo producir estos textos, no saben cómo argumentar, el profesor Berrío se da a la tarea de enseñarles

cómo hacerlo, para lo cual se apoya en Weston para la argumentación y en las normas Icontec para acentuar la formalidad del texto escrito. En lo que concierne a Weston (1994) el profesor Berrío busca que sus estudiantes conozcan y apropien tipos de argumentos que pudieran ser útiles a la hora de presentar sus disertaciones. Estas son algunas de las ideas de Weston al respecto:

- Argumentos mediante ejemplos, cuya característica principal es el uso de uno o más ejemplos específicos para respaldar una generalización.
- Argumentos por analogía, en los cuales la generalización es apoyada con la presentación de un caso o un ejemplo que se compara con otro para demostrar que se cumple la generalización planteada.
- Argumentos de autoridad, en los que se recurre a fuentes confiables y reconocidas a través de la citación rigurosa y precisa.
- Argumentos originados en las causas, en los cuales la generalización se apoya con la identificación de las causas que la originan.
- Argumentos deductivos, “aquellos en los cuales la verdad de sus premisas garantiza la verdad de sus conclusiones” (Weston, 1994: 79).

El trabajo con los tipos de argumento que hace el profesor Berrío viene apoyado con talleres específicos sobre conectores, los cuales van facilitando la construcción de textos con cohesión y coherencia. Finalmente, las normas

Icontec aportan los datos necesarios para dar la formalidad requerida a este tipo de textos que deben manejar los estudiantes para cualificar su acceso y dominio del área de filosofía.

Las acciones didácticas

Una vez el profesor Berrío ha hecho el diagnóstico de sus estudiantes, los ha caracterizado, ha reflexionado sobre los caminos más adecuados para encarar su tarea, ha tomado algunas decisiones y ha preparado el terreno, se empieza a dar curso al trabajo específico del aula, para lo cual sigue una secuencia que inicia con la lectura, continúa con la expresión oral, y culmina con la producción escrita. Presentaremos a continuación algunas ideas que podrían enriquecer esta secuencia partiendo de las actividades realizadas por el profesor:

El proceso de lectura

Una parte fundamental del trabajo del profesor Berrío para motivar a sus estudiantes con el conocimiento de la filosofía es el trabajo de lectura, que para este caso específico sigue una secuencia:

- *Lectura panorámica*, paso del proceso desarrollado en el aula, que comprende ese primer acercamiento que cualquier lector hace de un texto, es decir, reconocer título, subtítulos, forma de presentación, gráficos, si los hay; identificar el autor, quién es, cuál es su origen, a qué escuela de pensamiento pertenece; reconocer el tipo y la complejidad del texto que se tiene en las manos y, finalmente, hacer una primera lectura individual de su contenido tratando de comprender el sentido global del texto, pero también reconociendo

los niveles de complejidad del mismo. Esta lectura panorámica, posiblemente, traerá consigo algo de desconcierto pues seguramente el estudiante se encontrará con ideas poco comunes, lenguaje especializado, estructuras textuales más complejas que a las que está acostumbrado, que pueden llevarlo o a cerrar el libro y no querer abrirlo nuevamente o, lo contrario, a asumir el reto de querer entender de qué se trata, qué quiere comunicar. Si el ejercicio de lectura de un curso en el ciclo quinto termina aquí, posiblemente los propósitos que nos hemos trazado no logren consolidarse. Por tal razón el libro debe pasar al aula.

- *Lectura dirigida.* La lectura en el aula ha sido una de esas actividades que han dejado de realizarse por muchas razones, no siempre ceñidas a criterios de carácter pedagógico: la velocidad con que van los acontecimientos del mundo; la urgencia de “cubrir el programa” en los tiempos que el profesor, el jefe del área, o el cronograma de la institución han impuesto; el temor a que los estudiantes no se escuchen y que el tiempo pueda perderse, en fin, a muchas razones que han llevado a sacrificar una actividad tan valiosa como interesante para la formación de lectores.

Muchos de nosotros recordamos con agrado aquel profesor del bachillerato que tomaba a *Pedro Páramo* y con toda su capacidad histriónica, leía línea a línea esta preciosa joya de la literatura mexicana y en su lectura nos transportaba a cada paraje, a cada dolor, a cada

situación de la obra y cuando interrumpía su lectura para encontrarse con nosotros en la pregunta, nos encontraba absortos, con la respuesta en la boca y dispuestos a seguir deleitándonos con la historia. Pero no solo en la literatura encontrábamos ese placer, también lo hallábamos en los textos especializados que, en una lectura conjunta, eran abordados para escudriñar su sentido, para encontrar el concepto preciso, para identificar con rigor qué quería decir el autor. De esta manera entrelazábamos sus ideas con las de los maestros y con las nuestras, que en cali-

dad de estudiantes dispuestos a la aventura, arriesgábamos hipótesis para comprender esos temas aparentemente lejanos, a los cuales la lectura en el aula nos iba acercando hasta que los “palpábamos”, los apropiábamos. La lectura dirigida implica, entonces, leer el texto en el aula, explorarlo línea a línea, indagar y, sin importar el tiempo, siempre con la ayuda de un maestro

que sabe de su área, comprender lo que en principio parecía difícil, complejo o, tal vez, poco concreto.

Conviene, en aras de redondear el planteamiento, recordar que esas preguntas, esas intervenciones clarificadoras por parte del maestro, son las que posibilitan la apertura de los horizontes de expectativas del alumno, de tal manera que pueda avanzar hacia nuevos caminos y, con ello, relacionar ideas, conceptos y opiniones de un autor con las de otros autores, entre otras cosas porque al aula se pueden llevar otros textos, otras ideas,



imágenes que sirvan de apoyo para alcanzar cada vez mayores niveles de comprensión de los textos.

Junto con la posibilidad de escudriñar el texto en su contenido y en su relación con otros, esta lectura dirigida puede acercar al estudiante a su estructura, es decir, si se trata de un ensayo las preguntas del profesor pueden llevar a señalar tesis, argumentos, contraargumentos, conclusiones y así se va ayudando al estudiante a reconocer tipos textuales, intenciones, estructuras que serán útiles para su proceso de comprensión de lectura, pero también para su producción textual.

- *Lectura autónoma.* Una vez se ha ganado confianza con los textos, es importante volver a esa lectura autónoma, a esa lectura en solitario, que ganará riqueza con el ejercicio dirigido que se hizo anteriormente.
- *Lectura valorativa.* Último paso del proceso de lectura que propone el profesor Berrío, y que constituye en parte lo que Cassany (2008:79) denominó literacidad crítica, es decir, aquel proceso que permite “inferir la ideología del autor para poder tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista”. Este mismo autor plantea, además, que leer y comprender con sentido crítico es, entre otras cosas: identificar el propósito del discurso, reconocer el género en que se inscribe, identificar las voces que incorpora y las que calla, elaborar una interpretación personal de este, dialogar con otras interpretaciones posibles y posicionarse respecto a él con nuestra voz personal, aportando ideas, sean a favor o en contra.

Esta lectura valorativa puede apoyarse con algunas guías que el maestro puede ofrecer a sus estudiantes y para facilitarle la construcción de su propia posición frente a lo que lee.

La oralidad

Aunque paralelamente al proceso de lectura, se ha dado curso al trabajo con la oralidad, pues como dice el profesor Berrío con la lectura valorativa,

...se genera la discusión filosófica en la que se requiere del razonamiento deductivo o inferencia lógica. Se generan espacios de diálogo y confrontación de ideas en los que cada uno es escuchado, algo que tanto busca el ser humano y, sobre todo, los jóvenes, que desean obtener reconocimiento del otro a través de la exteriorización de su pensamiento por medio de la palabra. Esto ayuda a su autoestima, porque se van haciendo conscientes de que pueden cuestionar el conocimiento y, de esta misma manera, ayudarlo a construir, se van haciendo sujetos seguros de sí mismos, pierden el miedo a pensar con autonomía, a hablar con voz propia y a expresarse libremente.

He aquí una evidencia de los propósitos que rondan este ciclo en la dirección de fortalecer la capacidad argumentativa de los estudiantes, que como hemos dicho y como bien lo plantea el profesor Berrío, contribuye de manera fundamental en la construcción de su autonomía y en la posibilidad del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que, además, lo lleve a la apropiación de los principios esenciales de la ciudadanía.

En este bloque de acciones es posible encarar la oralidad de una manera más sistemática, es decir, apoyada en algunas estrategias que pueden estimular mucho más la expresión oral del estudiante, además de procurar mayor profundidad en sus intervenciones. El debate, la mesa redonda, el foro, el coloquio, son ejemplos de buenas estrategias que ayudan a alcanzar este propósito. Usar cualquiera de ellas implica, eso sí, la definición de unas reglas claras de participación y un conocimiento preciso de cada una de ellas, para trazar con claridad las metas a las que se espera llegar con los jóvenes. Una vez culminado este proceso, una vez fortalecida la capacidad argumentativa oral del alumno, es el momento propicio para pasar a la última de las acciones didácticas correspondientes a este momento de la secuencia: la producción de textos.

La escritura

El profesor Berrío desarrolla este proceso a través de dos actividades centrales: el análisis por escrito de un texto y la construcción de un ensayo. La primera de estas actividades sirve de preámbulo a la segunda y diríase que es bastante más sencilla, pues lo que se busca es que a partir de un texto corto el estudiante identifique sus características generales y las escriba de manera sintética: la tesis (o problema), los argumentos (tipos) y las conclusiones que expone el autor. Pero el análisis se puede hacer más complejo si se incorporan otros aspectos que pueden ayudar, por ejemplo, la elaboración de un resumen, la graficación del texto en un mapa, esquema, cuadro, etc. Una actividad complementaria a esta es la de pedir a los estudiantes que a partir de una pregunta hecha por el profesor, expongan sus ideas utilizando argumentos de alguno de los tipos mencionados. Estos textos cortos son revisados

por el maestro y socializados con el estudiante para identificar los avances en su escritura y ayudar a superar las dificultades. La actividad prepara al alumno para entrar en la siguiente etapa, más compleja y exigente: la elaboración de un ensayo.

En la experiencia que analizamos en estas páginas, la construcción del ensayo se produjo en el grado once, es decir, un año después de que el maestro comenzara a trabajar con los estudiantes todas estas herramientas de lectura y escritura. Dos características se destacan del trabajo del profesor Berrío en este bloque: la construcción del texto en el aula para reducir la posibilidad del plagio, y el hecho de que el profesor también produzca un texto, con la premisa de que:

Como el ejemplo no solo es el mejor educador, sino que además comprende un bastión para enseñar ética, yo mismo elaboro mis ensayos y los someto al examen y discusión de mis educandos para que ellos también los critiquen.

La sugerencia para cada maestro aquí es que considere las condiciones del aula y las características de los estudiantes con los cuales trabaja, e incorpore la tarea cuando lo encuentre conveniente. La forma como lo haga dependerá de sus fortalezas y de los propósitos que se haya trazado en torno a la formación de sus estudiantes. Sin embargo, frente al tema se ha escrito bastante y es posible encontrar algunos caminos que lo faciliten. Un ejemplo de ello puede ser la propuesta de María Cristina Martínez¹³ quien plantea

¹³ La propuesta se puede consultar en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100013&script=sci_arttext

una secuencia de talleres que poco a poco van llevando al estudiante a la construcción de su texto: sensibilización, análisis, reconstrucción, producción, refuerzo o recapitulación y choque. Una vez seguida la ruta de trabajo para la construcción y producido el texto este será sometido a la crítica del público, es decir a la de sus compañeros, lo cual permite entrar a la evaluación final del proceso.

La evaluación

Teniendo en cuenta que lo desarrollado a lo largo de toda la secuencia didáctica ha estado en el marco de una educación por procesos, es necesario aclarar que en cada uno de los momentos de la secuencia se ha adelantado también un proceso de evaluación. Al hacer el diagnóstico, lo que se está haciendo es una evaluación diagnóstica, por cuanto se identifican las características de los estudiantes así como sus niveles de conocimiento, de competencia, de motivación, entre otros. Al entrar en los momentos dos (toma de decisiones) y tres (preparación del terreno), lo que se está haciendo es una evaluación de los recursos y de las condiciones del contexto que permiten implementar la estrategia. Luego, en cada acción didáctica se adelanta una o más acciones de evaluación que hacen referencia a los aprendizajes de los estudiantes.

En este momento, al que hemos denominado evaluación, lo que se espera es analizar los

productos de aprendizaje alcanzados con el proceso, con miras a cualificarlos según sean sus características. La evaluación gira en torno al resultado de todo el proceso adelantado y se concreta en la puesta en común del ensayo escrito por cada estudiante, que presenta y sustenta el suyo ante sus compañeros, quienes sobre la base del conocimiento que también han venido construyendo y en el marco del respeto y el reconocimiento del otro como interlocutor lo valoran y además le ofrecen recomendaciones para mejorarlo.

Por otra parte, así como se han presentado estrategias variadas para las acciones didácticas, en la evaluación también se puede hacer uso de otras tantas: la publicación de los ensayos en medios físicos (cartelera del salón o del colegio, en una separata especial para hacerla circular en el ciclo, en el periódico del colegio, por ejemplo) o en medios virtuales (verbigracia la página institucional, el *blog* del aula, una revista virtual) de tal forma que sean conocidos por una comunidad más amplia y discutidos por otros actores de la escuela.

El futuro

Finalmente, el futuro. Este momento de la secuencia no necesariamente está atado al tiempo y espacio del aula escolar sino que va más allá, y en el caso del profesor Berrío,



se concreta en el interés de crear un grupo de discusión que, quizás hoy esté consolidado. Otros futuros pueden preverse en esta secuencia didáctica: la decisión de la proyección laboral o académica de los estudiantes del ciclo, originada en la profundización de sus saberes y en el fortalecimiento de sus competencias textuales; las posibilidades de proyección de la institución a través del mejoramiento de los desempeños de sus alumnos; las posibilidades de nuestros jóvenes para

aprovechar mejor las oportunidades que el mundo les ofrece.

Aquí termina nuestra lectura ampliada de esta experiencia que ha dado frutos en estudiantes del ciclo quinto y que esperamos sirva a otros docentes para pensar en un aula crítica y creadora, en la que además de la rebeldía propia de nuestros estudiantes circule el conocimiento y donde primen las ideas y los argumentos antes que se imponga la dominación.



“La evaluación gira en torno al resultado de todo el proceso adelantado y se concreta en la puesta en común del ensayo escrito por cada estudiante, que presenta y sustenta el suyo ante sus compañeros, quienes sobre la base del conocimiento que también han venido construyendo y en el marco del respeto y el reconocimiento del otro como interlocutor lo valoran y además le ofrecen recomendaciones para mejorarlo”.

Leer, pensar, hacer clic y escribir

Una unidad didáctica integrada de Hilda Yamile Arenas Torres, Diego Leonardo Tovar y Carlos Andrés Orduz

Gestaron la propuesta y la pusieron en práctica: Hilda Yamile Arenas Torres, docente en su momento del Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas, y Diego Leonardo Tovar y Carlos Andrés Orduz, docentes en su momento del grado décimo del Colegio Clemencia de Caycedo, en Bogotá. La propuesta fue elegida en el año 2008 por el Idep como una experiencia innovadora en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, porque con el propósito de mejorar estos procesos se logra el mejoramiento conceptual en el área de Física haciendo uso de recursos informáticos.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por los mismos autores con el título “Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de comprensión en contextos de física” y se encuentra en proceso de publicación junto con otras experiencias en lectura y escritura que se realizaron entre los años 2008-2009 en el marco de una de las metas del Laboratorio de Pedagogía del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –Idep–. Algunos apartes de la experiencia se pueden consultar en <http://numeroletraybit.wordpress.com/>

El análisis que se presenta aquí constituye una lectura ampliada de la propuesta de los maestros que a bien hemos querido hacer como autores del documento y que, por consiguiente, solo pretende enriquecer con el lenguaje el trabajo que un maestro de aula de cualquier área, podría llegar a implementar.

Las palabras que le dan título a esta experiencia inspiradas en Tapscott (1998) y tomadas por el equipo para referirse a su trabajo, nos sirven para presentar esta segunda experiencia desarrollada por maestros del Distrito Capital, la cual tiene entre otros méritos la realización de un trabajo que plantea el lenguaje como punto de encuentro de diversos saberes.

Descripción de la experiencia

La experiencia pedagógica de los maestros del Colegio Clemencia de Caycedo se sistema-

tizó como un ejercicio de investigación cuyo componente principal es la implementación de una unidad de aprendizaje que integra tres áreas: la lingüística, la física y la informática. La experiencia comenzó en 2007 en el marco del Programa de Lectura y Escritura para Docentes no Licenciados, realizado por el Idep y se le dio continuidad durante los años 2008 y 2009 a través de una convocatoria que hizo la entidad para la realización de experiencias innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y que fueron acompañadas por la Universidad Externado de Colombia.

El objetivo trazado

Los autores de la experiencia se trazaron como objetivo fundamental explorar la interacción entre informática, lectura y escritura como facilitadores en contextos de física. Como puede verse en este objetivo su búsqueda está orientada a mejorar la comprensión y manejo de conocimientos en contextos de un área específica del saber por parte de sus estudiantes. Para ello se apoyan en la informática, en especial para acceder al manejo de programas concretos que faciliten la incorporación de los saberes del área, y en el campo del lenguaje para facilitar tanto la comprensión de estos nuevos lenguajes como la producción oral y escrita en torno a las áreas. Así la experiencia nos deja ver la importancia de poder reunir en un mismo objetivo tres campos del saber distintos, pero confluyentes en el proceso de formación, en los cuales los procesos de lectura y escritura se convierten en condición sine qua non se llega al aprendizaje. En sus palabras, este es el valor de plantear un trabajo conjunto de este tipo:

[...] en el proyecto se combinan dos herramientas, la primera tiene que ver con el recurso informático que se perfila como un inamovible no solo en educación sino en nuestra cultura, la segunda, la lectura y la escritura en su aspecto textual; que al parecer del grupo de trabajo son la columna vertebral para lograr los niveles adecuados de comprensión en contextos, que en física incluyen el razonamiento, delimitación de sistemas y su interacción, su dinámica, la comparación y el modelamiento.

Al igual que en la experiencia anterior, el trabajo planteado por los profesores del Clemencia de

Caycedo, responde al propósito de incorporar a la escuela prácticas formales de lectura y escritura que lleven a las estudiantes a enfrentarse con textos más complejos, vocabulario especializado, estructuras sintácticas más elaboradas y propósitos más específicos, como los que se derivan del campo particular del saber en física. Adicionalmente, la experiencia busca mejorar el nivel de manejo sobre esos otros sistemas simbólicos de los que hablamos en la primera parte del documento, es decir, el de los sistemas no verbales que para el caso se concretan, en la representación gráfica de fenómenos físicos.

La evaluación

La evaluación se asume aquí como un aspecto de trabajo permanente a lo largo de toda la experiencia, pero tiene una mayor concentración al inicio y al final del trabajo desarrollado, pues el interés del equipo es identificar con claridad las problemáticas que enfrentan las estudiantes del colegio (evaluación diagnóstica o inicial), ir mirando los avances y dificultades en torno a cada una de las actividades propuestas y de los desarrollos esperados (evaluación en el proceso) y finalmente, hacer un balance que permita conocer el progreso de las estudiantes con la implementación de la unidad, y poder valorar el proceso para irlo cualificando. Este proceso hace eco de lo que hemos considerado –en la primera parte de este documento– podría ser la evaluación para este ciclo.

Así, la experiencia en el Colegio Clemencia de Caycedo se origina en la inquietud de los profesores frente a la insistencia de la institución en desarrollar competencias para desenvolverse en contextos flexibles y dinámicos, pues las estudiantes presentan dificultades para

resolver exitosamente las pruebas de Estado, e incluso las pruebas cotidianas, especialmente en lo que se refiere a la lectura inferencial, a establecer relaciones metatextuales, a analizar gráficos, etc.

Con esta inquietud los profesores del equipo decidieron diseñar una prueba organizada alrededor de tres puntos:

- En el primero se presenta a la estudiante una situación cinemática y se le plantea la tarea de seleccionar información relevante, identificar el problema y hacer la representación gráfica de la situación.
- En el segundo se le muestra una imagen que describe una situación cinemática y se le pide que escriba un problema coherente con la imagen que incluya datos claves de la situación.
- En el tercero se le pide que siga cuidadosamente las instrucciones. Esta tarea, dicen los profesores del equipo, evidencia “una de las habilidades necesarias para explotar adecuadamente el potencial existente en las herramientas de simulación que se pueden hallar en la internet, pues juega un papel importantísimo en el autoaprendizaje y la constante actualización que exige el uso de la herramienta informática”.

Varios asuntos interesantes encontramos en esta evaluación inicial. La primera es que a la estudiante se le indaga en torno a una situación de la vida cotidiana recreada en un contexto concreto, que para el caso corresponde al campo de la física. El primer punto de la prueba, por ejemplo, se ilustra así:

Camila y Natalia se encuentran en el patio del colegio en clase de educación física, cada una de ellas tiene una bola de tenis y el ejercicio que están realizando consiste simplemente en arrojarla lo más fuerte posible de manera vertical. Camila arroja la bola con una velocidad de 60 m/s mientras que Andrea lo hace a 50 m/s.

La indagación sobre una situación como la descrita, seguramente permitirá al estudiante reflexionar sobre algo de su vida cotidiana, pero esa reflexión lo conduce ya al uso del lenguaje particular que utiliza un campo específico como el de la física. Finalmente, no es lo mismo decir que se lanzó una pelota hacia arriba que decir que se hizo de forma vertical, aunque las dos expresiones den a entender lo mismo. Con la primera seguramente le contamos a alguien lo que estamos viendo desprevenidamente, con la segunda queremos precisar la forma en que un objeto se desplaza, esperando con ello que nuestro interlocutor se haga una idea más clara de lo que le estamos diciendo. Este es un claro ejemplo de cómo una práctica vernácula del lenguaje, en los términos planteados líneas atrás, puede convertirse en una práctica formal del lenguaje.

Un segundo aspecto interesante que encontramos es que en una prueba de lápiz y papel se introducen diferentes tipos de lenguaje (verbal y no verbal) que ponen al estudiante a responder por sus interpretaciones acerca del texto lingüístico, pero también del texto icónico, estimulando su capacidad para leer su universo circundante que entreteje diferentes formas de lenguaje. El uso de los sistemas no verbales de que hablamos al iniciar el presente documento, gana un lugar preponderante en la experiencia,



“A la estudiante se le indaga en torno a una situación de la vida cotidiana recreada en un contexto concreto, que para el caso corresponde al campo de la física”.

de tal forma que se expone a las estudiantes al reto de comprender otras formas de lenguaje que alternan cotidianamente en los contextos en los que interactúan.

Un último aspecto interesante de esta prueba en el que queremos llamar la atención, corresponde a dos componentes del lenguaje (lectura y escritura) que se involucran en la realización de la prueba. Estos facilitan a los maestros la identificación de varios aspectos concernientes a las condiciones básicas para acceder al conocimiento de la materia, que para este caso en particular, corresponde a la física. Los maestros con esta evaluación inicial logran identificar el nivel de lectura (literal e inferencial, principalmente) que tienen los estudiantes frente a diferentes tipos de texto (expositivo, instructivo, icónico) y el nivel de producción que alcanzan en el mismo tipo de textos.

La evaluación realizada alrededor de estos tres puntos arrojó, en su momento, que las niñas de décimo grado del Colegio Clemencia de Caycedo de la jornada de la mañana, presentan dificultad para entender la situación problémica, establecer fronteras, aislar datos relevantes, desechar los que no lo son y hacer una representación que se constituya en herramienta para la posterior resolución del problema. De igual manera, la evaluación deja ver sensibles falencias en la capacidad de leer, interpretar y extraer datos a partir de elementos gráficos, falencias que además se ven reflejadas en la producción escrita,

pues muchos de los casos presentan problemas de coherencia en el texto, y en otros, cuando la hay, no se toma la información clave del gráfico leído.

Con estos resultados iniciales el equipo procede a diseñar una estrategia didáctica orientada a alcanzar el objetivo planteado, que bien podría tener las siguientes consideraciones: i) la informática como un recurso que facilita la creación de un ambiente propicio para acceder al conocimiento disciplinar; ii) la lectura y la escritura como componentes del lenguaje requeridos para comprender, interpretar y producir textos que se enmarcan en ámbitos específicos (el de física y el de informática, para este caso), y iii) los saberes disciplinares de la física, como campo particular en el que se busca alcanzar conocimientos específicos, a la vez que se espera que dichos conocimientos puedan ser comunicados con el rigor y las características del lenguaje en el que se producen.

Una vez se han analizado los resultados de esta evaluación inicial, se pone en funcionamiento la propuesta de la que se hablará en el apartado que viene a continuación y aunque los autores no refieren cuáles son los mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso adelantado, podríamos sugerir algunas estrategias que seguramente ilustran a maestros y estudiantes sobre el nivel de avance del proceso. Así, los talleres que sirven como

elemento de formación pueden ser planteados también como herramienta de evaluación; una vez se avanza, por ejemplo en la caracterización de los textos que sirven de base para el desarrollo de la unidad, se puede ir constatando con las estudiantes si al acceder a la herramienta virtual hacen uso adecuado del texto expositivo o si, al analizar una imagen de la unidad temática (cinemática) logran reconocer los datos relevantes que sirven para la producción de textos expositivos. De igual forma, en el campo específico de la física y a través de la producción de textos (orales o escritos) es posible identificar de qué manera se va transformando el léxico cotidiano en uno más especializado y en el que se puede evidenciar la incorporación y dominio de los conceptos que interesa trabajar en este primer grado del ciclo. En conclusión, cada sesión de trabajo se convierte en un escalón de avance en la construcción de conocimiento que a la vez se puede ir monitoreando a través de diferentes recursos: talleres (de síntesis, de análisis, de producción textual), portafolios virtuales (con los materiales producidos), exposiciones, graficaciones, etc.

Finalmente, para concluir el proceso e identificar los alcances obtenidos, el equipo de profesores del colegio planteó una prueba final, similar a la inicial en la que logra constatar los avances de las estudiantes en los tres campos de trabajo desarrollados: física, informática y lenguaje. De igual manera esa prueba final, sirve al equipo para identificar aquellos aspectos en los que todavía hay problemas; contrastar los resultados con los avances y dificultades detectados en la evaluación permanente, y diseñar una segunda unidad centrando la atención en los aspectos no resueltos.

Comentarios sobre la experiencia

Con el diagnóstico realizado y con el interés de vincular en un mismo propósito tres áreas del saber, el equipo de profesores eligió la unidad didáctica como estrategia para procurar en las estudiantes el mejoramiento de los procesos de comprensión y producción en contextos de física. El equipo parte de considerar la unidad didáctica como:

[Una de las herramientas elaboradas] con base en algunos de los elementos del aprendizaje autónomo, en especial lo relacionado con proyectos de acción pedagógica; donde se hace posible y se viabilizan las acciones concretas y la adecuación de proceso para obtener los resultados esperados; en este caso se tiene en cuenta que la unidad de aprendizaje está diseñada alrededor de un tema generativo que tiene como objeto contribuir a la formación de un estudiante mediante procesos que den como resultado el desarrollo de habilidades y la apropiación de contenidos de una o más disciplinas.

Hay que destacar tres elementos de esta definición: el primero es que por las características de lo que se quiere realizar, es necesario fundamentar la unidad en el trabajo autónomo, por cuanto la propuesta es enfrentar a las estudiantes de manera individual con las orientaciones que se darán prioritariamente a través del material impreso o guiadas por el camino informático. El segundo aspecto hace referencia a la necesidad de organizar la unidad en torno a un tema generativo, que para el caso es la cinemática, alrededor del cual se desarrollarán las acciones pedagógicas. El tercer aspecto, concierne a la relación que se

establece entre las tres áreas; esto implica un trabajo en equipo concertado y coordinado con el fin de establecer una secuencia que lleve más fácilmente al aprendizaje esperado. La unidad obliga a acciones planeadas y realizadas conjuntamente.

Ahora bien, basados en nuestro análisis aportaríamos una idea adicional en relación con el tipo de unidad que se quiere desarrollar y que, a nuestro juicio, podría considerarse como una unidad didáctica integrada, de la cual hicimos mención en el apartado de este documento denominado “Alternativas didácticas para la enseñanza del lenguaje en el quinto ciclo” y cuya definición podríamos complementar con el planteamiento de Jurjo Torres (1994: 221), quien la concibe como:

una propuesta de trabajo en la que participa determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas...

En esta experiencia se consideran las tres áreas ya mencionadas: Lenguaje, Física e Informática,

áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto.

Ejecución que para este caso en particular, se dio en un lapso no mayor a un período académico.

Con ella se trata no solo de promover procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes, que aprendan unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y lleguen a asumir de manera reflexiva un sistema de valores, sino asimismo,

de motivar y desarrollar todo un conjunto de destrezas que les permitan establecer nuevas relaciones e interacciones con esos y con otros conocimientos culturales.

El propósito aquí se encuentra orientado a facilitar a las estudiantes el aprendizaje en contexto de saberes de la física, pero también, sus posibilidades de acceder al manejo de programas como el *Modellus* y *Applet*, para lo cual necesariamente requieren una formación en la lectura y escritura de diversos tipos de textos: expositivo, instructivo e icónico, específicamente.

Así las cosas, con la unidad se abarcan aprendizajes que van desde procedimientos sencillos de ingreso a los programas computacionales, hasta conceptos de física que además se recrean en el contexto en el que se desenvuelven las estudiantes.

Varios elementos constituyen la unidad didáctica integrada; estos se ajustan a las necesidades específicas de la población con la cual se trabaja, a los propósitos de formación que se tracen los maestros y a las metodologías que interese incorporar al aula para garantizar los aprendizajes esperados. Así, se podría plantear que una unidad integrada puede estar constituida por:

- la selección de un tema o tópico generativo, sustentado en: los resultados del diagnóstico que se haya hecho a los estudiantes; los requerimientos de formación definidos en los documentos institucionales (PEI) y nacionales (Lineamientos curriculares), y los objetivos de aprendizaje que se haya trazado el ciclo (o grado) para sus alumnos;

- la definición de los objetivos, derivados de toda la reflexión hecha para la selección del tema o tópico generativo y pertinentes para prever el aprendizaje que se espera alcancen los estudiantes;
- la definición de los contenidos en cuanto a conceptos, procedimientos y actitudes que se quiera fortalecer en los estudiantes, a la luz de las posibilidades de integración;
- la toma de decisión sobre el proceso metodológico más apropiado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en el que los maestros deciden si la metodología será el taller, el proyecto de aula, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo o cualquiera otra opción que facilite el alcance de los objetivos planteados. Esta decisión llevará también a definir tiempos, espacios y recursos requeridos para dar curso a la unidad didáctica;
- la evaluación, en la que se plantean las actividades que permitirán a maestros y estudiantes determinar con claridad los avances en el proceso de aprendizaje, las dificultades enfrentadas a lo largo de la implementación de la unidad y las acciones que permitirán ir superando dichas dificultades. No sobra anotar aquí que la evaluación acompañaría toda la puesta en marcha de la unidad y formaría parte también de la identificación de sus resultados.

Muchos otros elementos podrían incorporarse a la estructura de la unidad, pero como se dijo anteriormente, dependerán de las condiciones en que esta se diseñe y se implemente.

Pero, ¿cómo estructuran la unidad los profesores del equipo y qué papel cumplen los componentes del lenguaje en dicha propuesta?

Los profesores parten de considerar tres momentos de la unidad:

- el punto de llegada, es decir, el objetivo de la unidad que se orienta a mejorar la interpretación en contextos de física (cinemática) usando como herramienta la lectura, la escritura y la informática;
- el punto de partida, referido al estado de la situación, es decir en qué nivel de los procesos que interesa potenciar, se encuentran los estudiantes: en lectura, en escritura, en los conocimientos obtenidos del álgebra de noveno, en el manejo básico del computador, el conocimiento esencial del lenguaje matemático;
- el curso de acción, es decir, los aspectos constitutivos de la unidad: mapa de la unidad (temas y subtemas), intenciones y construcción multidisciplinar.

En el Recuadro 4 se encuentra un ejemplo del esquema de la unidad didáctica planteado por los profesores, mientras que en el Recuadro 5 aparecen los contenidos y competencias disciplinares:

K

“¿Cómo estructuran la unidad los profesores del equipo y qué papel cumplen los componentes del lenguaje en dicha propuesta?”

Recuadro 4 Ejemplo del esquema de la unidad didáctica				
Sesión	Subtema	Tiempo	Recursos	Lo que debe saber y saber hacer
1. Introducción y práctica	Función lineal. Introducción a Modellus y Applet. Texto instructivo	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Taller, 1º sesión Computadores. Tablero Marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> Reactivar conocimientos previos sobre función lineal. Representar la una función lineal de Modellus como resultado de haber seguido un texto instructivo.
1. Introducción y práctica	Pendiente y punto de corte. Modellus y Applet. Texto expositivo	2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Taller, 2º sesión Computadores. Cámara de video Entrevistas Encuesta 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y representar la función lineal. La función de m (pendiente) y b (corte). Representar la función utilizando Modellus.

Recuadro 5 Construcción multidisciplinar. Contenidos y competencias disciplinares			
Tipo de contenido	Física	Informática	Lectura y escritura
Disciplinar	Función lineal y MUR Función cuadrática y MUA	Applet Modellus	Texto instructivo, expositivo e icónico
Competencia cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> Establecer relaciones entre variables cuantitativas y cualitativas. Interpretar situaciones expresadas a través de gráficos, ilustraciones, etc. Representar esquemas relacionados con una situación problemática. Incorporación de vocabulario propio de la física. 	<ul style="list-style-type: none"> Autoaprendizaje a partir del uso de la herramienta informática. Simulación asistida por computador para mejorar el aprendizaje de la física. 	<p>Lectura literal e inferencial.</p> <p>Producir textos de carácter expositivo (textualizar un gráfico).</p> <p>Hacer representaciones (graficar situaciones).</p>

Como puede notarse en el ejemplo, son varios los componentes que en la unidad didáctica permiten identificar el papel del lenguaje como punto de encuentro de los saberes que circulan en la escuela. Para este caso, vemos cómo el trabajo con determinados tipos de texto se plantea como condición básica para: i) acceder al recurso informático; ii) allanar el camino para comprender situaciones del mundo de la física sean verbales o no verbales y, iii) producir textos (o textualizar imágenes) en el registro lingüístico de la física y la informática (o lenguaje de la física y de la informática) originadas en material icónico. La tarea del maestro de lenguaje aquí adquiere gran importancia, porque prepara al estudiante para que ingrese a través de la lectura y la escritura a ese contexto específico de la física, pasando por el contexto específico de la informática.

Cabe destacar aquí un aspecto que mencionamos líneas atrás: en esta experiencia se aprovechan los avances actuales de las tecnologías de la información y la comunicación tratadas estas no como simples herramientas de trabajo, sino como sistemas complejos en los que interactúan códigos verbales y no verbales. Estos códigos posibilitan la estructuración de procesos comunicativos complejos, enriquecidos con los saberes aportados por la física y el lenguaje como saberes especializados que se hacen concretos en las interacciones cada más elaboradas de las estudiantes.

¿Qué herramientas podrían ser útiles para acercar al estudiante a estos contextos particulares a través de la lectura y la escritura?

Las herramientas que podrían ayudar a este fin son, entre otras: conocer algunos de los textos que se privilegian en estos campos del saber;

ahondar en formas y niveles de comprensión de la lectura, por ejemplo trabajar con los estudiantes estrategias y procedimientos que pudieran fortalecer la lectura literal, inferencial y crítico intertextual; construir con los estudiantes textos cortos que refieran datos del campo de conocimiento que interesa trabajar y que además sean característicos del mismo campo.

Respecto a los textos que se privilegian en estos campos y, en concordancia con la selección que ha hecho el equipo de maestros que ha diseñado la unidad didáctica, cabe referirse a tres de los allí trabajados: el instructivo, el expositivo¹⁴ y el icónico.

El primero, el *texto instructivo*, básicamente se refiere a aquel en el que se encuentra un listado de instrucciones a través de las cuales se indica la ejecución de procedimientos. Aquí se encuentran, por ejemplo: recetas de cocina, instrucciones para armar un artefacto, campañas preventivas, orientaciones para activar la clave en el cajero automático, pasos que se deben seguir para entrar a un programa, a un enlace, a un archivo electrónico, instrucciones que se encuentran en el diligenciamiento de un formato, en la elaboración de las pruebas estandarizadas y muchísimos otros ejemplos que nos encontramos a diario. Este texto ha ganado importancia en la medida en que el mundo tecnológico se ha venido introduciendo en nuestra vida cotidiana obligándonos a recurrir a él con frecuencia para resolver asuntos que pueden ser tan simples como poder usar correctamente el teléfono celular hasta asuntos más complejos como manejar el programa Atlas.

¹⁴ En este campo también se puede incluir el texto argumentativo, del que se ha hecho mención en la experiencia anterior.

ti de análisis de la información. Se podría decir que casi todos los dispositivos de este mundo tecnológico vienen acompañados de las instrucciones respectivas y que nuestra primera aproximación exitosa o no a ellos es a través de un texto instructivo. ¿Cuántas veces hemos seguido con poca atención las instrucciones que nos ofrece una operadora automática a través del teléfono y hemos tenido que repetir la operación, por no poner en funcionamiento el proceso más importante (atención) para este tipo de actividades?

Pero, ¿por qué es tan importante para la física y la informática un texto como este, siendo tan elemental como parece? En el caso de nuestra experiencia vemos que el texto instructivo se convierte en un material central para el acceso a los programas informáticos (*Modellus* y *Applet*) con los cuales se dará curso a la unidad didáctica en lo que concierne al tema generador (cinemática) y ya dentro del programa, el texto cumple la función de acompañar paso a paso la comprensión del contexto de física y la misma producción de textos de otro tipo. Podría decirse que el instructivo es la base del aprendizaje autónomo (virtual), en tanto que es el recurso que por excelencia se debe manejar para poder acceder al mundo virtual. Una vez allí es necesario también dominar otras lecturas, pero en principio el manejo de un texto instructivo se convierte en la herramienta principal.

¿Cómo potenciar entonces en nuestros estudiantes el manejo de este texto? En primer lugar, conociendo sus características, que para el caso de las ciencias podría considerarse simplemente como un guión para concretar un objetivo ya determinado cuya aplicación práctica se remite básicamente a la intención

del autor de dirigir las acciones del lector. Según Castro y Puiatti (2000, citadas por Maturano y Mazzitelli, 2006: 236) “en los textos instructivos se pueden identificar dos categorías canónicas: elementos (seriación de materiales) e instrucciones (secuencia de pasos a seguir con los elementos)”. Adicionalmente, los instructivos se presentan en formato de carácter esquemático, en los que se hace uso de texto lingüístico, en ocasiones, acompañado de imágenes que ilustran la instrucción. El texto se presenta de manera secuencial, una información detrás de la otra, acompañada por lo general con viñetas (números o letras) que indican secuencialidad u orden. Su registro lingüístico se caracteriza por hacer uso de oraciones imperativas, de verbos en infinitivo o de formas impersonales de comunicación. Su vocabulario es muy preciso, sin riesgo a ambigüedades y, por tanto, la función del lenguaje que representa es de carácter preferentemente referencial.

Un segundo aspecto importante para potenciar el manejo de este texto es estimular en el estudiante su proceso de atención, porque estos textos exigen un seguimiento ininterrumpido de cada instrucción que ofrecen.

Un aspecto más podría centrarse en los gráficos del instructivo o en la ejecución misma de la acción que orienta, considerando todos los aspectos que conciernen a la lectura de cualquier texto y de la que se hizo mención en la experiencia anterior: recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos.

El *texto expositivo*, por su parte, corresponde a esas formas de discurso que junto con la argumentación y la explicación se ubican en el espectro de las producciones científicas

cuya finalidad está orientada especialmente a la producción y divulgación del conocimiento científico. Estas tres formas de discurso tienden a presentarse de manera integrada, por tanto, para muchos estudiosos del tema hablar de un texto expositivo sin tocar los linderos del explicativo, podría desvirtuar su carácter científico. Igual situación ocurre cuando se analiza el carácter explicativo de un texto tratando de deslindarlo de sus posibilidades argumentativas. Sin embargo, en función de facilitar el trabajo pedagógico, es posible encontrar algunos matices diferenciadores entre uno y otro que facilitan la comprensión y manejo de estos textos en el proceso de formación. En la experiencia anterior hemos dado cuenta del texto argumentativo, por tanto, aquí nos detendremos en el expositivo, pues constituye un punto de interés fundamental para los profesores del equipo que ha desarrollado esta experiencia.

Con la salvedad anterior, de que los linderos entre un tipo de texto y otro no son tan claros, plantearemos algunos de los aspectos más característicos que se han asignado al texto expositivo. En primer lugar, retomaremos una definición que quizá ha sido la de mayor trayectoria en el intento por delimitar la exposición como un escrito con unas características específicas y en la que esta se asume como

un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada. La exposición requiere un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación (Álvarez, 1994: 9).

Como puede notarse, exponer y explicar se funden en una misma caracterización dando origen a diferentes subclases de texto que podrían ser pertinentes para el trabajo de aula y que estarían en el marco de lo expositivo pero lindando con lo explicativo. Así encontramos, por ejemplo, textos de definición-descripción, de clasificación-colección, comparación y contraste, pregunta-respuesta, causa-consecuencia, que pueden servir como herramientas de trabajo, especialmente en el aula de ciencias.

La estructura del texto expositivo puede presentarse en forma deductiva o inductiva, toda vez que lo que se pretende es divulgar información sobre un tema específico, ofreciendo explicaciones, comparaciones, descripciones, etc., que permiten informar al lector sobre el tema en cuestión. Así, en el texto expositivo será dable encontrar un léxico especializado de la disciplina desde la cual se produce, abundancia de conectores lógicos, información sobre teorías, predicciones, hechos, datos cronológicos, análisis, generalizaciones y conclusiones, entre otros elementos que caracterizan el discurso que se produce en el marco de la ciencia. El texto expositivo es directivo porque busca que el lector siga una secuencia de información que le permita comprender el conocimiento y transformar su aprendizaje a partir de la información que se le presenta. Su formato es esquemático, pero a diferencia del instructivo, aquí el esquema se traduce en títulos, subtítulos, gráficas, que se encuentran secuencial y claramente identificados.

¿Cómo ayudar a nuestros estudiantes del ciclo a producir un texto expositivo? El proceso puede seguir la misma ruta planteada por María Cristina Martínez que mencionamos

en la experiencia anterior. Una secuencia de talleres que poco a poco van llevando al estudiante a la construcción de su texto: taller de sensibilización, taller de análisis, taller de reconstrucción, taller de producción, taller de refuerzo o recapitulación y taller de choque, solo que para este caso el objeto de interés estará puesto en el texto expositivo. A modo de ejemplo, en el Recuadro 6 se presenta parte de la secuencia que siguió la profesora Yolanda Rico Martínez¹⁵ para trabajar esta clase de texto en su institución, mientras que en el Anexo 1 aparece un ejemplo de taller que realizó con sus estudiantes.

El tercer texto fundamental para el trabajo de aula de los profesores del Colegio Clemencia de Caycedo es el *icónico*. Aunque es un texto de menor uso en la escuela, por cuanto en ella se privilegia el sistema simbólico verbal (es decir la lengua), su presencia en la cotidianidad de la vida humana hoy ya es innegable, además de imprescindible. El texto icónico, estrechamente relacionado con la imagen, comprende esos sistemas simbólicos de que hablamos en la primera parte de este documento y cuya característica principal es que operan con signos diferentes a las palabras.

Como hemos dicho también, estos son sistemas complejos en tanto interactúan con los sistemas verbales, requiriendo de los lectores y escritores unas formas de representación e interpretación que trastocan la linealidad y unicidad que podría tener la palabra misma.

¹⁵ Yolanda Rico Martínez, es profesora de ciencias del Colegio Distrital Antonio García y ha venido implementando en los cursos a su cargo (octavo a once) una propuesta de trabajo para mejorar la producción de textos científicos de sus estudiantes.

Para nuestra experiencia, su valor radica en las posibilidades que ofrece a las estudiantes de reconocer contextos de física y de adentrarse en las formas de representación estudiadas por este campo del saber que además ganan en complejidad al ser trabajadas con el recurso tecnológico de la informática. Este recurso, como vimos ampliamente en la primera parte del documento, forma parte fundamental de la vida de nuestros adolescentes, lo cual facilita su incorporación al aula.

Cuatro características cabe destacar de un texto icónico: i) su inmediatez, por cuanto presenta la realidad en un mismo momento y no mediada por la distancia que produce la escritura de la palabra; ii) la multiplicidad de espectadores, pues llega a más personas a la vez al mismo tiempo, lo que en consecuencia genera su tercera característica; iii) la universalidad de su lenguaje, en tanto puede superar las barreras que impone no conocer la lengua en la que se comunican los hablantes de un determinado territorio, y iv) su condición de objeto polisémico que habilita al lector para interpretar el texto de maneras mucho más diversas que un texto lingüístico que, en ocasiones, está limitado por la precisión que se le quiere dar a las palabras para referirse a la realidad, máxime cuando hablamos de campos del saber de alta tradición científica.

¿Cómo trabajar entonces un texto icónico en campos como los que han interesado a nuestros profesores del Colegio Clemencia de Caycedo?

Anteriormente planteamos una ruta de trabajo que podría ser útil para ir fortaleciendo en nuestros estudiantes su capacidad crítica, frente

Recuadro 6
Taller de sensibilización

El taller de sensibilización pretende que los estudiante, señalen y refuercen esquemáticamente la estructura, de acuerdo al subtipo de texto expositivo (ver ejemplo).

Talleres de análisis y aplicación

El primer taller busca llevar al estudiante a reforzar o a mecanizar la estructura del texto expositivo.

El segundo taller pretende que el estudiante identifique la idea principal, organizadores textuales y formas supralingüísticas del texto expositivo-subtipo descriptivo.

El tercer taller busca que el estudiante utilice el presente y futuro del indicativo en el texto expositivo, subtipo ilustración.

El cuarto taller pretende que el estudiante se apropie de los conectores lógicos, y organizadores textuales del texto expositivo, subtipo pregunta-respuesta.

El quinto taller da muestra de la apropiación de los aspectos trabajados del texto expositivo-explicativo, subtipo explicación o descripción.

a la lectura de sistemas complejos que hacen uso de lo verbal y lo no verbal, especialmente a través de los medios de comunicación; ruta que bien podría complementarse con algunos pasos que sirven a la formación de lectores críticos frente a este tipo de textos. Dijimos entonces que se hacia necesario:

- Empezar por una cualificación de nuestros modos de leer (de maestros y estudiantes), pues estamos ante un texto más complejo que seguramente combina diversidad de signos que, en principio, es necesario reconocer. Así, un primer paso de este proceso sería identificar los objetos, colores, tamaños, formas, palabras, etc., que el texto nos presenta.
- Fortalecer la habilidad para la búsqueda selectiva de la información, considerando el

origen del texto: ¿quién lo hizo? ¿para qué? ¿cómo lo presenta? ¿a quién?

- Reconocer y caracterizar los formatos en los que se presenta el texto, tratando de encontrar en ellos sus rasgos característicos.
- Arriesgar una interpretación más subjetiva: ¿qué le sugiere el texto? ¿qué sensaciones le produce? ¿qué le recuerda? ¿qué relación podría tener con el contexto, con otros textos, con el conocimiento?
- Contextualizar los contenidos y valorarlos en cuanto a la construcción cultural, científica, social, moral, es decir, ubicar el texto en el contexto en el que se presenta actualizándolo de acuerdo con las características de la tarea en que se está requiriendo. Así si el texto icónico que se quiere trabajar se ubica en el

contexto del saber del campo de la física, las preguntas deberán girar en torno a conceptos como movimiento, perspectiva, magnitud, entre otros.

- Crear y recrear los contenidos que se puedan identificar en el texto icónico interpretado, reconociendo en ellos las relaciones que se establecen con el conocimiento disciplinar y cotidiano de tal manera que se pueda ir complejizando la interpretación y precisándola.

Para finalizar los comentarios sobre la experiencia, cabe decir que la unidad didáctica integrada en lo que concierne al campo específico de la física se estructuró en un software que como lo vimos en los recuadros 4 y 5 fue trabajado integradamente con los talleres de texto (expositivo, instructivo e icónico) en un ambiente tecnológico que posibilitó el avance en los aprendizajes de las niñas en el tema de cinemática pero que también implicó el mejoramiento de sus procesos de comprensión e interpretación lectora que se vieron reflejados tanto en el manejo del software como en el conocimiento del área.

El balance

La experiencia realizada por Diego, Yamile y Carlos, tiene un gran valor en el hecho de que comenzó con el interés particular de mejorar los niveles de comprensión y producción escrita de las estudiantes del Colegio y fue configurándose en una propuesta que –más allá– de alcanzar dichas mejoras avanzó en el manejo discursivo del saber en el campo de la física apoyado en el conocimiento informático. Cumple así esta experiencia, con el interés que ha tenido Bogotá en estos últimos años de caminar en

la dirección de currículos integrados, en tanto, se ha superado la idea de que el conocimiento es fragmentado y de que el lenguaje y la informática son asuntos que competen a cada profesor del área y solamente a él. La experiencia nos demuestra entonces, que es posible hacer equipo pedagógico en la escuela y que ese trabajo en equipo consensuado, planificado y monitoreado con periodicidad fortalece ostensiblemente las competencias del lenguaje y del manejo de las nuevas tecnologías de nuestros escolares además, obviamente, de mejorar el manejo discursivo especializado en un campo del saber, como pudo notarse en los resultados que evidenciaron las estudiantes al finalizar la primera unidad de trabajo diseñada.

Como bien lo plantean los maestros en su publicación:

El proceso desarrollado durante estos diez meses muestra que la interacción entre lectura, escritura e informática como ambientes de aprendizaje para mejorar la comprensión en contextos de física optimiza notablemente tanto el desempeño de las estudiantes en el área de física como el desarrollo habilidades de comprensión, inferencia, representación, proposición, autonomía y exploración, entre otras, que también inciden en las otras disciplinas.

Si hemos dado semejante paso en una experiencia de tan corto tiempo, es posible pensar que en un futuro próximo con un trabajo de equipo, apoyado en la organización institucional se podrá avanzar en el sueño de transformar nuestras prácticas pedagógicas y consolidar una escuela que este a tono con la realidad y las necesidades educativas de este siglo.

Anexo 1

Ejemplo de taller de sensibilización

Estructura general del texto expositivo

Fecha: 14 de septiembre de 2009

Objetivo

El propósito fundamental del siguiente taller pretende que los estudiantes identifiquen la estructura general que poseen los textos expositivos.

Descripción del taller

El taller se dividirá en dos sesiones: una de trabajo orientado por la docente, y otro de aplicación que abarcará dos clases.

Primera sesión del taller: orientaciones del docente

- *Estructura del texto expositivo*
Todos los subtipos de texto expositivo dentro de los cuales se encuentra el texto científico organizan el contenido de la exposición mediante el siguiente esquema mental o (proto)tipo de estructura de secuencias textuales.

Fase pregunta (problema) ¿por qué? ¿cómo?	+	Fase resolutive (resolución) porque	+	Fase de conclusión (conclusión-evaluación)
--	---	---	---	---

Se trata de un esquema tipo (prototípico), y por ello no hay que esperar que necesariamente se den todas y cada una de las fases, ni tampoco en el orden exacto que aquí se expone.

- *Identificación de la estructura en el siguiente texto*

Para realizar la identificación de cómo está estructurado el texto científico se tendrá en cuenta las temáticas que se seguirán trabajando en clase de Biología de acuerdo con lo establecido en las unidades didácticas.

Siga los pasos que se proponen a continuación:

1. Lea detenidamente la siguiente explicación sobre la excreción en vertebrados.

Excreción en vertebrados

*Texto tomado del libro Ciencias 8,
Editorial Santillana.*

La excreción en los vertebrados requiere de estructuras especializadas que se organizan en aparatos excretores. A continuación se describe cómo se realiza dicho proceso en estos organismos.

La eliminación de los desechos se realiza por medio de los **riñones**. Los **riñones** están formados por miles de túbulos o unidades excretoras conocidas como **nefronas**, que filtran la sangre para formar la orina. De cada riñón sale un **uréter** que llega hasta la **vejiga**, el uréter transporta la orina producida en los riñones a la vejiga de forma lenta pero constante; la vejiga desemboca en una **abertura urogenital**, por la cual sale la orina al exterior (observar los dibujos de los aparatos excretores de los vertebrados).

Los productos de desecho que se producen en los vertebrados, varían dependiendo de si el animal es acuático o terrestre. Veamos:

En los **peces**, los productos de desecho difieren dependiendo de si el pez es de agua dulce o si es de agua salada. En los peces de agua dulce, el producto de

excreción es el **amoniaco**; mientras que, en los peces de agua salada, el producto de excreción es la **urea**.

En los **anfibios** durante su estado de vida acuática, el producto de excreción es el **amoniaco** y durante toda su vida terrestre es la **urea**.

En los **reptiles** el producto de desecho es el **ácido úrico** (en forma de cristales).

En las **aves**, el producto de desecho es el **ácido úrico** que se mezcla con las heces fecales.

En los **mamíferos**, el producto de desecho es la **urea**.

Es indispensable la eliminación de orina producto del metabolismo, con el fin de mantener la homeostasis (equilibrio hídrico interno) del organismo.

2. Ahora lea la identificación de la estructura del texto expositivo (científico) en el texto anterior, así:

- La fase de pregunta o problema es:
Excreción en vertebrados
- La fase resolutive es:
Uso de un aparato excretor formado por diferentes estructuras especializadas en la producción y transporte de orina al exterior. La orina de cada organismo vertebrado posee diferente composición química dependiendo del medio donde vivan (acuático o terrestre).
- La fase de conclusión es:
Es indispensable la eliminación de orina producto del metabolismo, con el fin de mantener la homeostasis (equilibrio hídrico interno) del organismo.

Segunda sesión del taller: ejercicio de aplicación

Ahora, lea el siguiente texto sobre excreción en vertebrados, teniendo en cuenta el grado evolutivo (“desde el más evolucionado hasta el menos evolucionado”) tomado de otra fuente.

Excreción en vertebrados

*Texto tomado del libro Ciencias 8 Prentice Hall,
Editorial Pearson Educación de Colombia*

Los vertebrados poseen aparatos urinarios semejantes al humano, pero las aves, reptiles y anfibios carecen de vejiga y los uréteres desembocan directamente en la cloaca.

El sistema urinario y el sistema genital de los mamíferos están relacionados estrechamente, razón por la cual se habla de un sistema génito-urinario. La orina de los mamíferos es rica en úrea.

Las aves poseen dos riñones trilobulados, cada uno con su respectivo uréter que desemboca directamente en la cloaca (compartimiento común para vías digestivas, genitales y urinarias), ya que no poseen vejiga. Su orina es rica en ácido úrico y sale mezclada con la materia fecal; dicho material forma el guano, un excelente abono.

Reptiles y anfibios poseen sistemas excretores bastante parecidos. Poseen dos riñones lobulados de los cuales salen uréteres que desembocan en la cloaca. La vejiga urinaria no está muy desarrollada y en anfibios no se relaciona con los uréteres. En los anfibios machos reciben los conductos deferentes (estructura del sistema reproductor), los cuales provienen de los testículos. La orina en estos organismos es rica en ácido úrico.

Los peces poseen dos riñones largos, cada uno de los cuales está provisto de uréteres que desembocan en un orificio urinario, cerca del año. Las rayas y los tiburones poseen cloaca.

Cada organismo vertebrado posee un sistema excretor que responde a las necesidades de excreción y al medio donde vive.

Identifica las tres partes que componen este texto expositivo

- Fase de pregunta o problema
- Fase resolutive
- Fase de conclusión

Referencias bibliográficas

- ABAD, H. (2003). "Un libro abierto". En: A. Escobar Mesa, *La pasión de leer. Frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ACERO, E. (1995). "La evaluación integral. Una propuesta de enfoque en aras de la excelencia". Documento de trabajo sin publicar.
- ACTIS, B. (2003). *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- ALONSO, F. (2005, diciembre). "Sobre la literatura en la adolescencia". En: *Zona próxima*, n.º 6, pp. 130-145.
- ÁLVAREZ, T. (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales". En: *Didáctica*, n.º 8, pp. 29-44.
- ÁLVAREZ, M. (1994). *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/Libros.
- ANDER-EGG, E. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- ARAGÓN, G. A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo*, colección: Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá: Cerlalc-Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- BERNÁRDEZ, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.
- BORGES, J. L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRONCKART, J. P. (1996). "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable". En: *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, año 3, n.º 9, p.67.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.

- BRUNER, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CASSANY, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASTRO, J. V. (2007). “Evaluación, metaevaluación y metacognición”. Documento. Bogotá, s. ed.
- COBO, J. G. (2002). “El júbilo de leer”. En: A. Escobar (coord.), *La pasión de leer. Frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- COCIMANO, G. (2006). “La tradición oral latinoamericana. Las voces anónimas del continente caliente”. En: *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, año 8, n.º 16, pp. 23-26.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guías sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- DIMATÉ, C., Y SANTIAGO, A. W. (2006). “Formar en lenguaje: caminos para la interlocución”. En: *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- DIMATÉ C., ET AL. (2009). “Ambientes de aprendizaje, estándares y competencias. Informe de investigación”. Bogotá: Universidad Externado de Colombia-Ministerio de Educación Nacional.
- DOXIADIS, A. C. (2000). *El tío Petros y la Conjetura de Goldbach*. Barcelona: Ediciones B.
- DUARTE, K. (2002, marzo). “Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar”. En: *Ultima Década*, n.º 16, pp. 95-113.
- ESCOBAR, O. (2003). “Lo anexo, lo necesario y lo bello”. En A. Escobar (coord.), *La pasión de leer. Frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- HALLIDAY, M. A. (1975). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- KALMANOVITZ, S. (2001). *Las instituciones y el desarrollo económico en Colombia*. Bogotá: Editorial Norma.
- KAUFMAN, A. M. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- LACUEVA, A. (1998). "La enseñanza por proyectos. ¿Mito o reto?". En: *Revista Iberoamericana de Educación. Educación ambiental y formación: proyectos y experiencias*, n.º 16. OEI. Disponible en: <http://www.oei.org>. Recuperado el 20 de agosto de 2005.
- LURIA, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Distribuciones.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2000, febrero). "Jóvenes: comunicación e identidad". En: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, n.º 0, OEI.
- MATURANO, C., Y MAZZITELLI, C. (2006). "¿Cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultades?". En, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 5, n.º 2, pp. 235-246.
- NEGRET, J. C. (2000, septiembre). "Las unidades integradas basadas en tópicos generativos: una estrategia para la integración curricular que vincula la escuela con la vida". En: http://www.unabvirtual.edu.co/cpe/docs/integracion_curricular.pdf. Recuperado: 11 de septiembre de 2009.
- OSPINA, W. (2002). "La literatura: otro estado del alma". En A. Escobar (coord.). *La pasión de leer. Frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- PÉREZ, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes-.
- QUEVEDO, L. A. (2003). "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En: E. Tenti Fanfani, *Educación media para todos*. Buenos Aires: Unesco-Altamirafund.
- RAMÍREZ, R. (2008). *Breve historia y perspectivas de la argumentación*. Pasto: Universidad de Nariño.
- RAMÍREZ, L. A. (2008, 8 de mayo). *Página personal de Luis Alfonso Ramírez Peña*, pdf. Disponible en: www.luisalfonsoramirezp.com. Recuperado el 17 de enero de 2010.

- RICO, Y. (2010). *Producción de texto expositivo, en ciencias naturales con estudiantes de octavo grado*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- RINCÓN, G. (s. f.). *Referentes conceptuales: actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá: Unesco-Cerlalc-Eafit.
- RODRÍGUEZ, A. (2009). “La educación básica y media en Bogotá, D. C.: Orientaciones curriculares para la reorganización de la enseñanza por ciclos”. En: *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, n.º 38, pp. 22-55.
- RODRÍGUEZ, C. E. (2007). *Didáctica de las ciencias económicas*. Edición electrónica gratuita. Disponible en: www.eumed.net/libros/2007c/322/. Recuperado el 7 de febrero de 2010.
- ROSETO, E. (2009). *Los almuerzos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- SPERBER, D., y WILSON, D. (1994). *La relevancia*. Madrid: Editorial Visor.
- TENTI FANFANI, E. (junio de 2000). *Consultorio Tic - Consultorio Técnico Pedagógico para Docentes*. Disponible en: <http://consultoriotic.files.wordpress.com/2009/04/emilio-tenti-fanfani-culturas-juveniles.pdf>. Recuperado el 25 de Octubre de 2009,
- TOBÓN DE CASTRO, L. (2007). *La lingüística del lenguaje. Estudios en torno a los procesos de significar y comunicar*. (2.ª ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. (2009, febrero). “Estudio: ambientes de aprendizaje, estándares y competencias”. *Cartilla instructivo para la aplicación de instrumentos*, n.º 59. Bogotá.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2009). “La educación básica y media en Bogotá, D. C.: Orientaciones curriculares para la reorganización de la enseñanza por ciclos”. Documento de trabajo. Bogotá.
- VÁSQUEZ, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.
- WESTON, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.