

## La representación de los modos de leer y escribir de 23 niños con “problemas” académicos en una escuela pública, a partir de algunos ejercicios de comprensión lectora y de producción escrita (incluyendo 5 cartas)

Silvia Alejandra Rey González\*  
alejaluna@yahoo.com  
Universidad Nacional de Colombia

En este artículo se presentarán los resultados de una investigación de corte cualitativo y etnográfico, cuyo propósito se centró en mostrar el modo en que leen y escriben los niños que suelen ser apodados como "malos estudiantes". Investigación adelantada desde los postulados teóricos que fundamentaron la Evaluación de Competencias Básicas en Bogotá D.C., liderada por el Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia, entre los años 1998 y 2001. Este texto esbozará de manera condensada el procedimiento, las implicaciones y el análisis de algunos de los ejercicios de comprensión lectora y producción escrita desarrollados con un grupo de 23 niños de grado sexto de una escuela pública del Distrito Capital, durante el segundo semestre del año 2002.

**Palabras clave:** Evaluación, Lectura, Escritura, Semiótica, Competencias, Política Educativa, Relaciones de Poder.

This article will present a qualitative and ethnographic research results, whose purpose was focused on show the way how children called “poor” read and write. The research was developed from ‘Evaluación de Competencias Básicas en Bogotá D.C.’ theoretical postulates, heading by Assessment Research’s Group of National University of Colombia, between 1.998 and 2.001. This text will outline concisely the procedure, implications and analysis of some reading comprehension exercises and written productions carried out with 23 children of sixth grade in a public school of Bogotá, during the second half of the year 2002.

**Key words:** Assessment, Reading, Writing, Semiotics, Competences, Educational Policy, Power Relationships.

---

\* **Silvia Alejandra Rey González**, egresada de la carrera de Filología e Idiomas con énfasis en inglés. Desde el año 2003 participa como auxiliar de investigación y como integrante del Grupo de Investigación en Evaluación, clasificado actualmente en categoría A por Colciencias, en los diferentes proyectos avalados y apoyados por el Instituto de Investigación en Educación (antiguo PUI), al cual éste pertenece junto con otros tres grupos de investigación. Actualmente cursa la Maestría en Educación, en su área de profundización: *Lenguajes y Literaturas en Educación*; además orienta dos cursos para el Departamento de Lingüística como Auxiliar de Docencia gracias a su calidad de estudiante de Maestría.

## ANTECEDENTES

En febrero del año 1999, la carrera de Estudios Literarios –bajo la coordinación del profesor Fabio Jurado Valencia–, abre una secuencia de tres cursos electivos en línea en el Departamento de Literatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, con el propósito de permitirle a todo aquel estudiante interesado en incursionar en el ámbito de la educación a trabajar desde la investigación, el acompañamiento y el contacto directo con niños, jóvenes y docentes de educación básica y media, en la perspectiva de cooperar en la formación de lectores y escritores críticos y analíticos, sugiriendo textos provocadores de debates y de producción escrita.

A esta primera convocatoria nos presentaremos estudiantes de las carreras de Estudios Literarios, Filología e Idiomas, Cine y Televisión, Antropología, Ciencias Políticas y Matemáticas, lo cual permitía establecer relaciones de interdisciplinariedad entre las distintas propuestas de trabajo que eran puestas a consideración y discusión del grupo. El trabajo de los estudiantes se enmarcó principalmente en tres procesos de investigación:

1. **La educación en los territorios de frontera.** Proyecto para la formación y actualización de maestros en el área de lenguaje y matemáticas, en los departamentos de Arauca, Guaviare, Guainía, Vaupés, Vichada y Amazonas.

2. Evaluación y análisis en profundidad de la producción escrita de los estudiantes dentro del Proyecto de **Evaluación Censal de Competencias Básicas**, de la Secretaría de Educación del Distrito, entre 1998 y el 2001.

3. Acompañamiento a procesos de actualización, innovación e investigación en el área de Lenguaje y Literatura a grupos de profesores de escuelas y colegios del Distrito Capital, en el marco de la propuesta del *Programa RED* para tal fin.

En esta perspectiva, y gracias a la experiencia lograda en el aula tanto con estudiantes como con docentes y directivos, a finales del primer semestre del año 2002

el profesor Jurado nos encarga a un grupo de tres estudiantes<sup>1</sup> egresadas de la Pasantía, la presentación de una propuesta de trabajo en aula para ser desarrollada con fines investigativos en el semestre siguiente, en la jornada de la tarde de una escuela pública del Distrito Capital. Se trataba entonces de una labor paralela al acompañamiento de los docentes de ambas jornadas que él venía adelantando como coordinador del área de lenguaje del Grupo de Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia, en respuesta a la solicitud de apoyo académico que hiciera el centro educativo a la Universidad a través del Instituto de Investigación en Educación-IIEDU.

La propuesta implicaba una serie de Talleres de Refuerzo en lecto-escritura a un grupo de veintitrés (23) estudiantes<sup>2</sup> de grado sexto (6°) quienes, a juicio de sus docentes regulares, presentaban bajos desempeños en lectura específicamente. Propuesta de trabajo que fue diseñada a partir de la aplicación de las pruebas de competencias creadas para el Distrito Capital en su aplicación de octubre de 1999 para los grados 7° y 9°, por considerar la evaluación externa como un pivote legítimo y pertinente desde el cual es posible, por una parte, planear estrategias de acercamiento y de diálogo con los profesores en torno a sus prácticas pedagógicas y, por otro, constituirse en el pretexto perfecto para adelantar procesos de investigación-acción en el aula; puente que une no sólo a la universidad con la escuela sino a la evaluación con la investigación.

El resultado de este proceso de indagación *in situ*, adelantado por espacio de seis meses, configuró el trabajo monográfico que titula el presente documento, cuyo propósito es mostrar cómo los adolescentes considerados “problema”, por presentar resultados poco satisfactorios en sus procesos de lecto-escritura, desarrollan unos modos de leer y escribir específicos que son juzgados como deficientes en el contexto

---

<sup>1</sup> Nicna Camargo Salazar, Natalia Fernanda Arandia y Silvia Alejandra Rey.

<sup>2</sup> Aunque en un principio eran 75 los estudiantes que presentarían la prueba piloto para definir el trabajo a seguir, al final sólo lo asumirían 53. Y de estos 53, se eligieron los 23 pequeños de grado sexto para dar cuenta del resultado de todo el trabajo de acompañamiento adelantado durante el semestre, por haber sido este el grupo asignado, desde el comienzo del proceso, a la autora de este trabajo monográfico, en las tareas propias del acompañamiento que incluyen el análisis de sus producciones y de su evaluación final (prueba de competencias) –por ser útiles en el momento de caracterizar sus ritmos y modos de leer y escribir.

de la escuela tradicional, por no responder a los esquemas desde los cuales se “enseña” y se evalúa la lectura y la escritura. Es en este contexto donde un trabajo de reflexión alrededor de la evaluación se constituye en un detonante genuino para lograr procesos de transformación del componente pedagógico, en relación con la evaluación interna adoptada por las instituciones escolares para verificar la calidad educativa lograda, a partir del grado de desarrollo de las actuaciones (competencias) de los sujetos en formación. De allí la relevancia de reconocer la repercusión que tienen los procesos evaluativos que las regulan, más aún si se trata de procedimientos externos cuya manipulación indebida puede llegar a niveles nocivos de incidencia.

### **CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA**

El inevitable descrédito como “malos estudiantes” con el que fueron rotulados los adolescentes elegidos para tomar estos talleres de refuerzo, generó una atmósfera de desequilibrio y de insatisfacción manifiesta desde la aplicación de la prueba de competencias al inicio del proceso. La primera situación se daría durante un corto receso en el que varios de sus compañeros ingresaron al aula múltiple indagando por lo que se estaba haciendo allí, convirtiendo el lugar en un sitio de reunión en la que todos ayudaban a resolver las preguntas consideradas como las más complejas. En medio de esta situación, se acercaron algunos estudiantes a la auxiliar de investigación allí presente para preguntar por qué habían elegido a los *más malitos* para hacer esta prueba. A partir de este comentario se podía deducir que, al parecer, los niños manejaban unos patrones de clasificación entre los “buenos” y los “malos” de acuerdo con un criterio académico que marcaba su posición frente a sus compañeros, sus profesores y frente a eventos como una evaluación de este tipo.

Ésta y otras reacciones posteriores dejarían al descubierto una realidad que posee profundas marcas de estrechez pedagógica y dominación causadas por “el mal uso de la palabra”. Si bien eran los docentes de estos estudiantes los interlocutores más indicados para considerar que tenían “problemas” de lectura (y por tanto de escritura), el acto de seleccionarlos bajo este criterio contribuyó en gran medida a crear un entorno de exclusión, aleccionamiento y obligatoriedad, en el que se presentaron

manifestaciones de resistencia por parte de algunos de ellos. Se trataba lamentablemente de una situación que sigue presentándose en el contexto cotidiano de muchas de nuestras instituciones educativas que, a pesar de los incesantes retos y cambios sufridos en el contexto del mundo y sus sociedades, siguen ancladas en procesos de escolarización profundamente tradicionales.

Tomando como referente este contexto específico, la investigación parte de un postulado de descrédito e insatisfacción generado dentro de un espacio de coerción que no permite el libre desarrollo del sujeto en formación. Postulado desde el cual se parte como hipótesis de trabajo para determinar que estos niños, a pesar de mostrar bajos desempeños académicos, sí saben leer y escribir pero en unos ritmos distintos y de un modo diferente al del grupo que es más regular.

## **RELACIONES DE PODER**

Existe una urgente necesidad de desestructurar la rigidez de la tradición que se permea en los procesos de escolarización presentes aún en muchas de nuestras escuelas, por estar de espaldas a los retos que el devenir del mundo le impone a sus sociedades para mantenerse y sobrevivir bajo los preceptos de una calidad de vida suficiente y digna. Prueba de tal urgencia en este acompañamiento fueron las reacciones por parte de los estudiantes en general, suscitadas por una realidad que posee profundas marcas de estrechez pedagógica y dominación, causadas por lo que ya se ha mencionado como *el mal uso de la palabra*; hecho que suele imponerse como forma de maltrato simbólico en el que se dejaba en evidencia una de las más utilizadas prácticas de coacción dentro de las prácticas pedagógicas tradicionales, asumida como normal por no implicar el castigo corporal: *la disciplina* –y con ella sus excesos de control–. Esto responde a una posición de desaire a la íntima conexión que la une al poder o –en términos de Foucault a la capacidad de unas personas de determinar lo que han de hacer o creer otras– con toda forma de saber. Se resalta así la importancia de reconocer que “El sujeto histórico jamás llega al conocimiento al margen de los poderes sociales vigentes sino siempre en el marco resultante de su interacción, nunca simple ni mucho menos neutral. En la modernidad, esa orientación coactiva del

aprendizaje ya no se realiza a fuerza de castigos físicos sino por medio de una vigilancia que controla psicológicamente y *normaliza* a los individuos a fin de hacerlos socialmente productivos” (Savater: 100).

Es pertinente considerar que era poco pedagógica y democrática la declaración pública de los desniveles de estos estudiantes, no sólo porque habían sido establecidos por un único ente de poder: el profesor, sino por el hecho de presentar (de manera ingenua, al parecer) la diferencia y la diversidad como algo inapropiado y merecedor de un tratamiento correctivo. No era gratuito el hecho de que los estudiantes elegidos para recibir aquellos talleres de lecto-escritura se sintieran afectados por las miradas y las risas burlonas de sus compañeros, desde que fueron apartados de sus grupos para ser “mejorados”, pues éstos venían a actuar junto con sus docentes como entidades de vigilancia que pretendían controlarlos.

Situación que no tardó en producir distintas reacciones y manifestaciones de resistencia que se traducirían en apatía, indisciplina y solicitudes expresas de inasistencia. Se trataba pues de una clara manifestación de la profunda crisis por la que viene atravesando la sociedad occidental: “el hundimiento de las estructuras de acogida y de las transmisiones que deberían llevar a cabo”, como bien lo ha planteado el antropólogo español Lluís Duch en su libro *La educación y la crisis de la modernidad*. Una problemática que ha generado importantes desequilibrios globales en forma de caos, que acechan constantemente a los individuos y a los grupos humanos. Y se dice globales por cuanto su incidencia impregna todas las relaciones fundamentales sostenidas por los individuos de un espacio cultural común, incluyendo su relación con la naturaleza. Incidencia que ha permitido cuestionar los mecanismos como los sujetos se inscriben en la realidad y los valores fundamentales que, a lo largo de una tradición milenaria, han viabilizado dichos modos dándole cierta consistencia histórica.

Desafortunadamente es dentro de esa crisis global de las estructuras de acogida (familia, ciudad, religión) donde la pedagogía se encuentra especialmente afectada por su incapacidad para constituirse en una “praxis de dominación de la contingencia”; esto

es, el de no ser capaz como instituciones transmisoras “de cumplir su misión de hacer posible que los niños, adolescentes y, más en general, todos los hombres y mujeres de nuestra sociedad se puedan situar significativamente en el presente, adquiriendo progresivamente la convicción de que, individual y colectivamente, venimos de algún sitio y de que el futuro del ser humano, a pesar de todos los pronósticos en sentido contrario, es algo posible” (Duch: 143).

Se trata pues de una nueva consecuencia de esta crisis pedagógica de la modernidad que compromete igualmente a los docentes que inciden en la “formación” de estos sujetos escolarizados. No obstante, a pesar de percibir en muchos de ellos su constante afán por hacer que sus colegas rompan igualmente con los esquemas de la escuela tradicional –en respuesta a los requerimientos de las nuevas disposiciones legales (Ley General de Educación, Lineamientos, Indicadores), que en la mayoría de los casos conocen de oídas–, encontramos que sus propias prácticas pedagógicas responden, por el contrario, a esquemas en donde nuevamente se reconoce “*el mal uso de la tradición* que acostumbra a identificarse con el *mal uso del poder*”; señal que tolera la cabal destrucción de la palabra humana en su derecho casi estético de ejercer la crítica en medio de la diversidad de situaciones y retos propios que la humanidad ha tenido que afrontar desde su aparición (cfr. Duch: 65).

#### **Cuatro preguntas orientadoras de la investigación/intervención**

1. ¿De qué manera los niños que son considerados “problema”, por presentar resultados poco satisfactorios en sus procesos de lecto-escritura, desarrollan unos modos de leer y escribir que son juzgados como deficientes en el contexto de la escuela tradicional, por no responder a los esquemas desde los cuales se “enseña” y se evalúan estos factores.
2. ¿Por qué estos niños, a pesar de mostrar bajos desempeños académicos, sí saben leer y escribir pero en unos ritmos distintos y de un modo particular?
3. ¿Cómo lee y cómo escribe el grupo de aquellos veintitrés pequeños de grado sexto, elegido por sus docentes, de acuerdo con los distintos ejercicios

propuestos en los talleres que conformaron los tres momentos del acompañamiento?

4. ¿Cuál es el papel de las evaluaciones externas en el marco de un proceso de investigación/intervención escolar?

### **Abordando el problema de investigación**

Con el propósito de describir los modos de leer y escribir de los veintitrés niños de grado sexto elegidos como grupo piloto de la investigación, se decide hacer un análisis semiótico de sus ejercicios de lectura y sus producciones escritas. Para ello, se hace inicialmente un breve recorrido por algunas perspectivas teóricas que han solventado el enfoque semántico-comunicativo subyacente en las disposiciones legales para el área de lengua castellana que han sido definidas por el MEN (Resolución 2343, de 1996 y Lineamientos Curriculares, de 1998) para la educación básica y media. El objetivo es situar al lector –a modo de remembranza– en el horizonte de trabajo que se ha establecido para ser privilegiado dentro de la planeación pedagógica, en el área de lenguaje y literatura: el *proceso de significación*, además de aquél de la comunicación. La razón: aún falta por ser reconocido el hecho de que “la comunicación no es, como se ha creído, la simple relación empírica entre sujeto emisor que envía un mensaje a un receptor, el que a su vez reinicia el circuito y responde en una supuesta relación bilateral de transparencias y de exactitudes de los mensajes. Al contrario lo que hallamos en la comunicación son siempre intersticios, lugares no dichos, voces subrepticias e incertidumbre” (Jurado, 2000: 90).

Planteamiento desde el cual se ha demostrado que la configuración del universo simbólico y cultural de los sujetos particulares se hace a través del uso del lenguaje en interacciones con otros sujetos culturales<sup>3</sup>. Razón suficiente para lograr ir más allá del desarrollo de la competencia lingüística, e incluso de la comunicativa, en tanto que en el contexto de la escuela real no se estará frente a actuaciones de un hablante-oyente ideal que pertenece a una comunidad lingüística homogénea, al interior de la cual se

---

<sup>3</sup> Ver los artículos “El lenguaje y la significación” y “Lingüística y significación”, en: *Revista Lenguaje No. 17*. Cali: Universidad del Valle, 1989.

comparte un conocimiento tácito de la estructura de la lengua<sup>4</sup> (Lineamientos: 46). Por el contrario, se enfrentará a un entorno construido por las actuaciones cotidianas de los estudiantes que harán visibles los procesos de interacción desde donde son configurados como sujetos culturales; individuos que, a través del uso que hacen del lenguaje, llenan el mundo de significados e instauran su lugar en el mundo.

Será entonces la práctica de la comunicación en función de la significación la encargada de promover la existencia de formas de interacción individuales, con capacidad de redefinirse a la categoría de prácticas sociales. Situación que se hizo visible en el ejercicio propio de interpelación asumido por cinco estudiantes que estaban insatisfechos con el trabajo planteado, al hacer llegar –tanto a las directivas de la institución como a las auxiliares de investigación responsables de los talleres de lecto-escritura– una carta por estudiante donde exponían sus argumentos para justificar su ausencia y su intención de no regresar. Efecto resultado de lo que Bajtin llamaría *construcción dialógica*, que no es más que la acentuación cultural surgida de la relación con el otro.

Para nuestro caso, estas cartas vendrían a constituirse en el elemento del lenguaje utilizado por los estudiantes para interactuar significativamente con sus interlocutores, cuya efectividad pragmática dependería de la elección y disposición de las entidades materiales (las palabras) que pudieran denotar o referirse a otra entidad: rechazo (cfr. Gardner, 1999: 350). Entidad que en el marco de un análisis estructural de la lengua, tendrá como nuevo referente al *signo*. Así, para el lingüista danés Louis Trolle Hjelmslev, “un *signo* (o *expresión de signo*), se caracteriza primera y principalmente por

---

<sup>4</sup> Enfoque racionalista desarrollado por Noam Chomsky en los años sesenta. Allí parte “como hipótesis de trabajo (Chomsky, 1957 y 1965) de la afirmación de la existencia de una gramática innata (*gramática pivot*), universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje así entendido es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado de condiciones formales de desarrollo y ello explica una concepción psicolingüística de la creatividad lingüística, concebida como la capacidad *natural* de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias”. [Lomas, Osoro y Tusón, “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua” en: *Signos*, Año 3, No. 7, 1992: 41; artículo reeditado en la compilación de Carlos Lomas: “Enseñar lenguaje para aprender a comunicarse(se)”, Coop. Editorial Magisterio, 2006: 32].

ser signo *de* alguna otra cosa –peculiaridad ésta que probablemente despertará nuestro interés, puesto que parece indicar que *signo* se define por una función–. Un *signo* funciona, designa, denota; un *signo*, en contraposición a un no-signo, es el portador de una significación” (1971: 67-68). Esta orientación puede entenderse como una semiótica general al ser ésta la que en principio se ocupará de los signos como fuerzas sociales; una semiótica que “se presenta como una *doctrina de los signos* que la vincula al concepto de *semiosis*, que precisamente es la característica constitutiva de los signos. [Doctrina en la que se establece] una relación de estímulo y reacción entre dos polos, el polo estimulador y el polo estimulado, sin mediación de ninguna clase<sup>5</sup>. En una relación de semiosis [talleres de lecto-escritura, en nuestro caso] el estímulo es un signo que, para producir reacción [rechazo, inasistencia], ha de estar mediatizado por un tercer elemento [cartas] (que podemos llamar *interpretante*, *sentido*, *significado*, *referencia al código*, etc.) y que hace que el signo represente su objeto para el destinatario” (Umberto Eco, 1989: 24-25).

### **Propuesta**

A partir de la caracterización del grupo de estudiantes hecha luego de aplicadas las pruebas de competencias para 7° y 9°, diseñadas para el Distrito Capital en su aplicación de octubre de 1999, se planea un trabajo cuyo propósito era dar curso a un proceso de comprensión y construcción textual integrado a través de tres momentos, en cada uno de los cuales se haría énfasis de manera correlativa a los correspondientes tres niveles de comprensión lectora de acuerdo con la progresión en la apropiación de los ejercicios previstos para ello. Adicionalmente se iría articulando la producción de texto de acuerdo con los parámetros asumidos por el Grupo de Evaluación del Universidad Nacional de Colombia para la evaluación del Distrito Capital (niveles literal, inferencial y crítico-intertextual). La siguiente fue la ruta que se propuso seguir con los estudiantes:

---

<sup>5</sup> Desde su perspectiva, la tríada semiótica puede aplicarse igualmente a fenómenos que carecen de emisor, es decir, que no toma en consideración ningún intérprete o sujeto consciente. Se hace la salvedad ya que en la definición de Saussure, los signos *expresan ideas*, o sea, expresan las ideas de un *emisor*, que las comunica a un *destinatario*, allí donde el signo es la unión de un significado con un significante. Entonces, si la semiótica fuera la ciencia que estudia los signos, quedarían excluidos de este campo muchos fenómenos que actualmente se llaman *semióticos* o son de su competencia (*Op.cit.*: 24-25).

### ***Primer momento***<sup>6</sup>

El propósito de los talleres que conformaban este primer momento iba dirigido a que los estudiantes lograran percibir las diferencias entre tres manifestaciones del lenguaje poético: la alegoría (Parábola del sembrados, Caricatura de Quino), el símil (algunos versos del Canto XXI de la Iliada) y la metáfora (un verso de Mandelstam), teniendo en cuenta que éstas materializan un proceso poco trabajado a profundidad en la escuela: la alegoría como resultado de un proceso de artificialización. Es decir, un “proceso de enmascaramiento, de involucramiento progresivo” en donde se hacen necesaria la aplicación de una operación análoga para su interpretación; aquella que Chomsky denominaría de metametalenguaje. Este mismo proceso es el que encontramos en las interacciones de los niños cuando “ponen rostros” a conceptos a través de “juegos de roles”, donde se recrean con su propio lenguaje lo que aprenden en la cotidianidad. De allí la cercanía a esta clase de lenguaje que bien puede canjearse por otra clase de sustituciones en forma de alegorías metafóricas. Razón por la que se decidió comenzar, a partir de dos textos cortos y dos íconos, un ejercicio de reconstrucción de sentido que nos permitiera indagar –inicialmente– por un primer nivel de competencia lectora pero fuera de un contexto de evaluación (ver anexo 1).

Es bien sabido que en el contexto educativo aún “las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes”<sup>7</sup>; no obstante, en el primer momento del ejercicio se decidió trabajar el análisis textual de algunas partes de textos como el Evangelio de San Marcos: 4, versículos 13 al 20, correspondientes al Antiguo Testamento de la Biblia; un verso del texto “Elegías” de Ossip Mandelstam; una figura medieval representando la “Fortuna” y una caricatura de Quino. La finalidad prevista se apoyó en que a pesar de su corta extensión, los estudiantes se estaban enfrentando a construcciones textuales complejas en un contexto comunicativo genuino que pondría a prueba su capacidad de análisis y la calidad de relaciones intertextuales tejidas entre los textos propuestos, en caso de

---

<sup>6</sup> La fundamentación de este primer momento fue escrito por Nicna Camargo.

<sup>7</sup> Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, 1998: 80.

haberlas. Y se dice contexto comunicativo significativo porque dichas reflexiones se dieron en el marco de una discusión colectiva en los grupos intercurros, dinamizada por un auxiliar de la universidad, en donde la voz de cada estudiante era tomada como ápice para fundamentar los posteriores consensos o desacuerdos.

La complejidad se hallaba en la retórica del lenguaje allí utilizado: el poético. Se tendría, por tanto, la posibilidad de indagar de manera muy inicial por la cercanía o la distancia de los estudiantes hacia este tipo de textos, tanto a nivel formal como pragmático.

### ***Segundo momento***<sup>8</sup>

No obstante, el segundo momento del taller buscó contribuir en el ejercicio de la interpretación textual desde el interés no sólo de integrar distintas disciplinas (lenguaje, filosofía y ciencias, en este caso) para establecer relaciones entre ellas, sino de identificar a partir de éstas las similitudes y diferencias entre la superestructura del texto literario: *Cuánto se divertían*, cuento de Isaac Asimov, y aquella del texto científico: *Espejo y reflejo: del caos al orden* por Briggs y F.D Peat. Sólo que esta vez se hace un mayor énfasis en las particularidades del texto literario para ayudar a fortalecer las debilidades en los niveles de lectura inferencial y crítico-intertextual. Para ello, se parte de la premisa de que el texto literario contiene “espacios vacíos que hacen posible el juego interpretativo y la adaptación variable del texto”, en donde “sólo esos lugares vacíos garantizan una participación del lector en la realización y la construcción de sentido de los acontecimientos”<sup>9</sup>.

Si bien los textos elegidos no evidenciaban una estructura global elemental (introducción-nudo-desenlace o problema-hipótesis-explicación), de todas formas permitían resaltar los dos modelos superestructurales básicos, como lo son: “la narrativización” y la “formalización”<sup>10</sup>. Asimismo se quiso no sólo resaltar la estructura

---

<sup>8</sup> La caracterización de este segundo momento fue escrito por Natalia Fernanda Arandia.

<sup>9</sup> *La estructura apelativa de los textos*, Iser Wolfgang: 139.

<sup>10</sup> Conceptos tratados por Fabio Jurado en su texto *Investigación, escritura y educación*: 82.

textual de los discursos, sino su dimensión pragmática que concernía a la necesidad de promover la reflexión en torno a la significación de la situación de aprendizaje.

Se trabajó con el concepto de superestructura textual definido por Van Dijk como “un tipo de *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el *contenido del texto* [...] Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el *orden* (la *coordinación*) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas *unidades* de una *categoría* determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas”<sup>11</sup>.

### ***Tercer momento***

Para cerrar, la dinámica de trabajo alcanzado en los dos momentos anteriores fue reforzada con un ejercicio de reflexión y escritura en torno a algunas de las temáticas planteadas en los tres textos propuestos: *La cultura del terror* de Eduardo Galeano (anexo 6), *Biografía de Eduardo Galeano* (texto tomado de internet: anexo 7) y *Una violencia universal* de Sylvie Jan y Pilar Calveiro (anexo 8). Temáticas que coincidían con las problemáticas que habían sido igualmente advertidas en la determinación del contexto inicial de este trabajo de refuerzo (la selección y la prueba piloto), prefigurando así lo que sería en adelante su curso, si bien lo que se pretendía en este punto era poner la lectura y la escritura al servicio del análisis, la argumentación y la crítica.

En esta perspectiva se planeó articular la propuesta de lecto-escritura a los escenarios que estimularían las potencialidades hasta ahora mostradas por estos estudiantes, a través de ejercicios de lectura y escritura más rigurosos y abarcadores. A partir de éstos se les exhortaría entonces a poner en crisis sus concepciones alrededor de temáticas como la disciplina, el maltrato infantil y la violencia, al haber sido éstas percibidas como determinantes en las presuntas actuaciones de bajo perfil en que habían sido encasillados por presentar “problemas” académicos; considerando

---

<sup>11</sup> *La ciencia del texto*. Teun Van Dijk, 1997: 142-143.

especialmente el solapado agravio que viciaría el proceso de su selección por parte de sus docentes regulares, y cuyo efecto trasgresor se manifestaría no sólo en una inevitable confrontación simbólica con sus compañeros, sino en las cartas escritas por algunos de ellos en mitad del proceso.

Dinámica en la que era igualmente pertinente abordar temáticas como la tolerancia, el respeto y la justicia para generar un diálogo con aquellas que habían sido ya advertidas como parte de las causas del bajo nivel académico de estos estudiantes. Desde la lectura y la escritura se induciría a los estudiantes a crear una convicción propia de las oportunidades y las aplicaciones reales de un aprendizaje significativo, cuando éste les permite rebasar los obstáculos que suelen presentarse en la escuela; era tiempo de comprender lo que, en términos de Bettelheim, debe motivar el aprendizaje, así como lo que no debe llegar a ser la educación: “el motivo más profundo e importante para aprender no es la aprobación de una sociedad concebida vagamente, no es complacer a los padres o a los maestros [...] Para que la educación sea una fuerza liberadora interior no debemos degradarla a la categoría de herramienta, sino que debemos convertirla en la esencia del crecimiento y desarrollo personales” (Bettelheim: 68).

El poner en crisis el pensamiento de los estudiantes en este escenario, provocaría en ellos la necesidad de abordar los textos que serían propuestos en los talleres desde procesos de abducción que les permitirían lanzar hipótesis conducentes a conjeturar sus intenciones, ya sean sugerentes o manipulatorias, a la luz de sus experiencias y de las posibles lecturas de otros textos de la cultura que hayan hecho anteriormente (cine, música, noticieros, cómics, cartoons, novelas, realities shows, juegos de video, internet, etc.). En consecuencia, el paso por procesos de interpretación icónica, reconocimiento y comprensión de información condensada (primer momento), además de aquellos de reconocimiento y uso significativo de los elementos superestructurales del texto narrativo y científico, al servicio de la comprensión y manipulación textual pertinentes (segundo momento), no sólo devengaron un trabajo de relectura y re-escritura sino de un proceso de reestructuración de sus concepciones

concientes sobre el mundo y sus relaciones, que en este tercer momento permitiría lograr genuinos procesos de reflexión y argumentación más elaborados al servicio de la intertextualidad y la crítica personal, de manera consistente.

## **Algunos resultados de lectura y escritura**

### **Primer momento**

La complejidad del primer ejercicio de comprensión lectora y producción escrita se hallaba en la retórica del lenguaje utilizado en los textos propuestos: el poético. Se tendría, por tanto, la posibilidad de indagar de manera muy inicial por la distancia de los estudiantes hacia este tipo de textos, tanto a nivel formal como pragmático; los resultados ayudarían a conocer, a su vez, el nivel de interés que alcanzan a suscitar éstos en los estudiantes. Amplia fue la sorpresa al descubrir no sólo motivación sino un importante nivel de competencia interpretativa. Es el caso de los niños de 6° grado en cuya “relatoría final” de esta primera sesión, llegaron a conclusiones como las que se recontextualizan a continuación<sup>12</sup>:

En cuanto a la Parábola del Sembrador, por consenso, relacionaron a la semilla como **“el Hombre que se reproduce y que se desarrolla”** entre oportunidades que no debe desaprovechar; idea que fundamentaron con el dicho popular: **Camarón que se duerme se lo lleva la corriente**. Para la mayoría del grupo, las semillas eran así mismo las acciones de dichos hombres; interpretación que se relaciona con la imagen de **“maternidad”** asignada a la tierra por otro grupo de estudiantes de 6° grado. Para ellos la tierra era el vientre materno en donde se fecunda la semilla –el hombre– para que ésta, al final, se torne en buena o mala cosecha.

Respecto a la figura medieval, la mayoría de estudiantes coincidieron en relacionarla con dicotomías como: **bien/mal, hombre/mujer, blanco/negro**. A partir de allí se tomó la palabra “Fortuna” y el ícono de la “rueda” sobre la cual se

---

<sup>12</sup> Cabe recordar que el análisis textual de grado Sexto estuvo a cargo de la auxiliar de investigación Silvia Alejandra Rey G.

sostenía ese cuerpo con cabeza doble para recrear un poco el análisis. De allí surgió la idea de “falta de equilibrio” en cuanto al dinero y su relación con el azar. Los niños y niñas lo refirieron en un primer momento como el juego de la ruleta en donde es el destino el que permite el ganar o el perder.

Cuando se retomó la caricatura de Mafalda fue necesario dar una mayor descripción del concepto de alegoría. Para ello se tomó como ejemplo el ícono de la calavera cruzada por dos huesos que aparece en varios contextos conocidos por los niños: frascos de material venenoso, avisos en las vallas de malla protegidas con altos voltajes de energía, banderas distintivas en los barcos piratas que aparecen en las caricaturas, por mencionar algunos ejemplos. Este ejercicio ayudó considerablemente a comprender el concepto de alegoría –que según la premisa dada al comienzo del taller- podría entenderse como el “poner rostros a conceptos, o más ampliamente poner algo en reemplazo de otra cosa y hacer, casi siempre por medio de la tradición, que eso otro que ha entrado a ser lo que no era, sea comprendido y decodificado por el lector”.

Así, a los estudiantes les resultó más claro el ejercicio de interpretación de la caricatura mientras relacionaron, de manera casi refleja, la calavera a los conceptos de “**peligro**”, “**venenoso**”, “**mortal**” y “**pirata**”. Así mismo, le asignaron a la madre violenta características de “**egoísta**”, “**regañona**”, “**agresiva**” y hasta correspondencias fonéticas: “**suenan alegar**”, en un nivel literal, para llegar a reconstrucciones como: “**ella forma guerra y la convina con paz**”, “**ella estaba transmitiendo sus pensamientos en el golpe...**”, hasta llegar a la más aproximada: “**la señora está Haciendo lo contrario al tetrero**” al permitir mostrar la esencia del humor de Quino: la ironía.

### **Segundo momento**

Luego de hacer una segunda lectura los dos textos propuestos, se solicitó hacer un resumen de cada uno de ellos en grupos (por grados), si bien es este ejercicio de reconstrucción de las macroproposiciones textuales las que confirman su apropiación a

nivel macro y superestructural. Frente al ejercicio resultante del cuento *Cuanto se divertían* elaborado por estudiantes de grado 6<sup>o</sup><sup>13</sup>, se encontraron dos tipos de resumen que caracterizan el resultado general: la transcripción (resumen 1) y la paráfrasis (resumen 2). El primer resumen muestra cómo los estudiantes han desarrollado una gran competencia para transcribir los textos que deben resumir, como un ejercicio de corte y pegue o, incluso, como una transcripción literal de un trozo del texto a ser resumido. Este es el caso del texto siguiente:

### **Resumen 1**

Una niña llamada Margie anoto en su diario, escribio : TOMY SE HA ENCONTRADO UN libro de verdad, el libro era viejo . El abuelo de margie, el le habia contado que hubo una epoca que todos los cuentos estaban impresos en papel.

Y nosotros pasabamos las paginas, de color amarillo y que estaban arugadas y que era divertido ver que las palabras se quedaron quietas enbes de desplasarce por la pantalla pero cuando te debolvias a la pagina anterior tenia las mismas palabras que cuando los leia por primera vez.

Que no supiera ensamblarlo de nuebo, acabo de una hora, ayi estaba de nuevo, grande negro y feo el inpecto y acarició a margie.

te apuesto a que sabe la misma margie no dispuesta a discutir de eso no ceria que el Hombre estraño viniera a casa TOMMY solto una carcajada.

*(Un texto del curso 601)*

Como podemos apreciar, en esta paráfrasis encontramos dos generalizaciones:

—El abuelo de margie, el le habia contado que hubo una epoca que todos los cuentos estaban impresos en papel.

—Que no supiera ensamblarlo de nuebo, acabo de una hora, ayi estaba de nuevo, grande negro y feo el inpecto y acarició a margie,

---

<sup>13</sup> Análisis textual de grado sexto a cargo de Silvia Alejandra Rey G.

en las que omite informaciones como la procedencia de la información (“El abuelo de Margie contó una vez que, cuando él era pequeño, su abuelo le había contado que hubo una época en que los cuentos siempre estaban impresos en papel”) –en el caso de la primera generalización–, o las características físicas del inspector, lo que odiaba Margie de su maestro automático, así como la manera en que ella debía hacer y entregar las tareas y las pruebas a su maestro –para el caso de la segunda generalización. Así mismo, se encontraron bastante interesantes los cambios semánticos en los que los autores del resumen se adjudican acciones que son originalmente narradas por la protagonista, Margie:

Y nosotros pasabamos las paginas, de color amarillo y que estaban arugadas y que era divertido ver que las palabras se quedaron quietas (...) pero cuando te devolvías...

Esto podríamos tomarlo como un acto de participación activa en la situación de comunicación planteada allí; finalmente, “quien narra lo hace para mí”, es la conclusión de la cual partieron para escribir esta paráfrasis. Finalmente se halla una transcripción literal con visibles alteraciones al original en relación con la sintaxis, el uso de signos de puntuación y la ortografía; transcripciones que son muy comunes en los resúmenes que realizan los estudiantes en la escuela, a manera de controles de lectura.

**Transcripción estudiante:**

te apuesto a que sabe la misma margie no dispuesta a discutir de eso no ceria que el Hombre extraño viniera a casa TOMMY solto una carcajada.

**Original Asimov (diálogo):**

- Te apuesto a que sabe casi lo mismo.

Margie no estaba dispuesta a discutir sobre eso.

- Yo no quería que un hombre extraño viniera a casa a enseñarme.

Tommy soltó una carcajada.

Con el apoyo de las talleristas en la reorientación de una tercera lectura, se solicitó re-elaborar el resumen anterior pero en el marco de un ejercicio más dinámico; solicitud que se soportó con la siguiente imagen: “Ahora vamos a hacer un resumen como un pitch; o sea, tan rápido como el lanzamiento de un pitcher”, explicado en el marco del juego del béisbol. El resultado fue muy diferente y productivo, puesto que esta vez sí lograron aplicar las macro-reglas completas (generalización, selección, omisión e integración), logrando textos como el que sigue:

### **Resumen 2<sup>14</sup>**

Habia una vez una niña q’ tenía un amigo q’ se encontro un libro q’ Hablaba sobre la Escuela q’ Habla del pasao y el libro Hera viejo y ella **compara** un colegio con el del libro y con el de presente y **termina escojiendo**<sup>15</sup> al del libro. (Un texto del curso 601)

Si tomamos como referente la macroestructura de este texto literario propuesta en clase por la tallerista encargada, como sigue:

PRESENTACIÓN: Personajes y situación.

DETONANTE 1: Tommy encuentra un libro.

DESARROLLO DE LA HISTORIA: Margie compara la escuela de antes con la de ella.

DETONANTE 2: Margie tiene que ir a estudiar.

CIERRE: Margie concluye que las escuelas de antes eran mejores, se aprecia que esta vez los estudiantes sí logran tomar la información relevante del cuento para reconstruir adecuadamente su macroestructura, a pesar de omitir el segundo detonante:

PRESENTACIÓN: *Habia una vez una niña q’ tenía un amigo...*

DETONANTE 1: *un amigo q’ se encontro un libro...*

---

<sup>14</sup> Es preciso anotar que los autores de este resumen son los mismos del resumen 1.

<sup>15</sup> Se agregan las negrillas para evidenciar las inferencias logradas por los autores del resumen, a través de las cuales se presenta la conclusión del cuento.

DESARROLLO DE LA HISTORIA: *encuentro un libro q' Hablaba sobre la Escuela q' Habla del pasao y el libro Hera viejo y ella compara un colegio con el del libro y con el presente...*

CIERRE: *y termina escojiendo al del libro.*

### **Tercer Momento: Producción Genuina**

El proceso de caracterizar los ritmos y modos de leer y escribir de estos 23 estudiantes logra fundamentarse consistentemente una vez se considera que la verdadera actividad comunicativa se realiza cuando –según lo plantea el profesor Fabio Jurado– hay interpretación y refutación, interacción o reacción en quien interpreta; allí donde hay presencia de la *construcción dialógica*, en términos de Bajtin, por constituir la acentuación cultural surgida de aquella relación con el otro. Recordemos que en el caso particular a que alude este trabajo, nos encontramos frente a otra *reacción* (rechazo) que es realizada a través de las cartas que un grupo de cinco estudiantes descontentos con el trabajo planteado le hicieron llegar a las tres auxiliares de investigación responsables de los talleres de lecto-escritura, para justificar su ausencia de varias de las sesiones desarrolladas, además de su intención de no regresar. Gracias a este tipo de manifestaciones verbales nos fue posible entender que la “utilización de cualquier elemento del lenguaje en las interacciones humanas, conduce a su integración efectiva dentro del conjunto de valoraciones positivas y negativas que reflejan el sentido del objeto o evento en relación con una forma de vivir la vida; que no tiene otro fundamento que la forma de vivirla como sentido”<sup>16</sup>.

Aunque quedaba claro que para estos cinco estudiantes insatisfechos no había una relación positiva entre sus necesidades particulares en ese intersticio de su vida (recuperar las asignaturas perdidas, ganar el año, etc.) y los propósitos de los talleres de lecto-escritura (sentido del objeto), el proceso de significación que se daba gracias al uso del lenguaje a través de cartas estaba transformando su experiencia humana de la realidad (insatisfacción), en sentido (ejercer su derecho a no asistir). Lo interesante es

---

<sup>16</sup> “Lingüística y significación”, Luis Angel Baena, en *Revista Lenguaje No. 17*, Universidad del Valle, 1989: 4.

ver de qué manera cada estudiante, impulsado por su experiencia humana particular, logra configurarse como un sujeto colectivo en tanto comparten un mismo objetivo: no asistir más a los talleres que les fueron impuestos. Era la más genuina interpretación empírica que hacían de la realidad a través de una acción-proceso (escritura de la carta) en el que –según planteamientos del profesor Baena<sup>17</sup>– interviene el lenguaje como instrumento de la significación. Es de esta forma –continúa afirmando– que “la práctica de la comunicación promueve a la existencia formas de interacción en la significación que redefinen las prácticas de los niveles anteriores y las elevan, de su carácter aparentemente individual, a la categoría de prácticas sociales”. Esto explica el que este grupo de estudiantes afectados eligieran escribir una carta como el instrumento (tipo textual) más apropiado para interactuar tanto con las talleristas externas, como con los docentes regulares y directivas del colegio.

Tras la lectura de estas cartas, se detecta una pulsión real y sentida de los estudiantes por hacerse visibles ante sus superiores, gracias a un ejercicio de escritura que les revelaba la posibilidad de rebasar las dificultades trazadas por el indefectible destino heredado o impuesto del que nos habla el profesor Gabriel Restrepo<sup>18</sup>. Una nueva actitud que le permite a sus interlocutores percatarse que están ante estudiantes “potencialmente” competentes para establecer una comunicación efectiva, cuando utilizaron convenientemente la información que estimaron pertinente para argumentar su descontento frente al trabajo adelantado hasta ese momento. Y se dice convenientemente porque a partir de la pragmática propia de sus cartas los estudiantes logran no sólo reconstituir el acontecimiento de indisposición al que refiere su argumentación, sino persuadir al grupo de talleristas para que introdujeran cambios en la dinámica de trabajo.

En este interesante corpus de cinco cartas, encontramos desde una plana hasta una emotiva reclamación por lo que se podría llamar “abuso de poder”. Pero haciendo

---

<sup>17</sup> “El lenguaje y la significación”, Luis Angel Baena, en *Revista Lenguaje No. 17*, Universidad del Valle, 1989: 13.

<sup>18</sup> Tesis desarrollada por este sociólogo en su artículo “Competencias pedagógicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, publicado en: *Bogoya et al.*, 2003.

una lectura más detenida es importante resaltar que en tres de ellas los estudiantes argumentan no querer asistir a los talleres de lecto-escritura porque van perdiendo el año y porque ya saben leer; será este argumento último el gozne perfecto para refutar el desfavorable concepto de sus profesores de español frente a su bajo nivel de lectura y escritura, si bien al decir que saben leer están declarando tanto su preocupación como su competencia para ocuparse de su estudio (proceso) más intensivamente. Reflexión que invita a preguntarse por el tipo de imaginarios que manejan los estudiantes frente al significado de leer y escribir, así como el de su funcionalidad en procesos de escolarización. Pues si se compara lo que se infiere de los argumentos de estos estudiantes con las consideraciones que subyacen a las selecciones hechas por los profesores, sería posible concluir que al parecer no están tan alejados los imaginarios que manejan tanto los unos como los otros alrededor de la lecto-escritura. Éstos y aquéllos sugieren su apropiación como parte de un ejercicio de decodificación del código, mas no como una práctica de desentrañamiento de las sustancias de contenido presentes en los textos, a fin de rastrear su relación con la cultura. Veamos entonces lo que nos argumentan a este respecto los tres estudiantes de sexto grado<sup>19</sup>, en su orden:

**Juanita Peralta** (Curso 602)

SEñor cordinadoR= no e querido Asistir Al taller de lecto **escritura por que yo voy mal en La mayoría de las Materias** y Ademas **este es el ultimo periodo y quiero rrecuperar my Año** poreso no Quiero bolver a Asistir a ese taller **porque en ese tiempo lo puedo ocupar mas bien ese tiempo estudiando.**

**Lorena Cruz** (Curso 602)

La niña LORena Cruz **no quiere asistir al taller de lecto escritura por el motivo de que yo voy Mal y necesito Recuperar las Materias en las que boy MAL, y no pienso seguir Asistiendo a ese taller porque yo se leer** y me voy a preocupar mas por mi estudio, y ademas ese taller Lo

---

<sup>19</sup> En adelante los nombres de los estudiantes y profesores serán modificados para proteger su identidad.

hacen casi siempre todos los Martes a la 6 Hora y tengo informativa y en esa Materia voy Mal.

**José Fernández** (Curso 602)

Por la razón que no asistí por que tenía un taller y unas traducciones en inglés y por eso no asistí y **yo se leer pero no Quiero volver asistir al taller de lecto escritura por que tengo Que recuperar las materias que voy mal**", curso 602.

Por su parte estas tres cartas, entre las cinco entregadas y analizadas, muestran una mejor y más coherente y cohesiva argumentación para justificar la no asistencia a los talleres, además de la decisión de no regresar. En el caso de José Fernández, a pesar de su irregularidad en el trazo caligráfico, de la ausencia de puntuación y la presencia de errores ortográficos, se deja muy claro que su mayor preocupación se centra en aprobar el año lectivo y cumplir con sus tareas en las materias comprometidas; propósitos que no serán alcanzados si el asistir a los talleres le implica perder clase y logros (o calificaciones) de esas materias que debe recuperar. Preocupación que comparten con Lorena Cruz, quien agrega el inconveniente del cronograma inicial que disponía el martes como el día previsto para adelantar los talleres.

Pero será Juanita Peralta quien presentará una argumentación más elaborada y contundente en su carta, a partir de tres razones:

1. "voy mal en la mayoría de las materias".
2. "este es el último periodo y quiero recuperar mi año".
3. "en ese tiempo lo puedo ocupar más bien ese tiempo estudiando."

En este caso, se advierte una posición de mayor confianza hacia sí misma por cuanto no necesita confirmarle a nadie que sabe leer; además manifiesta su firme propósito de ocupar bien el tiempo "estudiando" para recuperar el año, pero abriendo

igualmente la opción de interpretar aquello como un proceso de deglución de la información que deberá ser devuelta casi intacta en las tradicionales evaluaciones, controles de lectura y talleres de recuperación que no invitan a la reflexión, la investigación e, incluso, la duda.

Por otra parte, los argumentos utilizados en estas cartas desenmascaran el tipo de relación que se establece entre el docente y el estudiante, y entre éste y las directivas de la institución. Se presume un alto grado de vulnerabilidad en la toma de decisiones para permitir o no el desarrollo y la asistencia a los talleres. Esto refleja dos aspectos que, en su calidad de equivalentes, hacen parte de la cotidianidad pedagógica y por lo tanto merecen atención: 1. El carácter impositivo que en la mayoría de las ocasiones impera en este tipo de actividades extra-clase, y 2. la necesidad de tener realmente presente los intereses de los estudiantes en la programación académica; consideración que puede contribuir a incentivar en los propios estudiantes la autoevaluación de sus actuaciones (competencias) lecto-escriturales. En las dos cartas siguientes se revela esta situación:

**Federico Dussán** (Curso 901)

No me gusta ir al taller de lectoescritura por que:

*Es aburrido por que no son lecturas que me interecen*

por que me gusta estar en las clases y no en el taller

por que es muy estenso

Por que pierdo las clases que más me gustan

me gustaría que el taller fuera menos aburrido y que

le digeran o los estudiantes si estan de acuerdo

Haciendo ahora una lectura más fina de esta carta, se observa que Federico Dussán utiliza la arquetípica superestructura de la plana para enumerar las razones por las que no le gustaba asistir a los talleres, además de dos solicitudes que a modo de recomendación propone para tratar de dinamizarlos; sugerencias que se rescataron en

su momento para negociar aquello que podía aún modificarse. Lo que preocupa es que se trata de una tipología textual que está siendo utilizada por un estudiante de noveno grado, que bien pudo haber elegido un formato más acorde con una argumentación corta y consistente con la que se esperaba hubiera elaborado su defensa, como bien lo hicieron sus tres compañeros de grado sexto.

**Manuel Gómez (Curso 902)**

bueno yo **estoy un poco desconcertado con el profesor oscar porque el me eligio para esos talleres sin pedirme algun consentimiento diciendome que si yo queria estar en esos talleres** yo asisti como tres veces pero me di cuenta que esto me esta haciendo perder clase yo hable con el profesor la semana pasada y le dije que yo no queria seguir continuando en esos talleres porque como lo habia dicho antes que esto me hace perder clase y tambie le dije que yo ya habia hablado con mis padres acerca de eso y el profesor oscas celis me dijo que bueno que no siguiera asistiendo que el iva asignar otra persona.

En esta carta, Manuel expone su descontento y su molestia por tener que asistir sin su consentimiento, como directamente afectado, a unos talleres que consideraba más perjudiciales que benéficos, puesto que le hacían perder clase y las “posibles” consecuencias que de esto se infieren sí eran consideradas por él como graves (fallas, pérdida de logros, no recepción por parte de los docentes de los trabajos de estas clases, etc.). Sin embargo, no utiliza un argumento consistente que le ayude a convencer tanto a su docente regular (Omar Corzo) como al coordinador académico y a las talleristas, para no tener que regresar a las sesiones que seguían, pero deja en el aire la sensación de estar refiriéndose no solo a una actividad que en nada podría contribuirle a su proceso académico, sino a una especie de “castigo” que bien podía ser “asignado” a otra persona. Se trata pues de un testimonio que confirma el carácter sancionatorio y agregado con que fue manejado este proceso de “refuerzo” por parte de la comunidad académica en general, lo cual se constituyó en un interferente pero al mismo tiempo en un detonante para el buen desarrollo del acompañamiento. No

obstante, la irregularidad mostrada en la posterior asistencia a los talleres por parte de estos tres estudiantes de grado sexto, puede ser parte de la explicación a los bajos puntajes que les fueron otorgados al finalizar el proceso, así como de la definitiva inasistencia de los dos estudiantes de grado noveno.

### **La evaluación: entre la universidad y la escuela**

La posibilidad de caracterizar los modos de leer y escribir de los estudiantes de educación básica y media, a través de ciertos procesos de intervención pedagógica adelantados por la Universidad Nacional de Colombia –similares al descrito en este artículo, han tenido como telón de fondo los resultados de la evaluación externa. Estrategia que se ha fundamentado en un doble paradigma: la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de la educación básica; al menos desde la dinámica asumida entre 1989 y 1997 por el Ministerio de Educación Nacional cuando implementa el Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria (PUEB). Al término del programa, a finales de 1997, el MEN decide evaluar su impacto a partir del análisis de la información (gestión, actitudes-valores, factores asociados y logros en lenguaje, matemáticas y ciencias) recogida en más de 100 municipios correspondientes a seis regiones del país: Antioquia, Atlántica, Cafetera, Central, Nuevos Departamentos y Suroccidente. La Asociación Colombiana de Semiótica es la encargada de evaluar el área de lenguaje, para lo cual conforma un equipo de investigadores que ya habían participado en el SINECE en esa misma área y en el mismo nivel educativo. Para esto diseñan una prueba de competencias conformada por 19 preguntas de comprensión lectora (parte cerrada) y una de producción escrita (parte abierta)<sup>20</sup>.

Será entonces esta experiencia de evaluación la que introducirá nuevos criterios para reconocer los estados de desempeño lecto-escritural de los niños evaluados, a partir de categorías y niveles<sup>21</sup> definidos teóricamente por competencias, tanto para la parte abierta (selección múltiple) como para la parte cerrada (selección múltiple).

---

<sup>20</sup> Esta prueba aparece en Jurado, *et al.*, 1988, en su primer anexo.

<sup>21</sup> Adviértase que desde sus respectivos desempeños, estos niveles darán cuenta de las competencias comunicativa y textual estipuladas en los tres niveles globales que serán definidas más detalladamente

De allí que la Secretaría de Educación Distrital (SED) en su Plan sectorial de educación, 1998-2001, con la aplicación de pruebas en competencias básicas y factores asociados, como la arriba descrita, se haya propuesto establecer instrumentos para orientar programas de apoyo encaminados a apuntalar procesos de investigación consistentes, desde cuya mirada crítica se lograran establecer los límites y las posibilidades de los estudios sobre educación que dicen fundamentarse en investigaciones estadísticas. De esta manera el Proyecto de evaluación de la calidad de la educación en Bogotá, adelantado por la Secretaría de Educación Distrital (SED), invita a la Dirección Nacional de Admisiones de la Universidad Nacional de Colombia a diseñar un plan que responda a este propósito. Se gesta entonces el Proyecto *Evaluación censal de competencia básicas*<sup>22</sup> que cubrirá los grados tercero, quinto, séptimo y noveno, a lo largo del trienio 1998-2001, cuyos lineamientos se exponen en el III Foro Educativo Distrital realizado en 1998<sup>23</sup>. A partir de allí se da inicio a un proceso de evaluación de la educación básica y media en cuyo impacto se logró avanzar significativamente si bien, a pesar de fundamentarse en pruebas de lápiz y papel, era la primera vez que se articulaba la evaluación con la formación y con la discusión de propuestas sólidas, tendientes a cualificar la educación.

Los siguientes aspectos constituyen el balance de lo que fue el verdadero impacto de este nuevo proceso de evaluación desde donde puede corroborarse su alcance innovador; avances que también enfrentaron importantes limitaciones por tratarse de un proceso de valoración que rompía con esquemas y procedimientos de “evaluación” tradicionales (cfr. Bogoya *et al.*: 56-61):

---

en el posterior *Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias* desde 1998:

*Nivel 1. Reconocimiento y construcción del sistema de significación básico.*

*Nivel 2. Uso y explicación del uso del proceso de significación: identificación y reconstrucción de los modos como operan, o son usados, los universos de significación.*

*Nivel 3. Control y posicionamiento crítico en la comunicación.*

<sup>22</sup> Secretaría de Educación del Distrito Capital (2001). *Resultados*. Serie Guías. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

<sup>23</sup> Las memorias de este encuentro fueron publicadas por la SED en julio de 1999 en el texto titulado *Hacia una cultura de la evaluación: tercer foro educativo distrital*.

— Se rompió con el secreto del examen mediante “foros previos, paneles en televisión y envío a las instituciones de la documentación que delimita la intención filosófica (evaluar para saber lo que saben hacer los estudiantes en el contexto educativo-formal) y los prototipos de las pruebas, que permiten visualizar sus enfoques (énfasis en la comprensión, interpretación y producción de textos)”.

—Se logró la integración cognitiva en la evaluación: a partir de un eje temático (la ciudad, el zoológico, etc.) se indaga por los desempeños de dos áreas del conocimiento en un sólo ítem; así encontrábamos en un mismo instrumento preguntas elaboradas desde la matemática o desde la ciencia que podían ser evaluadas por categorías del lenguaje.

—Se le confió la aplicación de las pruebas a los propios maestros con el fin de “afianzar la aprehensión de la filosofía de la evaluación”.

—Se promovió la circulación de las pruebas en las instituciones educativas, “en la perspectiva de asumirlas como material pedagógico y de ponderarlas con lo que cada docente trabaja en el aula”.

—Se promulgó la no clasificación de las instituciones al proponer representar en un cuadrante (por medio de un triángulo) “el lugar ocupado por cada institución, en relación con la localidad a la que pertenece y en relación con los desempeños globales de la ciudad”.

—Se propició la articulación entre la evaluación y la formación permanente, gracias a que “muchos Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), orientaron las propuestas, y siguen haciéndolo hoy, a partir del análisis de los resultados de cada institución y el consecuente enlace con el enfoque de las competencias y de la pedagogía por proyectos”.

Y aunque este proceso se detuvo en el año 2001, generó contundentes y polémicos resultados en el sector educativo cuyos efectos aún son motivo de discusión y controversia: la ligereza del concepto de competencia y el abuso en su uso, el “ranqueo” de los colegios, la evaluación docente, la legitimación de la norma, entre otros. No obstante, serán los productos de este proceso de evaluación externa (los instrumentos de evaluación, las dinámicas evaluativas, las rejillas de calificación, los

referentes teóricos, la construcción de proyectos pedagógicos), los insumos que contribuirán de manera contundente a la concepción, planeación, desarrollo y valoración del proceso de indagación que es reportado en este trabajo monográfico.

### **Algunas conclusiones e implicaciones de la investigación**

Como se pudo advertir, el análisis de estas cartas no se redujo a mostrar el número de muletillas, de errores de ortografía, de omisiones de letras o espacios, así como tampoco la linealidad, la legibilidad y estética en el trazo caligráfico, porque de haberlo hecho, no hubiese habido más remedio que reprobar a estos niños y elaborar un informe que ratificara los criterios dados por los docentes regulares y las directivas de la institución frente al bajo nivel de lectura (y por ende de escritura) adolecido por estos estudiantes. De esta forma se deja en evidencia que el impacto de la exclusión y el mal uso del poder (incluyendo el de la palabra) pueden llegar a ser más perjudiciales para el desarrollo de habilidades en los estudiantes que las inevitables desigualdades generadas por sus contextos situacionales particulares; en un ambiente donde se privilegien los prejuicios, la intolerancia, la dominación del otro, la descalificación y el desprestigio por sobre la riqueza de la diferencia y la pluriculturalidad, no es posible generar las condiciones que hacen viable el desarrollo de la competencia (potencial) de cada estudiante y la polémica construcción de la significación. Esto lo dejará suficientemente claro el profesor Eduardo Serrano cuando nos dice que “la competencia existe para hacer algo con ella. Puede ser que no se haga nada, pero se requiere para hacerlo si uno se anima. En este sentido, la competencia no es ‘construcción de sentido y significación’, sino el conjunto de condiciones presupuestas [y necesarias] que hace posible dicha construcción” (*Bustamante et al.*, 2002: 183).

En ese sentido, vemos cómo tras los resultados obtenidos a través de los tres momentos del acompañamiento, e incluso en la última evaluación de competencias diseñada para cerrar el ciclo de talleres, los estudiantes de sexto (y séptimo grado igualmente) demuestran que logran potenciar su capacidad de abstracción y de posicionamiento crítico cuando son tocados (o conmovidos) por los textos propuestos y por el ejercicio que recrea su discusión, su comprensión y su análisis; logros que se

constatan en los altos puntajes alcanzados al final del proyecto, sin olvidar además que fueron los dos únicos grados que lograron trabajar en grupo, mientras los estudiantes de grados superiores mostraban mayor resistencia tanto al trabajo en grupo como a la participación activa en los talleres. En consecuencia, luego de analizar los textos de los estudiantes de sexto grado, incluyendo las cinco últimas cartas, se desdibuja el tradicional supuesto que considera el recorrido hecho por los estudiantes de últimos grados como garantía suficiente para apoyar y dinamizar los procesos de los estudiantes que están en cursos inferiores.

Por lo tanto, se demuestra que la relación de correspondencia entre grado mayor de escolaridad y mejores desempeños en lecto-escritura es bastante cuestionable, si bien la simple promoción no garantiza que el estar en un grado superior implique un mayor desarrollo de las potencialidades de estos estudiantes. Asimismo se dejó en evidencia una ruptura real en el impulso y en los avances logrados en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes, que coincide con el paso a grados más avanzados; situación que intentó mitigarse con la disposición avalada por la ley general de educación (Resolución 2343 de 1996) de organizar los niveles de la educación formal por conjunto de grados, pero que la norma en su ambivalencia no permitió que fueran constatados y consolidados sus resultados.

De esta forma se corrobora igualmente cómo una planeación curricular que garantice el desarrollo de proyectos académicos significativos y pertinentes a las particularidades de las comunidades educativas, no logra ser aprehendida e incluso rebatida en la ausencia de reales procesos de acompañamiento *in situ*, liderados por grupos consolidados de docentes-investigadores interesados en la educación y sus procesos. Además, no será posible lograr una verdadera transformación y cualificación de la educación sin las garantías que debe ofrecer el Estado a partir de una inversión pertinente y suficiente de recursos monetarios, así como de mayores esfuerzos de carácter sistemático y permanente desde la investigación, el seguimiento y el financiamiento de proyectos y programas de cooperación, con el apoyo de organismos competentes para el sector de la educación y de las universidades oficiales definidas en

la perspectiva del compromiso social.

De otro lado, el carácter sancionatorio y agregado con que fueron caracterizados los talleres en el marco de inequidad y aprensión del que se habla en el tercer capítulo de la monografía, establece una doble complejidad:

1) la verticalidad acogida por algunos docentes en sus procesos evaluativos, frente a las actuaciones irregulares de ciertos estudiantes en lectura y escritura que no permite develar su potencialidad por estar frecuentemente disfrazadas de incompetencia, desconocimiento o impedimento cultural e, incluso, físico en algunos casos. No se trata por tanto de desatender las dificultades manifiestas de estudiantes que presentan una atipicidad en sus procesos con respecto a los demás, sino de librarlos del desaucio y el escarnio público de la mano de nuevas estrategias pedagógicas y evaluativas que los impulsen, en su espectro de diversidad, a la actuación pertinente de sus habilidades y potencialidades.

2) La irreductibilidad y prevención a que se ha llegado en el ámbito de la escuela y del aula de clase frente a procesos de acompañamiento y formación adelantados por agentes externos, debido al poco impacto académico que éstos logran tener en las prácticas pedagógicas cotidianas de los docentes acompañados. Situación que no suscita transformaciones contundentes en el quehacer docente de forma consciente y visible, así como tampoco asombros y desacomodos en los estudiantes que promuevan la cualificación de sus actuaciones lectoras y escriturales. Consecuencias que pueden tener entre otras causas el incremento en la oferta de cursos, seminarios y talleres de “capacitación” a cargo de institutos, personas o grupos no consolidados de universidades que elaboran propuestas de poco impacto académico e investigativo, en respuesta más a las exigencias impuestas por las tensiones propias del “mercado”, que a las necesidades singulares de la comunidad académica a la que atienden.

A este respecto cabe anotar sin embargo que, como agentes externos, es muy difícil o casi improbable garantizar la cualificación inmediata de los procesos académicos de la población estudiantil en general, en instituciones educativas que no contemplen la necesidad de adelantar procesos de transformación pedagógica de la mano de mecanismos de flexibilidad y apoyo comprometido por parte de sus directivas, por cuanto la marginación de los propósitos de las propuestas y de los procedimientos necesarios para su desarrollo, generan interferencias y desencuentros entre lo que se proyecta, lo que se alcanza y lo que se espera produzca en adelante. Prueba de ello fue, entre otras, la respuesta dada al informe final del proceso por parte de la cabeza institucional quien, además de no haberlo leído, le pide al coordinador académico que elabore un informe sobre el documento recibido por parte de las talleristas de la Universidad, para corroborar su incidencia y real impacto en los estudiantes implicados. El propósito: verificar cuántos y cuáles de ellos habían aprobado las asignaturas que llevaban perdidas; sólo así se podría constatar, según esta dependencia, la efectividad real de los talleres adelantados. Actitud que deja igualmente en evidencia el nivel de abandono en que están sumidas instituciones educativas de este perfil; abandono, si el criterio de postulación y ratificación de nuevos cargos administrativos depende del tiempo de trabajo y no de la calidad y nivel de compromiso asumidos a partir de ese trabajo.

Para terminar es justo agregar que, tras la descripción y análisis de las producciones lecto-escriturales resultantes no se pretendió exponer planteamientos teóricos o pedagógicos innovadores, sino presentar la forma en que fueron aplicados los paradigmas lingüísticos, psicolingüísticos, sociológicos, semióticos y pedagógicos aprehendidos en el recorrido adelantado alrededor de un trabajo de acompañamiento e investigación en la escuela, derivado de la participación en grupos de auxiliares de investigación adscritos a la Pasantía en Educación del Departamento de Literatura, al Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y al Grupo de Investigación en Evaluación de la Universidad Nacional, por espacio de siete años. Paradigmas que han pretendido incluso establecer una relación de discusión e

interacción entre las prácticas evaluativas externas (pruebas de lápiz y papel) y las prácticas regulares de evaluación al interior de las instituciones educativas, en respuesta al propósito académico-investigativo de quienes han abanderado el proyecto de evaluación masiva en el país.

### **Bibliografía**

- Baena Z., L.Á., (1989). "Lingüística y significación". En: *Revista Lenguaje No. 17*, Cali: Universidad del Valle.
- Baena Z., L.Á., (1989). "El lenguaje y la significación". En: *Revista Lenguaje No. 17*, Cali: Universidad del Valle.
- Bajtin, M., (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R., (1971). *Crítica y verdad*. México: Siglo XXI.
- Bettelheim, B., (1998). *Educación y vida moderna: Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Bettelheim, B. y ZELAN, K., (1998). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, S.A.
- Bernstein, B., (1990). *La construcción del discurso pedagógico*. Editorial El Griot: Santa Fe de Bogotá.
- Bogoya, D. et al., (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_, (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. et al., (2000). "El lenguaje y la literatura en la educación básica y media: competencias y desempeños. En la búsqueda del asombro de los niños y jóvenes de hoy", Fabio Jurado, publicado en: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Unibiblos.
- \_\_\_\_\_, (2003). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, G., et al., (2002). *El concepto de competencia*, vol. I y II, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).
- \_\_\_\_\_, (2003). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.

- \_\_\_\_\_, (2003). El concepto de competencia, vol. III, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe).
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires: Piados.
- Duch, Ll., (1997), *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- Ducrot, O., (1990). *Polifonía y educación. Conferencias del Seminario "Teoría de la argumentación y análisis del discurso"*. Cali: Universidad del Valle.
- Eco, U., (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Lumen.
- \_\_\_\_\_, (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.
- \_\_\_\_\_, (2000). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen S.A.
- Gardner, H., (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Habermas, J., (1980). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus: Madrid.
- Hjelmslev, L., (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, S.A.
- Hymes, D., (1996). "Acerca de la competencia comunicativa". *Forma y Función 9*. Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_, (1976). "La sociología y la etnografía del habla". *Antropología social y lenguaje* (Obra colectiva), Buenos Aires: Piados.
- Jurado, F., (1997). *Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: Unibiblos, Programa Red, Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. y Bustamante, G., (1997). *Entre la lectura y la escritura*. Bogotá: Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_, (1998). *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F., Bustamante, G. y Pérez, M., (1998). *Juguemos a interpretar, Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica, Universidad Nacional de Colombia (La Educación en los Territorios de Frontera), Plaza y Janés Editores.

- Jurado, F., *et al.* [coordinador], (2003). *Memorias del seminario: Evaluación, conceptualización, experiencias, prospecciones*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, F. (Comp.), (2003). Colección Cuadernos del Seminario en Educación, *Cuadernillo No. 4: La investigación y evaluación en la educación superior*. Universidad Nacional de Colombia.
- \_\_\_\_\_, (2005). *Entre números entre letras: la evaluación*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_, (1996). *Procesos curriculares e Indicadores de Logro*. Resolución 2343 del 5 de junio de 1996. Bogotá: Colombia.
- \_\_\_\_\_, (1991). “Ciclo de Foros sobre el Plan de Apertura Educativa, Tema: La evaluación de la calidad de la educación” (Documento de trabajo). Bogotá: MEN.
- Peirce, C.S., (1988b), *El hombre, un signo*. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo.
- Ong, W.J., (1999). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Savater, F., (1991). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Van Dijk, T., (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Piadós.

