

La lectura y la escritura genuina:

Un modelo teórico-práctico para su dinamización y cualificación

Gloria Smith Avendaño de Barón

Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia

gloriaesmid@gmail.com

Resumen

Se trata de una investigación en curso cuyo propósito central es construir un modelo teórico-práctico que permita dinamizar y cualificar los procesos de lectura y de escritura genuina en estudiantes de educación secundaria de cinco provincias del departamento de Boyacá, Colombia. Aquí formulamos la siguiente hipótesis de trabajo: la lectura y la escritura genuina mejorarán mediante la reactivación de acciones de interpretación, argumentación, proposición y desde enfoques pedagógicos apoyados en la Comprensión. Así, didactizando la conexión entre lectura y escritura, se logrará que detrás de un excelente lector haya un excelente escritor y viceversa. Para lograr este propósito, es necesario, en primera instancia, configurar un fundamento teórico centrado en los siguientes referentes: lenguaje; lectura como interpretación, argumentación y proposición; escritura genuina y Enseñanza para la Comprensión (EpC). Las técnicas de recolección de información diagnóstica serán básicamente dos: entrevistas estructuradas dirigidas a docentes de Lengua Castellana y cuestionarios de final abierto y alternativa fija dirigidos a los estudiantes que conformarán la muestra.

Introducción

Como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se ha convertido en subse de la “Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura”, proponemos adelantar, desde la Maestría en Lingüística, una investigación cuyo objetivo principal es crear un modelo teórico-práctico apoyado en la Enseñanza para la Comprensión, que dinamice y cualifique los procesos de lectura y de escritura genuina en estudiantes de educación Básica y Media de cinco provincias del departamento de Boyacá, Colombia; por cuanto, según los resultados de las pruebas de Estado, la actividad lectora de los estudiantes se queda en el nivel literal; esto es, en dar cuenta, únicamente, de la información explícita del texto, descuidando acciones de interpretación que posibiliten desentrañar los múltiples sentidos que subyacen en él. De otro lado, a través del quehacer docente detectamos dificultades para escribir textos genuinos; hay ausencia de un discurso propio, el proceso escritural para el estudiante se concibe como la búsqueda en los distintos portales de internet; los textos escritos que se requieren para cumplir con la tarea se bajan y se presentan como propios; lo “propio” se asocia con la acción de cortar y pegar, juntar, y luego imprimir; es tan común y corriente hoy este ejercicio que incluso muchas veces se entrega el “trabajo” para una determinada asignatura sin el nombre del autor, o aparece hacia el final en letra diminuta, no por olvido sino porque se ha interiorizado este imaginario: lo que está en la web es de todos (Jurado 2011).

En virtud de la problemática descrita, es imperioso dinamizar y cualificar los procesos de lectura y escritura propia, por cuanto coadyuvan a la construcción y reconstrucción del conocimiento, posibilitan la formación de seres humanos idóneos capaces de desempeñarse en el mundo cotidiano, personal, académico y profesional. La avalancha

de información a que estamos expuestos hoy requiere interpretar textos de variada índole, comprender el mundo natural, humano, social, histórico, político, científico y cultural, entre otros; argumentar en medio de la divergencia de puntos de vista y proponer soluciones a problemas de tipo diverso.

Son innumerables los trabajos de investigación existentes en Latinoamérica, orientados a cualificar los procesos de lectura y de escritura en estudiantes de todos los niveles de escolaridad; sin embargo, el problema persiste, por diversas razones; entre varias: no hay conexión permanente de la lectura y la escritura de textos propios en el abordaje, especialmente, de la asignatura Lengua Castellana; y la ausencia de pedagogías ancladas en la Comprensión, que incluyan en sus didácticas otros procesos de pensamiento como interpretar, argumentar y proponer. En virtud de lo expuesto, aquí formulamos la siguiente hipótesis de trabajo: la práctica lectora y la producción de textos escritos genuinos mejorarán a través de la dinamización de acciones de interpretación, argumentación, proposición y desde enfoques pedagógicos fundamentados en la Enseñanza para la Comprensión. De esta manera, estrechando, en el aula de clase, la relación entre lectura y escritura mediante diversas estrategias didácticas, se logrará que detrás de un excelente lector haya un excelente escritor y viceversa.

Base teórica

Para lograr este cometido, es necesario, en primer momento, configurar un basamento teórico que apoye e ilumine ese camino; por lo tanto, enseguida, se esbozan unos presupuestos centrados en los siguientes referentes: lenguaje; lectura como interpretación, argumentación y proposición; escritura genuina y Enseñanza para la Comprensión (EpC).

Lenguaje

En el contexto de esta propuesta, se concibe el lenguaje, siguiendo a Cárdenas (2000), como un proceso semiodiscursivo y sociocognitivo, y podría añadirse que dicho proceso le permite al ser humano abstraer la realidad, significarla, conceptualizarla, simbolizarla, interpretarla y producir sentido, y es aquí en donde la lectura y la escritura juegan un papel preponderante. La naturaleza semiótica del lenguaje tiene que ver con la diversidad de signos verbales y no verbales que el hombre crea para representar el mundo y representarse a sí mismo; la propiedad discursiva se consolida en su realización, ya sea oral, escrita, o audiovisual; su carácter cognitivo es inobjetable, pues el lenguaje es fuente del conocimiento del mundo y del hombre mismo; y el rasgo social, o interactivo, fundamenta y rige la conducta psicosocial del individuo en el seno de una comunidad.

Lectura

De acuerdo con Antonio Domínguez Rey (2008), en el proceso hermenéutico de lectura se activan también los principios gnoseológicos del conocimiento, los presupuestos lingüísticos, y por ello expresivos; es decir, la lectura responde a un proceso de interacciones entre las estructuras cognitivas del autor y del lector, el texto y el contexto en los que ocurre el acto comunicativo. Para esta investigación entendemos la lectura como la acción de **interpretar**, **argumentar** y **proponer**. Según Todorov: “La interpretación no es un acto automático; es necesario que algo en el texto indique que el

sentido inmediato es insuficiente, que debe ser considerado solo como punto de partida de un interrogante que desembocará en un segundo sentido” (1991: 108), lo que significa que la naturaleza ambigua del lenguaje y la codificación tanto denotativa como connotativa lo hacen plurisignificativo, como quiera que éste dice, calla, sugiere e insinúa, y su opacidad es la que incita a la interpretación.

Para Eco (1992), la interpretación tiene que ver con la búsqueda del sentido, o de la pluralidad de sentidos, que comporta todo enunciado o todo texto (verbal o no verbal); por tal razón, la interpretación es un fenómeno semiótico. Este planteamiento se apoya en la semiótica de Charles Sanders Peirce (1987), quien consideró el signo como resultado de un proceso de interpretación; interpretar un signo es relacionarlo con otros signos que según el contexto, y el discurso en su conjunto, sirven para clarificar o extender su sentido. En concordancia con lo expuesto, para Paul Ricoeur (1999), la interpretación es el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal. En ese proceso de interpretación, el lector descubre, entre muchos otros elementos, la polifonía textual, y a la presencia de esta diversidad de textos en un discurso se le denomina intertextualidad. Bajtín (1989) fue uno de los primeros estudiosos en referirse, implícitamente, a este fenómeno, pues en su concepto de polifonía adujo que existe toda una categorización de textos, en los cuales es notoria la convergencia de diversas voces, tanto en un enunciado como en el universo del texto; podría decirse, entonces, que cualquier texto se convierte en el lugar donde se entrecruzan discursos de diversa índole –historia, filosofía, sociología, etc.–. Gerard Genette (1982) por su parte, define la intertextualidad como una relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro dada de diversas maneras: en forma más explícita y más literal mediante la citación (entre comillas, con o sin referencias precisas); en forma alusiva, es decir, la interpretación de un enunciado supone la percepción de una relación entre éste y otro al que envían necesariamente tal o cual de sus reflexiones, que de otra manera no podría ser asimilada.

La intertextualidad como fenómeno semiótico se da necesariamente en dos direcciones: en el proceso de producción (escritura) y en el de recepción, o de interpretación (lectura). En el primer caso, el autor recurre de manera deliberada o inconsciente a otros textos anteriores leídos por él, y en el segundo, de acuerdo con su enciclopedia¹ y su competencia textual, el lector es capaz de inferir esas relaciones intertextuales, pues la intertextualidad regula el proceso de interpretación, entre la experiencia del lector y las exigencias del texto. La importancia de abordar la intertextualidad tanto en la práctica lectora como en la escritural radica en que reactiva y dinamiza, en los actos de significación y de comunicación, los diversos saberes con los que cuenta el estudiante, construidos en el contexto familiar, social, cultural y escolar; posibilita la apropiación de conocimiento nuevo para engrosar esa enciclopedia, lo que permitirá el descubrimiento de otras voces en los textos objeto de lectura, y ese bagaje cognitivo estará, luego, al servicio de la escritura de sus propios textos. En suma, la intertextualidad es un fenómeno semiótico concerniente al proceso interpretativo y, obviamente también, al ejercicio escritural.

En el marco de este proyecto, se concibe la interpretación como el resultado de una serie de operaciones inferenciales que permiten extraer el contenido implícito a partir del

¹ Según Umberto Eco, la *enciclopedia* corresponde al cúmulo de conocimientos que el lector ha logrado adquirir a través de sus múltiples lecturas y de su contacto con el mundo que lo rodea.

reconocimiento de aquello que se explicita en un texto. Parafraseando a Mireya Cisneros et al (2010), la inferencia implica una reubicación del papel del lector durante su práctica lectora, dado que no se limita a la decodificación de signos, frases, oraciones y textos, sino que completa la información que el texto ofrece entre líneas; es decir, llena de sentido los vacíos o grietas propias del lenguaje y, por supuesto, de la escritura.

Cabe aclarar que el proceso interpretativo está estrechamente relacionado con la argumentación, puesto que el lector también infiere los modos de sustentar y de justificar utilizados por el autor; además, cualquier interpretación debe ser argumentada. Todos los seres humanos, gracias a su racionalidad, permanentemente estamos argumentando –justificando, sustentando– las emisiones verbales y no verbales, los descubrimientos y las experimentaciones que se realizan en la búsqueda del conocimiento. Chaïm Perelman (1989) apunta que más allá del planteamiento lógico-formal inherente a las ciencias demostrativas que se mueven a través de premisas verificables empíricamente, existen también los razonamientos concernientes a las ciencias humanísticas que trabajan con premisas que expresan valores, y así no se sometan a los criterios rigurosos derivados de la lógica deductiva, son igualmente válidos para argumentar determinadas tesis o puntos de vista; esto es, existe además un modelo de argumentación propio de las ciencias humanas. Con este postulado Perelman desmitificó el dogmatismo racionalista de tipo cartesiano, según el cual la razón se construye únicamente a partir de la evidencia y se considera, entonces, irracional o falaz lo que no esté sustentado a través de una demostración rígida y rigurosa (Álvaro Díaz 2002).

Concomitante con lo anterior, Lo Cascio Vincenzo (1998) señala que algunos lógicos y filósofos no consideran “racional” una argumentación basada en un juicio de valor, pero es innegable que la mayoría de los hablantes de una lengua no hacen más que justificar sus afirmaciones sin poderlas probar formalmente, de acuerdo con parámetros de rigor propios de las ciencias exactas. Entonces, son precisamente estos intentos de justificación los que se llaman argumentaciones, pues la argumentación es complementaria de la prueba formal, o de la lógica formal y debe referirse a los casos en que se trata de “valores” y en los que no es posible una verificación empírica y totalmente objetiva, es decir, mediante un proceso de demostración. En este contexto, para Habermas (1987), la argumentación es un acto de habla, es el medio sensato para conseguir un entendimiento lingüístico que es pilar de una comunidad intersubjetiva donde se alcanza un consenso que se apoya en un saber proporcional compartido, en un acuerdo normativo y en una confianza recíproca en la sinceridad subjetiva de cada uno; así, la argumentación es el recurso depurado de la acción comunicativa y consiste en exponer razones, motivos, sustentos o justificaciones de algo.

Desde una perspectiva puramente lingüística, para Oswald Ducrot y J. Anscombe (1994), la argumentación está marcada en la lengua misma, pues la conclusión de un argumento no se explica solamente a partir del hecho expresado por un enunciado, sino también por su forma lingüística, dado que el acto argumentativo es coextensivo a la acción de hablar y tan pronto como se habla, se argumenta. Sus planteamientos se desarrollan en el marco de la lingüística de la frase haciendo hincapié en las palabras, los enunciados cortos, los conectores, las conjunciones y otros elementos de enlace que pueden determinar múltiples sentidos de un argumento; es decir, permiten el funcionamiento polifónico de la enunciación que, a su vez, da origen a la polifonía argumentativa.

Sin desconocer los postulados anteriormente expuestos, aquí se concibe la argumentación como un proceso comunicativo, oral² y/o escrito, orientado a explicar, dar razones, sustentar, justificar, persuadir, disuadir o a convencer a un interlocutor de la validez o plausibilidad de una afirmación, una tesis de lectura, una idea, un comentario crítico, una propuesta de solución a un problema, etc.; entonces, esta acción discursiva dinamiza y fortalece la dimensión cognitiva e intelectual del ser humano. La argumentación acompaña los discursos que el ser humano emite; al respecto Christian Plantin (2002) remarcó que los usos de la argumentación están presentes en el discurso científico y en la discusión cotidiana, en el debate político y en la riña callejera, etc., y agregamos: en el discurso literario, en el pedagógico y en el periodístico. Las siguientes son, entre otras, algunas estrategias a las cuales se puede recurrir para defender una postura: conocimientos previos sobre la temática en cuestión; procesos de asociación, comparación y analogía; ejemplificación; aplicación de principios de otras disciplinas; criterios de autoridad; opinión generalizada; creencias; vivencias personales; testimonios; imaginarios colectivos y saberes populares. Es de reiterar que el proceso argumentativo se puede dinamizar con los estudiantes tanto a través de la lectura como de la escritura.³ En la lectura, mediante ejercicios que tengan que ver con la inferencia o descubrimiento de las estrategias de argumentación que utiliza el autor en su texto, y en la producción escrita, a través del manejo que ellos hagan de diversos modos de sustentar, justificar o defender una tesis.

Las acciones interpretativas y las argumentativas deben desencadenar procesos propositivos, pues es necesario asumir posturas críticas después de leer un texto; el lector no se puede quedar sólo en la emisión de inferencias argumentadas, sino que debe incursionar en la praxis mediante el acto de proponer y de ejecutar. Para los fines de esta propuesta, se entiende por proposición la acción de idear, sugerir, crear, construir, reconstruir, transformar, asumir posturas, emitir juicios de valor, plantear tesis de sentido de un texto, proyectar y desarrollar alternativas de solución a problemas específicos. Para dinamizar el proceso propositivo se trabajará, en esta investigación, la creatividad y la solución de problemas.

Creatividad. La creatividad es inherente a todo proceso cognitivo, el individuo creativo busca lo desconocido sin temor a los riesgos y a los posibles fracasos, es curioso, se propone metas y resultados, es objetivo y subjetivo al mismo tiempo, es capaz de adaptarse a los cambios y a las situaciones rutinarias, es sensible, tiene capacidad de crítica y de asombro frente al mundo y al mismo ser humano, concibe imágenes “virtuales” en su mente y, además, tiene facilidad para comunicar e impactar a su interlocutor. Por tanto, es deber del maestro explorar y promover ese talento en las aulas de clase a través de procesos de lectura y de escritura.

Solución de problemas. La creatividad está directamente relacionada con la solución de problemas, es la clave indispensable para encontrar la respuesta a una situación problemática de cualquier tipo. Entendemos por problema una dificultad a la cual se enfrenta un ser humano y que es detectada por el alumno en un ámbito determinado, ya sea en el interior del texto objeto de su lectura, en los referentes externos (contextuales) o en su entorno cotidiano. En suma, el proceso propositivo se aborda cuando se orienta

² Los lenguajes kinésico y proxémico también llevan una carga argumentativa, es decir, en el momento de la interacción comunicativa contribuyen y refuerzan la argumentación del emisor en su discurso oral.

³ También a través de la oralidad, pero en este trabajo se centra la atención en la lectura y la escritura.

al estudiante para que infiera de un texto los aportes del lector, presente los propios en sus producciones escritas, cree textos literarios, emita juicios de valor (pensamiento crítico), presente tesis de sentido de un texto y proponga soluciones a problemas inferidos de las lecturas y contextualizados en el ámbito real, esto último mediante la investigación. Entonces, para dinamizar y cualificar los procesos de lectura y de escritura genuina, en el marco de los procesos interpretativo, argumentativo y propositivo, y para ponerlos a prueba en situaciones reales de comunicación, es imperioso que el estudiante también incursione en la práctica investigativa; puesto que durante este proceso, deberá leer y escribir en forma autónoma, responsable y espontánea, en aras de lograr la solución de un problema, la transformación de una realidad de su entorno, la producción de un texto de reflexión teórica o de tipo poético, y, en fin, la construcción de un conocimiento nuevo.

Escritura genuina

La lectura es uno de los nutrientes fundamentales de la escritura; la práctica lectora debe suscitar la escritura, entendida esta última como un proceso mental de producción de sentido que puede darse en forma individual o colectiva y en donde se configura la realidad mediante la puesta en juego de conocimientos previos, experiencias de vida, creencias, intencionalidades, ideologías, actitudes, sentimientos, sensibilidad, dominio del código lingüístico y de los procesos semiodiscursivos. En esta actividad escritural, el estudiante manejará las herramientas que configuran el fundamento del lenguaje; esto es, el sistema lingüístico como tal, constituido por los componentes fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, y elementos extralingüísticos (contextos espacial y temporal, aportes de la cultura, íconos, códigos, intertextualidad, marcas no lingüísticas, etc.). Ahora bien, de acuerdo con Fabio Jurado:

Se requiere del pudor para querer (o desear) pasar al poder-saber escribir y saber poder así influir en el Otro o al menos suscitar la deliberación y la controversia desde ese saber hacer escritura para poder saber participar en una comunidad: la comunidad académica o científica, para nuestro caso; pero para hacer realidad el querer, y vivir intensamente el proceso, el sujeto necesita ser animado y acompañado por otro: es la relación pedagógica, o lo que comúnmente hoy se llama relación entre pares. (2011: 3)⁴

El pudor se entiende aquí como la vergüenza que, muchas veces, el joven siente al mostrar lo que escribe, quizá porque él es consciente de que este es un proceso complejo en el cual tiene deficiencias. Se ruboriza de aquello que ha escrito de manera genuina (un poema de amor, un cuento, una reflexión, un ensayo, etc.). Al respecto, continúa señalando Fabio Jurado:

El nivel más alto de la autonomía y del reconocimiento académico del sujeto lo encontramos hoy en la escritura genuina, en el modo del escribir que rompe con el estereotipo y con la autoridad, tan dominante en los lectores (Salinas, 1983) cuando asumen el acto de “leer” desde la obediencia y desde el deber institucional. Cuando la escritura es genuina tienden a borrarse las figuras de la autoridad (el maestro, el editor, el censor, las fuentes) para darle prelación a una

⁴ Apartes de la ponencia titulada *Pudor y poder en la escritura genuina en el contexto universitario*, presentada en el VI Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura, realizado en Colombia.

audiencia indeterminada y a unos principios de universalidad. Quien escribe de manera genuina, corre riesgos, es atrevido, porque toma distancia de las voces externas, estando en ellas, como las voces de los textos que presionan y hablan a través de su escritura, pero sin perder de vista sus propias conjeturas, sus abducciones y su pudor (por eso revisan más de una vez) en el ámbito de una ética y una estética que subyace en la escritura misma. (2011:3)

Como se observa, Jurado cuestiona la capacidad que tienen los profesores para propiciar situaciones de escritura auténtica en el aula de clase. Por ello, en esta propuesta se asume el proceso escritural desde esta perspectiva: escritura genuina, o auténtica. A mi juicio, escribir es una de las mejores estrategias para pensar; por ello, se convierte en un instrumento semiótico que cambia las condiciones de trabajo del pensamiento; la escritura es un proceso mental complejo de construcción de sentido; por consiguiente, su ejercicio reclama varias etapas: planeación, ejecución, autorrevisión, correvisión (de pares), y heterorrevisión o revisión del docente. Vale acotar que en la escritura, el autor revela su capacidad interpretativa; además, todo texto escrito lleva consigo procedimientos argumentativos a través de sustentos, justificaciones y explicaciones que permiten defender el pensamiento, los sentimientos, los imaginarios y las actitudes. La escritura por sí misma es propositiva, un texto cualquiera equivale a una propuesta de un autor; por cuanto esa producción o creación contiene sus aportes a un determinado campo del saber.

Enseñanza para la Comprensión (EpC)

Las prácticas de lectura y de escritura genuina deben estar inmersas, de manera transversal, en los contenidos temáticos propuestos en la asignatura Lengua Castellana, pues no pueden ser acciones descontextualizadas de referentes teóricos ni de ambientes psicosociales del estudiante; por consiguiente, el fundamento pedagógico que orienta la dinamización y cualificación de esas prácticas lo enmarcaremos, principalmente, en la teoría de la Enseñanza para la Comprensión (EpC),⁵ propuesta en el año 2000 por un colectivo de docentes liderado por David Perkins, Howard Gardner y Tina Blythe, quienes a través de un trabajo de campo intensivo consolidaron un marco que identifica los elementos neurálgicos de la planeación y la enseñanza para lograr la comprensión. Tal investigación estuvo motivada por los múltiples problemas que enfrentan a diario los maestros de todos los niveles educativos de América; por ejemplo: determinar qué es lo más importante que deben aprender los estudiantes de su clase; cómo convencerlos de que lo que se aborda en la clase es importante; identificar qué sacan en claro de cada clase; cómo lograr que no olviden tan rápido lo aprendido en una clase; cómo llegarles a todos; cómo lograr que la clase tenga un valor distinto de la nota (calificación); cómo lograr que utilicen en el futuro lo que aprenden en la clase (aplicación, aprender para la vida), entre otros interrogantes.

Para consolidar su teoría, el Proyecto Grupo Cero concibe la Comprensión, desde el sentido común y la ciencia cognitiva, como ser capaz de realizar actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencias y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva, y añaden:

⁵ Expuesta por el Grupo Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Postgrado de la Universidad de Harvard (2000). Consultado en el año 2008.

Se reconoce la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar flexiblemente con lo que sabe. Por el contrario, cuando un estudiante no puede ir más allá de un pensamiento y acción memorísticos y rutinarios, significa que hay falta de Comprensión. (Perkins et al 2000: 23)

En mi parecer, la comprensión implica diversos procesos de pensamiento, entre otros: observación, abstracción, análisis, síntesis, analogía, asociación, comparación, interpretación, explicación, argumentación, creatividad, imaginación y solución de problemas; entonces, si el estudiante ha comprendido un conocimiento, será capaz de explicar, resolver un problema, construir un argumento, armar un producto, producir un texto escrito propio, o genuino, etc. Es decir, podrá aplicar una teoría ya interiorizada a una situación determinada, o también, transformará teorías existentes y construirá unas nuevas (saber hacer algo con lo que sabe, capacidad propositiva). La comprensión de un conocimiento se evidencia a través de los desempeños del estudiante; esto es, cuando demuestra sus habilidades cognitivas, discursivas, actitudinales y socio-afectivas con hechos. La pedagogía enmarcada dentro de la Enseñanza para la comprensión (EpC) se apoya en cuatro elementos clave: Tópicos generativos, Metas de comprensión, Desempeños de comprensión y Valoración continua.

Tópicos generativos. Son temas, cuestiones, conceptos, ideas, que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variados enfoques en un grado suficiente para apoyar el desarrollo de comprensiones fuertes por parte de los estudiantes. Los tópicos generativos son centrales para uno o más dominios o disciplinas, son accesibles a los estudiantes, guardan relación con diversos temas dentro y fuera de la disciplina, despiertan la curiosidad y el interés de los estudiantes, vinculan experiencias, o saberes previos, tanto dentro como fuera de la escuela y permiten exploraciones cada vez más profundas.

Metas de comprensión. Son los destinos específicos e importantes a los cuales debe llegar el estudiante en su proceso de aprendizaje comprensivo; son los conceptos, procesos y habilidades que queremos que los estudiantes comprendan; se formulan de dos maneras: como enunciados y como pregunta abierta.

Desempeños de comprensión. Constituyen la esencia del desarrollo de la comprensión; son las actividades didácticas que ofrecen al estudiante la posibilidad de aplicar un conocimiento teórico adquirido. Le exigen ir más allá de la información dada, a fin de construir algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya sabe, así como extrapolando y creando a partir de esos saberes; los Desempeños de comprensión son los que ayudan a desarrollar y a demostrar la comprensión.

Valoración continua. Los factores propios del proceso de valoración continua son: criterios compartidos y públicos, la realimentación constante y las oportunidades frecuentes para la reflexión de los estudiantes. Ellos necesitan realimentación (refuerzo) permanente y oportunidades para reflexionar desde el principio y a lo largo de cualquier secuencia de aprendizaje. Consideramos que los espacios de valoración deben suscitar procesos de autoevaluación, coevaluación (entre pares) y heteroevaluación (realimentación por parte del maestro).

Metodología

La presente es una investigación-acción con enfoque cualitativo, enmarcada en el campo de la Lingüística aplicada. La población estará conformada por estudiantes y

docentes de tres instituciones educativas de cinco provincias del departamento de Boyacá. La muestra se configurará con 30 docentes de Lengua Castellana y 250 estudiantes (Grados 6°, 9°, 10° y 11°) de las tres instituciones educativas de cada una de las capitales de las siguientes provincias: Centro, Tunja; Occidente, Chiquinquirá; Ricaurte, Moniquirá; Sugamuxi, Sogamoso; y Tundama, Duitama.

Se emplearán, como técnicas de recolección de información diagnóstica, entrevistas estructuradas dirigidas a docentes de Lengua Castellana y cuestionarios de final abierto y alternativa fija dirigidos a los estudiantes de la muestra. El procedimiento metodológico será el siguiente: una vez recogidos los datos diagnósticos, se procederá a su tabulación, interpretación y emisión de juicios de valor sobre los hallazgos; diseño de un modelo teórico-práctico que posibilite la dinamización y cualificación de los procesos de lectura y escritura genuina; implementación del modelo en las tres instituciones de cada una de las cinco provincias; análisis, interpretación y emisión de juicios de valor sobre los desempeños lectores y escriturales de los estudiantes; acciones de refuerzo con los estudiantes que, mediante la valoración continua, muestren desempeños deficientes; interpretación de los análisis e implicaciones teóricas y pedagógicas; y evaluación de la eficacia del modelo. A continuación se expone una muestra de los instrumentos de recogida de datos diagnósticos.

Entrevista estructurada dirigida a docentes de Lengua Castellana

Ficha perfil del entrevistado

Nº	Indicador perfil	Característica
1	Departamento	
2	Provincia	
3	Municipio	
4	Institución educativa	
5	Código del entrevistado	
6	Nombres y apellidos	
7	Género	
8	Títulos universitarios: pregrado, posgrado	
9	Asignaturas que regenta	
10	Grados en los que orienta Lengua Castellana	

I.

Preguntario

1. ¿Cómo concibe usted el proceso de lectura?
2. ¿Qué tipo de textos lee usted?
3. ¿Cuántos libros, distintos del libro de texto, lee al año?
4. ¿A sus estudiantes les gusta leer?
5. ¿Con qué frecuencia leen los estudiantes de su clase?

6. ¿Qué tipo de textos leen sus estudiantes en la clase de Lengua Castellana?
7. ¿Con qué criterios selecciona los textos que deben leer sus estudiantes?
8. ¿Por qué cree que les gusta (o no les gusta) leer?
9. ¿Cómo conciben la lectura sus estudiantes?
10. ¿Sus estudiantes leen solo para su clase o también para otras asignaturas?
11. ¿Sus estudiantes leen fuera del colegio por gusto propio?
12. ¿Qué hace el estudiante con el texto leído, asignado para su clase de Lengua Castellana?
13. Describa el proceso didáctico seguido por usted para abordar la lectura en la clase de Lengua Castellana, especifique por Grados o niveles de escolaridad.
14. ¿Cómo dinamiza la competencia interpretativa de sus estudiantes?
15. ¿Cómo dinamiza e incentiva procesos de reflexión después de la lectura?
16. ¿Cómo estimula el pensamiento crítico y propositivo de sus estudiantes después de leer un texto?
17. ¿Cómo incentiva la capacidad del estudiante para defender una postura frente a un tema o problema inferido de una lectura?
18. ¿Cómo evalúa en las clases el desempeño lector de sus estudiantes?
19. ¿Qué entiende usted por escritura?
20. ¿A usted le gusta escribir?
21. ¿Qué tipo de textos escribe usted?
22. ¿En la clase de Lengua Castellana, les pide a los estudiantes que escriban? ¿Qué tipo de textos son los más solicitados por usted?
23. ¿A sus estudiantes les gusta escribir en la clase, por qué cree que no o sí les gusta escribir?
24. ¿Los estudiantes escriben por gusto propio, fuera de la clase? ¿Cómo sabe que lo hacen o no lo hacen?
25. ¿A quiénes les gusta escribir? ¿qué tipo de textos ha visto que producen?
26. ¿Cuáles son las anomalías recurrentes en la producción escrita de sus estudiantes? ¿Qué acciones pedagógico-didácticas implementa para lograr que el estudiante las subsane?
27. Describa el proceso didáctico seguido por usted para abordar la escritura en la clase de Lengua Castellana, especifique por Grados o niveles de escolaridad.
28. ¿Cómo estimula el gusto por la escritura?
29. ¿Sus estudiantes recurren a la página Web para preparar un trabajo escrito? ¿Cómo detecta que el estudiante consultó en internet para presentar el escrito? ¿Cómo reacciona usted cuando observa que la totalidad de ese escrito no es genuino; es decir, no es el discurso del estudiante?
30. ¿Considera que existe relación entre el proceso de lectura y el de escritura? Explique.

31. Cree que se deben conectar esos dos procesos en la clase para lograr buenos lectores, pero también buenos escritores ¿de qué manera se haría?
32. ¿Cómo evalúa, en las clases, el desempeño escritural de sus estudiantes?

Cuestionario de final abierto y de alternativa fija, dirigido a estudiantes

Ficha perfil del encuestado

Nº	Indicador perfil	Característica
1	Departamento	
2	Provincia	
3	Municipio	
4	Institución educativa	
5	Código del estudiante	
6	Nombres y apellidos	
7	Género	
8	Grado escolar	

A continuación aparecen 22 preguntas relacionadas con la LECTURA y la ESCRITURA. El propósito es conocer sus percepciones sobre estos procesos como prácticas escolares y personales. Por favor, responda con la mayor objetividad posible cada interrogante:

1. ¿Qué entiende por lectura?
2. ¿Le gusta leer? SI-- NO-- ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de textos lee usted?
4. ¿Cuántos libros, distintos de los textos de las asignaturas, lee al año?
5. ¿Para la clase de Lengua Castellana es necesario leer algunos textos? SI--NO--
6. ¿Qué tipo de textos deben leer?
 - Obras literarias completas: SI--NO--
 - Fragmentos de obras literarias: SI--NO--
 - Textos periodísticos (noticias, reportajes, crónicas, artículos) : SI--NO--
 - Textos científicos: SI--NO--
 - Textos de cultura (música, pintura, folclor, cine): SI--NO--
 - Textos políticos (discursos, ensayos): SI--NO--
7. ¿Los estudiantes de la clase pueden sugerir los textos que van a leer? SI--NO-- en caso de que su respuesta sea NO, explique el porqué.

8. ¿Se lee en todas las clases de Lengua Castellana? SI--NO--, en caso de que su respuesta sea NO, explique el porqué.
9. ¿Usted lee por gusto propio o solo para las clases? Explique la respuesta.
10. ¿Qué entiende por *interpretar un texto*?
11. ¿Usted reflexiona después de leer un texto? SI--¿Cómo lo hace? NO--¿por qué?
12. ¿Usted hace comentarios críticos después de leer un texto? SI--NO--
13. ¿Usted defiende su punto de vista frente a un tema o problema extraído de una lectura? SI-- ¿cuáles son las estrategias que emplea? NO--¿Por qué?
14. Cuando se debe leer un texto para la clase de Lengua Castellana ¿qué se evalúa?
 - ¿El resumen? SI--NO--
 - ¿Una exposición oral? SI--NO--
 - ¿La elaboración de un ensayo? SI--NO--
 - ¿Un comentario crítico? SI--NO--
 - ¿Una postura, o punto de vista argumentado, frente a la temática central del texto? SI--NO--
 - ¿Otra actividad, cuál?
15. ¿Qué entiende por escritura?
16. ¿Usted escribe por gusto propio, fuera del colegio? SI--NO--Explique su respuesta.
17. ¿Si le gusta escribir, qué tipo de textos escribe?
18. ¿En la clase de Lengua Castellana los estudiantes deben escribir? SI--NO--¿si deben escribir, qué tipo de textos son los más solicitados por el profesor/a?
19. ¿Cómo le enseña a escribir su profesor/a? ¿Qué recomendaciones le hace? ¿Qué le corrige?
20. ¿En su colegio se estimula, o se motiva, la escritura de textos propios? SI--NO--
21. ¿Cuando en el colegio le solicitan un trabajo escrito sobre un tema determinado, usted recurre a la web? SI--¿Qué hace con los contenidos que encuentra allí? NO--¿Por qué?
22. El profesor/a evalúa sus ejercicios de escritura de la siguiente manera:
 - Cuantitativa (con números) SI--NO--
 - Cualitativa (con observaciones y sugerencias de mejoramiento continuo) SI-- NO--
23. ¿Encuentra alguna relación entre lectura y escritura? SI--Explíquela--NO--¿Por qué?
24. ¿Considera que detrás de un buen lector hay un buen escritor? SI--NO--Explique su respuesta.

Los dos instrumentos anteriores serán aplicados próximamente a los docentes y estudiantes de la muestra; sus resultados permitirán orientar o reorientar los presupuestos teóricos y didácticos fundamentales en la construcción del modelo.

Bibliografía

Avendaño, Gloria Smith. “Una propuesta pedagógico-didáctica para mejorar los procesos de interpretación, argumentación y proposición a través de la lectura y la escritura”. En revista *Prospectiva Científica* N° 1. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.

Bajtín, Mijail. *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989.

Cárdenas Páez, Alfonso. *Principios de pragmática aplicada, hacia una pedagogía interactiva del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, 2000.

Cisneros, Mireya et al. *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: UTP, 2010.

Díaz, Álvaro. *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

Domínguez Rey, Antonio. *Palabra Respirada: hermenéutica de lectura*. Madrid: coedición UNED, 2008.

Ducrot, Oswald y J.C. Anscombe. *La argumentación en la lengua*. Traducción esp. Madrid: Gredos, 1994.

Grupo Proyecto Cero. *Enseñanza para la Comprensión*. Documento consultado en <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/about3.cfm>, 2008.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus, 1987.

Jurado Valencia, Fabio. *Pudor y poder en la escritura genuina en el contexto universitario*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura, Barranquilla, Colombia: 15, 16 y 17 junio, 2011.

Eco, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen, 1992.

Genette, Gerard. *Palimpseste*. Paris: Seuil, 1982.

Lo Cascio, Vincenzo. *Gramática de la argumentación, estrategias y estructuras*. Versión española de David Casacuberta. Madrid: Alianza, 1998.

Perelman, Chaïm. *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1989.

Perkins, David y Gardner, Howard. *Enseñanza para la Comprensión*. Grupo Proyecto Cero, Escuela de Educación de Postgrado. Cambridge, Massachusetts: Universidad de Harvard, 2000.

Pierce, Charles. *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus, 1987.

Plantin, Christian. *La argumentación*. Traducción de Amparo Tusón Valls. Barcelona: editorial ARIEL S.A., 2002.

Ricoeur, Paul. *El conflicto de las interpretaciones*. Paris. Seuil, 1999.

Todorov, Tzvetan. *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila, 1991.