

# Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial<sup>1</sup>

*Norma Barletta*

*Helda Toloza*

*Luisa del Villar*

*Alfonso Rodríguez*

*Viviana Bovea*

*Francisco Moreno*

Instituto de Estudios en Educación

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

## **Resumen**

Este artículo es el resultado de un estudio de caso sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de sexto grado, de un colegio público del Caribe colombiano. El propósito del estudio es ir más allá de una prueba diagnóstica de las competencias de los alumnos y estudiar en profundidad el contexto para comprender mejor lo que allí sucede. Para la recolección de la información, utilizamos la observación no participante y las entrevistas en profundidad. También examinamos documentos como los planes curriculares de lengua castellano de sexto grado, los cuadernos de los estudiantes y los materiales de lectura utilizados en clase. Así mismo, aplicamos una prueba de lectura y escritura diseñada por los autores de este artículo, que pertenecen al grupo Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Los resultados indican que el programa, los materiales y la práctica docente están incidiendo de forma negativa en el nivel de competencia logrado por los estudiantes. La planeación del curso es débil por ser normativa y no estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas. Los materiales son escasos y, en ocasiones, inadecuados. La práctica docente tampoco favorece el aprendizaje significativo. Todo indica que esta situación se da con la anuencia tanto de la institución como de los órganos oficiales de control externo. El propósito de este artículo es presentar los resultados del estudio

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva de la investigación Descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de 6º grado en un colegio público de Puerto Colombia, financiada por la Universidad del Norte y realizada por los autores de este artículo de julio de 2009 a diciembre de 2010.

y las conclusiones más relevantes para emprender acciones educativas que produzcan transformaciones en el contexto del estudio.

**Palabras clave:** lectura, escritura, enseñanza, competencias, práctica docente

### **Abstract**

#### **Teaching and Learning of Reading and Writing: A Conspiracy in the Public Context**

This article reports a case study aimed at examining the process of teaching and learning of reading and writing in L1 in a group of students of sixth grade at a public school in the Caribbean region of Colombia. The objective was to move beyond the mere diagnosis of the students' competences and make an in-depth analysis of the context in order to gain insights into the processes that take place in the context. Data was collected through non-participant observation of Spanish classes and, interviews of the observed teacher and students. Curriculum and students' notebooks were examined too. Additionally, a reading and writing test was designed and applied by the authors of this paper, who belong to the research group Language and Education from Universidad del Norte. Results indicate that the curriculum, and the materials as well as the teaching practice are negatively influencing the level of competence the students achieve. The curriculum is normative and does not aim at the development of communicative competences. Materials are scarce and at times inadequate. The teaching methodologies do not favor meaningful learning either. Both the institution and the official supervision organisms give consent to this situation. The purpose of this article is to present the results as well as the conclusions of the project in order to propose actions that can bring about transformations in the context of the study.

**Key words:** reading, writing, teaching, competences, teaching practice

### **Résumé**

#### **Enseignement et apprentissage de la lecture et l'écriture: une confabulation dans le contexte officiel**

Cet article rapporte le résultat d'une étude de cas sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et l'écriture dans les cours de langue maternelle d'un groupe de la première année de la secondaire d'un lycée publique de la côte Caraïbe colombienne. Le propos de l'étude est d'aller au-delà de l'application d'une épreuve diagnostique des compétences des élèves et d'étudier en profondeur le contexte pour mieux comprendre ce qui se passe à l'école. Pour la collecte de l'information nous avons utilisé l'observation non participante et les entrevues en profondeur. En plus, nous avons examiné des documents tels que les cursus d'espagnol du sixième degré, les cahiers et les matériaux de lecture utilisés en cours. Nous avons aussi appliqué une épreuve de lecture et d'écriture élaborée par les auteurs de cet article, chercheurs appartenant au groupe Lenguaje y Educacion de l'Universidad del Norte. Les résultats indiquent que la curricula, les matériaux et la pratique des enseignants

influence de manière négative le niveau de compétence obtenu par les étudiants. Les programmes sont faibles pour être normatifs et ne sont pas orientés vers le développement des compétences communicatives. Les matériaux manquent et, parfois, sont inadéquats. La pratique des enseignants ne favorise non plus l'apprentissage significatif. L'institution, aussi bien que les organismes de supervision officiels consentent à cette situation. Le propos de cet article est de présenter les résultats de l'étude et les conclusions les plus importantes a fin d'entreprendre des actions éducatives qui produisent des transformations dans le contexte de l'étude.

**Mots clés:** lecture, écriture, enseignement, compétences, pratique des enseignants

## **INTRODUCCIÓN**

Los resultados de las pruebas internacionales de lectura siguen siendo desalentadores para Colombia. Tal como se lee en un informe del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), "la distribución de los estudiantes colombianos en los niveles de desempeño revela una situación preocupante: casi la mitad (47.1%) está por debajo del nivel 2" (ICFES, 2010). Esto significa que los estudiantes colombianos que presentaron la prueba son incapaces de realizar inferencias de bajo nivel y de localizar uno o más contenidos de información que deben inferirse. Asimismo, no reconstruyen las relaciones dentro de un texto ni establecen conexiones con sus conocimientos previos o experiencias personales. Los resultados de las pruebas nacionales año tras año coinciden con este diagnóstico.

Desde los años noventa se desarrollan políticas que apuntan al mejoramiento de los procesos educativos en busca de calidad. Aunque el país cuenta con estadísticas de los colegios sobre el desempeño de los estudiantes en las diferentes áreas, así como con informes sobre las habilidades de lectura de los estudiantes de primaria y secundaria (Colectivo Comunicación, 2002; Cisneros, 2003; Carrascal, Otálvaro & Zumaqué, 2003; Latorre, Ramírez & Navarro, 2007; Gordillo & Flórez, 2009), poco se sabe con respecto a lo que sucede en las clases de lengua materna y sus factores asociados.

El proyecto que aquí se presenta se desarrolló como un estudio de caso para describir la manera como se enseñan la lectura y la escritura en

el aula e identificar los factores contextuales que influyen en el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes en una clase de lengua materna en un grupo de 6º grado, en una institución educativa pública de un municipio del Caribe colombiano, y pretende ayudar al colegio a mejorar su desempeño.

Para la implementación de este proyecto, nos hemos basado en el enfoque por competencias, en los documentos que fundamentan las políticas educativas para la educación media y básica, y en la conceptualización con que teóricos e investigadores han sustentado sus propuestas en nuestro país.

En los años noventa, las políticas educativas tomaron un rumbo definido y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó un modelo de educación y evaluación por competencias. Según Torrado (1999), el tema de las competencias ronda la política colombiana desde finales de la década de los ochenta, no como una moda sino como una manera diferente de ver el proceso educativo en un esfuerzo por abordar el problema de la calidad. Como evidencias del esfuerzo por avanzar en esta dirección, esta autora menciona la *Ley General de Educación* de 1994, el *Informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* de 1994 y el *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Saber)* de 1996. El horizonte, según ella, sería la necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra. Esta propuesta de una educación para el desarrollo de las competencias busca formar a los alumnos en el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana.

Como consecuencia del cambio de enfoque, el MEN se dio a la tarea de establecer los *Lineamientos y Estándares curriculares*. Los *Lineamientos* se constituyen en puntos de apoyo y de orientación general para entender el currículo como un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local (MEN, 1998).

Los *Estándares* son “el parámetro de lo que todos los estudiantes deben saber y saber hacer en cada uno de los niveles educativos y son el criterio frente al cual establecer en qué medida se cumplen los objetivos del sistema educativo” (MEN, 2008, p. 31). Son, además, “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema

educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p. 11).

Los *Lineamientos curriculares* y los *Estándares básicos en competencias* han sido pensados para lograr consenso sobre la calidad de la educación y son el horizonte conceptual de los planes curriculares; son, sin duda, un punto de referencia obligado para todas las instituciones educativas de primaria y secundaria, aunque, a su vez, convierten al ente gubernamental en orientador en lugar de diseñador, como en décadas pasadas. En el nuevo marco de las políticas educativas, las instituciones mantienen su autonomía, pero deben rendir cuentas de los referentes mínimos. Les corresponde a los maestros definir objetivos, metas comunes y contenidos para cada área específica; es decir, deben constituirse en los diseñadores de su propia propuesta enmarcada en los proyectos educativos institucionales. Tienen el rol de seleccionar los saberes culturales y los discursos susceptibles de ser reconstruidos a partir de la interacción maestro-alumno-saberes.

Las directrices oficiales colombianas sustentadas en un desarrollo curricular por competencias, abierto y flexible, privilegian la construcción de saberes a través de la mediación y la interacción, con base en teorías socioculturales (Vygotsky, 1989). Por esto, la pedagogía de la lengua castellana centra su interés en el desarrollo de competencias comunicativas y en el abordaje de múltiples formas de comprensión y de producción discursiva desde una perspectiva holística.

No obstante, existe una brecha entre la teoría de los documentos oficiales y el diseño curricular de los planes institucionales, ya que muchas veces los maestros carecen de herramientas para concretar las propuestas. Por otra parte, el papel del docente se ve afectado y modelado por las estructuras institucionales, la naturaleza de la institución, el contexto, la cultura y los valores, e incluso por la globalización. Estos factores chocan muchas veces con las creencias, la cultura y la ética del educador. Estas incompatibilidades podrían explicar, entre otros, los resultados deficitarios antes mencionados. Pero deben ser estudiados en detalle, sobre todo si se piensa en intervenciones que tengan impacto.

En contextos pobres y con muchas limitaciones, un maestro puede ser la diferencia y generar una dinámica de desarrollo. Un maestro diseñador es el que conversa con la situación en la que actúa, el que reflexiona sobre una práctica, el que experimenta con una idea

guiado por principios. En este proceso de construcción, “los profesores pueden acomodarse a los marcos establecidos o explorar sus fisuras, ser reproductores de situaciones e instituciones heredadas o trabajar para transformarlas” (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p. 236). La distancia se minimiza con profesores inquietos, estudiosos, con espíritu liberador y mucha confianza en sí mismos. Rogers (1986) considera que las competencias profesionales de los docentes no se quedan en la mera instrucción o en el traspaso de contenidos; cree que son orientadores, asesores, formadores y facilitadores del aprendizaje, comprometidos con su ética a través de actitudes puestas en práctica.

Giroux (1990) afirma que los profesores deberían ser intelectuales transformadores, ya que son los encargados de formar a los estudiantes para que sean ciudadanos activos y críticos, haciendo problemático el conocimiento y otorgando al estudiante voz y voto en sus experiencias de aprendizaje individual y colectivo en sus múltiples contextos culturales, raciales, sociales, históricos y sexuales. De esta forma, los educadores deben opinar contra las injusticias económicas y sociales dentro y fuera de la escuela, proporcionando a los estudiantes la posibilidad de ser sujetos críticos, de hacer problemático el conocimiento, de aplicar el diálogo crítico y luchar por un mundo cualitativamente mejor para todos.

Para conseguir estos propósitos, el docente ejerce su práctica pedagógica a través del lenguaje. El lenguaje construye un tipo de relación entre el docente y los alumnos. Muchas veces, el lenguaje convierte al maestro en autoridad incontrovertible y al alumno en receptor pasivo, que está imposibilitado para cuestionar. Tampoco se trata de establecer un diálogo insulso entre el docente y el estudiante, solo por cumplir el requisito de desarrollar una conversación didáctica.

Por tanto, el profesor debe ser consciente del uso del lenguaje en el aula y ser capaz de monitorear el discurso propio y ajeno. Se trata de preparar al educando para enfrentar situaciones comunicativas reales, capacitándolo para emplear los recursos de la lengua y desenvolverse con éxito en diversos contextos: académicos, profesionales, personales y familiares.

Cuando un estudiante proviene de un contexto de bajos recursos económicos, la mayoría de las veces ese contexto limita sus herramientas semióticas y, por ende, académicas. Evidencias de varios autores señalan

que los niños ingresan a la escuela con diferentes habilidades discursivas (Bernstein, 2003; Heath, 1983; Hasan, 2005). En general, los niños de las clases dominantes manejan un mayor repertorio de registros, por lo cual están mejor preparados para asimilar nuevos registros con mayor rapidez. Asimismo, los discursos que son capaces de utilizar guardan mayor semejanza con los discursos del ámbito académico de la escuela. Como diría Hasan, “la orientación semántica de las clases dominantes es congruente con la orientación semántica requerida para la (re)producción del conocimiento ‘exótico’ y de sentido no común” (Hasan, 2005, p.326). Por otro lado, los trabajos de Bernstein (2003) y Williams (1999), entre otros, han mostrado que el discurso que se maneja en el aula es ajeno a las clases menos favorecidas. El hecho de que muchos aprendices carezcan de los recursos semióticos necesarios para desempeñarse en esferas donde ciertos discursos son necesarios, hace que sean excluidos o silenciados (Hasan, 2005).

En este sentido, muchas veces, el aprendiz es incapaz de desempeñarse de forma adecuada en la escuela donde se emplean lenguajes abstractos y metafóricos. Esta situación reafirma su pasividad, sobre todo cuando se encuentra con docentes poco preparados, poco críticos del sistema social, sin vocación educativa, o sin herramientas pedagógicas y lingüísticas que permitan a los estudiantes utilizar con éxito los discursos de los diferentes ámbitos culturales. A esto se suma que algunos educadores limitan el desarrollo de estructuras cognitivas, reproduciendo conocimiento que carece de sentido y aplicación en la vida real de los educandos.

Desde esta perspectiva, al educador le compete fungir como mediador entre el conocimiento y la cultura globales, y el conocimiento y la cultura particulares; para esto se hace necesario que el docente esté en permanente formación. En este mismo sentido, a las instituciones educativas les compete gestionar planes de mejoramiento ante las instancias gubernamentales para la obtención de recursos y posibilitar las condiciones apropiadas para que esta formación se dé.

En Colombia, la Ley General de Educación establece que el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa,

la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (MEN, 1994). También resulta conveniente tener en cuenta la tecnología, que imprime ritmos de aprendizaje y nuevos conocimientos, por lo cual se requiere que el docente se actualice día a día para que esté en condiciones de comprender, prever, analizar, organizar y evaluar las necesidades educacionales de sus estudiantes, siendo visionario para formar también sobre los requerimientos futuros.

En 2000, el ICFES propuso la evaluación por competencias en las pruebas de estado para identificar el nivel de preparación de los estudiantes frente a los retos planteados por la movilidad social, cultural, política y económica que vive la sociedad en los tiempos actuales.

Es importante mencionar que el concepto de competencia surge a partir del aporte que Chomsky (1968) hace desde su análisis sobre la competencia lingüística, cuando se planteó algunos interrogantes: ¿qué constituye el conocimiento del lenguaje?, ¿cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje?, ¿cómo se utiliza el conocimiento del lenguaje? Él responde desde una visión innatista, según la cual el lenguaje es una capacidad inherente al ser humano en la que el conocimiento de normas y reglas determina una actuación lingüística competente.

Hymes (1972) intenta ir más allá de este limitado concepto de competencia lingüística y propone el de competencia comunicativa, en el que se refiere al uso del lenguaje en actos comunicativos particulares y socialmente situados. Aquí, los aspectos socioculturales resultan definitivos, puesto que determinan el mundo real de la negociación de significados que ocurre entre los hablantes de una comunidad específica. La teoría de Hymes da cuenta de las realidades de los individuos como seres que se comunican.

Hymes sostiene que el concepto de competencia comunicativa trasciende su sentido de conocimiento del código lingüístico y que, más bien, este código se integra al de la competencia comunicativa. Por su parte, Lomas (1993) utiliza el término “competencia pragmática” para referirse al componente sociolingüístico, que permite reconocer un contexto específico en el cual se escogen las normas apropiadas de comportamiento comunicativo; en otras palabras, la pragmática es la puesta en escena del lenguaje o lengua en acción en un contexto. Desde esta perspectiva, se logra entrever cómo los individuos ponen en juego



procesos cognitivos, afectivos, actitudinales y motivacionales al usar la lengua en un contexto específico.

En Colombia, el MEN definió competencia como “un saber hacer en contexto”. Esta noción de competencia comunicativa, junto a la de “significación”, son fundamentales en la visión de lenguaje que manejan las políticas educativas colombianas. Se establecen como competencias básicas: la interpretativa, la argumentativa y la propositiva.

La primera apunta a desentrañar los significados y sentidos implicados en los distintos tipos de discurso escolar, escritos u orales, los cuales incluyen representaciones gráficas, mapas y esquemas, así como las interacciones profesor-alumno. La segunda, como su nombre lo indica, implica la capacidad de dar cuenta de una afirmación, esgrimir razones, defender posiciones y sustentar una tesis. La tercera atañe a la creatividad del estudiante, en tanto que presupone la posibilidad de dar solución a la situación planteada, tomar posición y buscar alternativas, entre otras (ICFES, 2000). En las anteriores competencias definidas por el MEN, se encuentran subcompetencias importantes como la semántica, la gramatical, la textual, la pragmática, la enciclopédica y la literaria.

El enfoque de evaluación por competencias vigente plantea una visión del estudio de la lengua como instrumento de evaluación, objeto de conocimiento y producto de interacción social (Duarte & Castillo, 1998).

Se ha querido ir más allá de la competencia lingüística para evaluar la competencia comunicativa; superar la mirada normativa, centrada en el uso correcto del idioma para explorar también el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el funcionamiento de la lengua y cómo lo aplican en situaciones concretas (Peña, 2002, p. 33).

Varios investigadores detallan los componentes de este tipo de prueba (Jurado, Bustamante & Pérez, 1998; Montaña & Contreras, 2003; Martínez, 2004) y se fundamentan en el constructivismo, la semiótica, la textolingüística, la lingüística funcional, y en políticas educativas internacionales. La noción de lectura que manejan es la transaccional, la misma de la escritura. El objeto de evaluación definido para estas pruebas es la competencia comunicativa en el sentido de Hymes.

La comprensión de lectura se evalúa mediante preguntas cerradas de tipo selección múltiple y no busca evaluar el saber gramatical de los niños. Según el MEN, las categorías que atraviesan el diseño de la prueba

son: diversidad de textos o diversidad de géneros discursivos, diversidad de contextos de situación o diversidad de experiencias de comunicación y estrategias necesarias para la interacción (clasificación, agrupación, seriación, comparación, causa-consecuencia, problema-solución, lógica del sentido).

Los niveles que caracterizan los estados de competencia en lectura de los alumnos evaluados son los siguientes: *nivel cero*: ninguna respuesta o máximo dos acertadas; *nivel literal*: el de una “semiótica denotativa”, cuando el lector ha recurrido a la literalidad transcriptiva y a la literalidad parafrásica: lecturas en el marco del diccionario o de los significados integrados a las estructuras superficiales de los textos; el *nivel inferencial* involucra la reconstrucción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, agrupación, etc., inherentes al funcionamiento del texto; por último, el *nivel crítico-intertextual* se refiere al reconocimiento del contexto, del enunciador, del enunciatario y de la intencionalidad del autor empírico; incluye la toma de distancia para identificar la postura del autor y asumir la propia, así como la puesta en relación con otros textos.

La producción textual es vista en la prueba como un acto social y cultural que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Sus dos grandes dimensiones evaluativas son la textual y la pragmática; la primera se refiere a los procesos intratextuales, al manejo de léxicos particulares y al manejo de conectores. La pragmática tiene en cuenta los procesos extratextuales: reconstrucción del contexto o situación de comunicación en la que se producen o aparecen los textos, componente ideológico y uso social de los textos. A la dimensión textual corresponderán las categorías de coherencia local, coherencia lineal y coherencia global. A la dimensión pragmática corresponden las categorías intención (pertinencia) y superestructura (tipo textual).

Este tipo de enfoque evaluativo ha sido retomado por varios autores, con diversas modificaciones o énfasis. Con base en los niveles de logro, Montaña y Contreras (2003) separan la comprensión intertextual de la comprensión crítica. Martínez (2004) amplía el abanico de niveles con “criterios cualitativos” como literalidad, paráfrasis, interpretación, construcción. El Colectivo Comunicación precisa, también cualitativamente, los niveles de comprensión alcanzados con sub-categorías que denomina “Versiones desenfocadas de la comprensión”, tales

como: tomar por globalidad un aspecto parcial, distorsionar el sentido global de un texto, inventar, etc. (Colectivo Comunicación, 2002, p. 44)

Consideramos la lectura y la escritura actos sociales y culturales. Asimilamos lectura a comprensión, al acto de producir sentido: a poner a prueba hipótesis de interpretación, reconocimiento del código comunicativo, cooperación entre el texto y el lector, identificación del tema, asignación del sentido de las proposiciones, establecimiento de relaciones con otros textos. La escritura, vista como acto complejo que obedece a reglas sociales de circulación, implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico en una situación particular: se escribe, así como también se lee, con un propósito, en atención del cual se selecciona un tipo de texto pertinente.

Estos son los sentidos con los que hemos utilizado las nociones de lectura y escritura: leer como comprensión y producción de sentido, el de un texto y el de su relación con otro; escribir como producción de un texto en una situación particular, un tipo de texto pertinente, con cohesión, coherencia y adecuación gramatical y ortográfica.

## **METODOLOGÍA**

Este proyecto se desarrolló como un estudio de caso para describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un grupo de 6º grado, conformado por 29 alumnos, en una institución educativa pública de un municipio del Caribe colombiano.

El estudio de caso responde al profundo interés por indagar sobre casos individuales para conocer y comprender en profundidad su particularidad. La individualidad no se aborda como “una abstracción, sino como una conquista creativa, siempre discursivamente estructurada, históricamente contextualizada y socialmente producida, reproducida y transmitida” (Serrano Blasco, 1997, p. 203). Se trata de interpretar el caso dentro de un contexto institucional e histórico-social en un espacio y tiempo determinados en los que el sujeto se desenvuelve y, a su vez, construye las condiciones socio-históricas que dan forma a su vida y sus acciones; o como lo indica Yin (2003), un sujeto y un fenómeno que se han fundido en el contexto, en donde hay tantas variables que es preciso

recurrir a múltiples fuentes de evidencia para compararlas y contrastarlas en un proceso de triangulación.

Nuestro estudio de caso es intrínseco, no porque “represente a otros casos o porque ilustre un problema o rasgo particular, sino porque, en toda su particularidad y cotidianidad, el caso es, en sí mismo, de interés” (Stake, 1994, p. 237, citado en Serrano Blasco, 1997, p. 205). El contexto objeto de estudio es precisamente uno de esos casos que amerita un examen profundo y detallado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura y de los factores que inciden en el rendimiento deficiente de sus estudiantes en las pruebas colombianas estandarizadas. Se trata de un plantel educativo que durante años ha mostrado resultados tan bajos, que su clasificación oscila entre nivel “inferior” y “muy inferior”.<sup>2</sup>

Para la recolección de la información, utilizamos técnicas típicas de la etnografía como la observación no participante y las entrevistas en profundidad. Además, recogimos documentos como los planes curriculares de lengua castellana de grado 6º, los cuadernos de los alumnos y los materiales de lectura utilizados en clase. Así mismo, aplicamos una prueba de lectura y escritura diseñada por el grupo de investigación.

Las técnicas etnográficas nos permitieron la reconstrucción cultural del núcleo social escogido (Goetz & LeCompte, 1988), pues la observación etnográfica recrea las creencias compartidas, las prácticas, el conocimiento popular y el comportamiento de un grupo de personas.

La observación no participante nos permitió contemplar lo que aconteció en el salón de clases en el desarrollo de una unidad didáctica de lengua española y registrar los hechos. Los observadores no interactuamos ni con la profesora ni con los estudiantes durante las clases y centramos nuestra atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos.

Observamos 16 horas de clase consecutivas durante un mes. Cada observación fue llevada a cabo por dos profesores investigadores que las grabaron, tomaron notas y las transcribieron. Para el análisis de las observaciones, el grupo de seis investigadores estableció unas categorías generales para los aspectos más sobresalientes de una clase

---

<sup>2</sup> En Colombia, a partir de 1998, existe una clasificación para instituciones educativas de secundaria basada en siete categorías de rendimiento: muy superior, superior, alto, medio, bajo, inferior y muy inferior.

observada, entre las que destacamos: inicio, desarrollo y cierre; relación interpersonal; concepciones sobre lectura y escritura; estrategias didácticas y evaluativas; condiciones del contexto; materiales utilizados; discurso del docente; comportamiento e interacción de los alumnos. Después, al analizar el resto de las clases, los investigadores refinamos el instrumento con subcategorías. Seguidamente, contrastamos los análisis y los organizamos en términos de fortalezas y debilidades.

Entrevistamos a la profesora y a tres estudiantes seleccionados aleatoriamente. Las preguntas giraron en torno a la metodología de la clase, los procedimientos y formas de evaluar y los materiales utilizados. Adicionalmente, les preguntamos a los alumnos sobre los temas más recordados, su percepción de la clase y sus hábitos de lectura y escritura. Estas entrevistas fueron grabadas en audio.

Escogimos los ocho cuadernos más legibles y los analizamos desde la perspectiva de lo que proponía la maestra y de lo que el alumno consignaba. Las categorías para el análisis de lo que proponía la maestra incluyeron la secuencia temática, las instrucciones, los niveles de lectura a que apuntaban las tareas y la retroalimentación de la docente. Las categorías para el análisis de la producción de los estudiantes incluyeron la exactitud de la transcripción, la completud de la tarea, las evidencias de comprensión y la pertinencia de la respuesta.

Analizamos los planes curriculares suministrados por la docente y la institución, y los contrastamos con los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998), los *Estándares básicos de competencia en lenguaje* del Ministerio de Educación (2006) y el cuaderno más completo de la muestra.

Para evaluar la habilidad de lectura y escritura, diseñamos una prueba que medía las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, así como los niveles de lectura.

## RESULTADOS

### Análisis y descripción de los planes de clase

Identificamos tres versiones de *Planeamiento curricular*. Estas tres versiones tienen una organización tradicional basada en la gramática, que dista de lo que plantean los documentos oficiales que se orientan hacia un desarrollo de competencias.

En la Tabla 1 vemos un ejemplo del listado de temas de la versión más completa del *Planeamiento curricular* para el factor *Producción textual*.

Tabla 1 Ejemplo de planeación curricular

(Nombre de la Institución)

PLANEAMIENTO CURRICULAR DEPARTAMENTO DE LENGUAS

**DOCENTE:**

**ASIGNATURA:** Lengua Castellana

**GRADO:** Sexto grado A, B y C

**I.H.S.:** 4 horas

**ESTÁNDAR:** Producción textual

EJE GENERADOR	PREGUNTA	CONTENIDOS	LOGROS	INDICADORES DE LOGROS
La producción textual como elemento básico para la producción de textos escritos con coherencia (conectores) manejo de ortografía, puntuación y cohesión (unidad temática y léxico preciso)	¿Cómo podemos elaborar textos realmente críticos y claros?	El párrafo Ideas principales Ideas secundarias	Escribirá párrafos conformados claramente con ideas principales y secundarias.	Reconoce las ideas principales y secundarias en un párrafo
		Presentación de trabajos escritos	Elaborará escritos siguiendo procesos de planeación, análisis, actualización y revisión	Presenta trabajos escritos cumpliendo con las normas técnicas
		Producción escrita de una carta Tipos de carta	Realizará comprensión lectora con facilidad	Comprende palabras al leer un texto
		Producción escrita de un resumen		
		Comprensión de lectura		

<p>La ortografía como medio para el buen desempeño de nuestra expresión escrita y oral</p>	<p>¿Cómo podemos alcanzar un amplio y correcto manejo de la ortografía al escribir?</p>	<p>Las mayúsculas</p> <p>Uso e importancia de las mayúsculas</p> <p>Palabras homófonas</p>	<p>Usará en forma adecuada las mayúsculas en un texto</p> <p>Identificará palabras homófonas en oraciones</p>	<p>Usa de forma correcta letras mayúsculas</p> <p>Distingue palabras homófonas en un escrito</p>
		<p>Uso de los signos de puntuación</p> <p>Uso de la B y V Uso de la C, S, Z Uso de la G y J Uso de la H</p> <p>La sílaba y su acento</p> <p>Clasificación de palabras según el acento</p> <p>Agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas</p> <p>El diptongo y el triptongo</p>	<p>Utilizará signos de puntuación de manera correcta</p> <p>Usará correctamente los grafemas B y V; C, S, Z; G, J; y la H</p> <p>Distinguirá sílaba tónica y átona</p> <p>Clasificará palabras según su acento</p> <p>Establecerá diferencias entre diptongos y triptongos</p>	<p>Usa signos de puntuación en un escrito</p> <p>Reconoce la sílaba tónica y la átona</p> <p>Establece la clasificación correcta de palabras según su acento</p> <p>Diferencia diptongos y triptongos</p>

Como puede observarse, esta planeación no corresponde a la sugerida por el MEN en los Estándares básicos de competencias en lenguaje. En los grados 6º y 7º se sugiere hacer énfasis en la producción de textos narrativos teniendo en cuenta las secuencias típicas de la narración, así como en asuntos de cohesión y coherencia.

En una lectura vertical de las columnas se aprecia que los contenidos de la pregunta dinamizadora “Cómo podemos elaborar textos realmente críticos y claros” se refieren a aspectos muy diferentes que en sí no responden a esta pregunta: uno se refiere a la elaboración de párrafos; otro a un tipo de texto (elaboración de cartas); otro se dirige a los procesos de escritura (planeación, análisis, textualización y revisión); otro a aspectos mecánicos de un texto como las normas técnicas; y otro a una técnica de estudio (escritura de resúmenes). El nivel de generalidad de estos contenidos contrasta con el nivel de detalle de los contenidos de la segunda pregunta dinamizadora, lo cual sugiere poca familiarización con un enfoque textual o discursivo de la lengua que permita abordar la enseñanza de la producción de textos con organización discursiva y características léxico-gramaticales apropiadas según el género o el tipo de texto.

En una lectura horizontal del ejemplo de planeación curricular, se nota ausencia de correspondencia entre una columna y otra. Por ejemplo, la comprensión de lectura hace parte de los contenidos en el eje de producción textual. No hay indicadores de logro para la producción escrita de una carta o la producción escrita de un resumen. Un indicador de logro para este eje es el reconocimiento de ideas principales y secundarias en un párrafo, mas no la producción de dichos párrafos. Los contenidos y logros no parecen dar respuesta a la pregunta problematizadora sobre producción de textos críticos y claros. Con respecto a la segunda pregunta dinamizadora, “Cómo podemos alcanzar un amplio y correcto manejo de la ortografía al escribir”, llama la atención el énfasis en el conocimiento acerca de los tipos de sílaba, la clasificación de palabras según su acento y las diferencias entre diptongos y triptongos, mas no en su utilización práctica en la escritura para efectos comunicativos.

Por otro lado, lo consignado en el Planeamiento curricular no coincide de forma clara con el desarrollo de las clases. Esto se pudo apreciar al analizar los cuadernos de los estudiantes en los que se encuentran temas y actividades sin pertinencia con los temas de la planeación.

### **Las prácticas docentes con respecto a la lectura y la escritura**

Las estrategias de enseñanza de la lectura adoptan cuatro formas:

- a. La profesora lee en voz alta, los estudiantes escuchan y, después, resuelven un taller oral o escrito.



- b. La profesora dicta un texto, los estudiantes copian, y después, resuelven un taller escrito.
- c. Los alumnos en grupos de dos o tres comparten un libro o una fotocopia, leen de forma individual y resuelven un taller.
- d. Después de la lectura individual por parte de los alumnos, la profesora lee en voz alta el mismo texto.

Cuando la profesora lee el texto en voz alta sin que los alumnos lo tengan delante de sus ojos, no se desarrollan ni la interacción típica del lector con el texto, ni las estrategias de lectura, ni la familiarización con la lengua escrita. Los textos mediados por el dictado producen distorsión ortográfica, de apariencia, de escucha, de transcripción.

Cuando los alumnos tienen acceso al texto, se observa que algunos empiezan la lectura y no la culminan, otros no comienzan, otros leen en voz alta, sin mostrar evidencias de comprensión.

Cuando la profesora lee en voz alta, explica algunos términos escogidos por ella. Después formula preguntas que, de alguna manera, llevan al punto exacto del texto donde se encuentra la respuesta. Esto privilegia la lectura literal y descuida los otros niveles. Además, dadas las limitadas condiciones del salón de clase, la docente no alcanza a escuchar algunas intervenciones y preguntas de los estudiantes. Esto significa que no se profundiza en la interpretación del texto y no se promueve una conversación a su alrededor.

Con respecto al desarrollo de las clases, identificamos algunas tendencias que describimos a continuación.

- **Ausencia de introducción o conexión con temas o clases anteriores**

Según nuestras observaciones, después de un saludo afectuoso o de regaños, según la conducta de los niños, la profesora organiza la clase en grupos, dispone la lectura de un texto anunciando el tema y el título, y da instrucciones para la actividad; no obstante, no hace explícita la relación del tema con los temas anteriores o posteriores ni promueve la construcción de objetivos al leer. Veamos la transcripción de inicio de una clase en la Tabla 2.

Tabla 2. Transcripción de un inicio de clase

Maestro (M) Estudiante (E)	Contexto	Comentarios de observadores
M	La lluvia como que los tiene apacibles. Rosa, ¿por qué no viniste ayer?	Mínima introducción. Expresión de sorpresa por la inusual tranquilidad.
E	(Rosa explica que estuvo enferma)	
M	Bueno, hoy vamos a trabajar la fábula. (Escribe en el tablero "La Fábula", luego cuenta los estudiantes y reparte una fotocopia para cada estudiante. La copia tiene dos fábulas de Rafael Pombo, de un libro de Santillana: La gallina y el cerdo, y La nariz y los ojos). Tatiana, hoy no te pongas a hacer otras cositas. Adrián, no vayas a poner la nota hoy de los que faltan (posiblemente hace referencia a que los compañeros que se sientan junto a él hoy no asistieron, y le pide que no vaya a reemplazarlos en su desorden). Lee mentalmente (le dice a Adrián). Maricela, tienes como pereza.	Es la primera vez que se trabaja fábula ese año escolar. La instrucción es simplemente leer.
E	Es que me bañé con agua helada.	
M	Hay que leer mentalmente las dos fábulas (los niños empiezan a leer en silencio).	
E	Seño, esa ya la leí	
M	Lean mentalmente las dos fábulas, no tienen que moverse los labios...	
M	(Varios alumnos manifiestan que terminaron). No empecemos con ese "ya, ya", como si fueran niñitos de primero. Si termino, termino y me quedo quieto. Espero a que mis compañeros terminen.	Es evidente que están esperando instrucciones sobre qué hacer con lo leído.

- **Rumbo incierto**

Las actividades realizadas en clase alrededor de la lectura no tenían objetivo de lectura claro. Esto se hace evidente en los siguientes comentarios tomados de una observación de clase, durante la cual los estudiantes no tenían las fotocopias del texto que la profesora les había llevado más temprano en la mañana durante la primera clase de español.

En esta clase los estudiantes debían acordarse de un texto leído unas horas atrás y responder algunas preguntas. Es evidente que muchos ni siquiera habían copiado todas las preguntas y que no todos recordaban las respuestas. En varios momentos, la profesora, en las pocas ocasiones en que los estudiantes preguntaban, les daba pistas vagas, sobre personajes o eventos de la lectura en cuestión. Me dio la impresión de que a algunos niños lo que más tiempo les tomó fue la escritura de las preguntas más que las respuestas. (Observación 9).

- **Ausencia de cierre**

La asignación de una actividad sin objetivo claro y sin correspondencia con el tiempo de la clase, se tradujo frecuentemente en actividades inconclusas que no son retomadas después en otra clase tal como se observa en la transcripción de la Tabla 3:

Tabla 3. Actividad sin objetivo claro y final de clase

Maestro Estudiante	Contexto	Comentarios de observadores
M	Van a escogerme 10 palabras. Las que quieran. No importa si ya manejamos el significado. Si yo quiero escoger la palabra "amo", la averiguo en el diccionario para que me dé el significado exacto. Para mí es mejor porque ratifico y además me enriquece el vocabulario (Entrega diccionarios. Pasa un rato largo. La profesora aparece con 4 o 5 diccionarios. Entrega uno por grupo. Los diccionarios son insuficientes. Los alumnos caminan, se prestan el diccionario).	Actividad final: búsqueda de palabras en el diccionario. Ausencia de criterio sobre cuál palabra buscar. Materiales insuficientes para trabajar la clase.
M	Si quieren sacar las palabras del relato de ustedes, perfecto, sería mejor.	
E1	(Los niños se organizan). Busquemos palabras con una misma letra para no demorarnos. La maestra trata de organizar a los estudiantes.	A falta de objetivo o criterio claro, los estudiantes optan por el camino más rápido y tal vez con menos sentido.

E2	Mejor salteaditas. (Cantando) Patatús, patatús, se murió de un patatús (La maestra trata de organizar a los estudiantes).	
	(No tienen diccionario. Otro rato más. Los estudiantes empiezan a salir).	Ausencia de cierre, conclusión, anuncio de tareas pendientes o adelanto de futuras actividades.

Al revisar los cuadernos de clase, encontramos que algunos alumnos no empezaron siquiera a responder los talleres. En la mayoría no se evidenciaron correcciones por parte de la profesora. Esto posiblemente se deba a que, como a menudo las clases concluyeron cuando los estudiantes aún no habían terminado la actividad, quedaba pendiente, pero sin ser continuada en la siguiente clase.

### • Desarrollo discontinuo del proceso de lectura

La profesora asignaba la tarea de lectura y daba instrucciones, pero no se observó rigor en el proceso de lectura, puesto que las tareas asignadas parecían improvisadas o al menos podrían tener secuencias mejor diseñadas para el logro de objetivos de acuerdo con el grado de los estudiantes. Por ejemplo, en una clase la profesora entregó una fotocopia que contenía dos fábulas, les pidió que las leyeran y luego solicitó responder estas preguntas<sup>3</sup>:

Lee los textos “La gallina y el cerdo” y “La nariz y los ojos”.

- ¿Cuáles son los personajes de las dos lecturas?
- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian la gallina y el cerdo, en qué se parecen y diferencian la nariz y los ojos?
- ¿Qué es la fábula para ti?

Como puede observarse, la pregunta de comprensión de los textos leídos fue la primera y apuntó al nivel literal. La segunda se podía responder sin leer el texto. Si el propósito era introducir un repaso al tema de la fábula, la profesora podría haber preguntado por características que ambos textos tenían en común, antes que por similitudes entre los personajes. Igualmente, parece procedente haber indagado por la moraleja de las fábulas.

Las actividades propuestas en la clase siguiente fueron:

1. Escribe 2 refranes o dichos que conozcas.

---

<sup>3</sup> Las transcripciones son textuales.

2. Relaciona cada personaje (de las fábulas leídas) con las siguientes virtudes y defectos: Avaricia, Generosidad, Bondad, Compañerismo, Pereza, Agradecimiento.
3. Escribe con qué defectos o virtudes relacionas los siguientes animales:  
Ardilla, Conejo, Serpiente, Tortuga, Hormiga, León.
4. Inventa una fábula corta, con algunos de los siguientes personajes:  
Un árbol y un río, La lluvia y el fuego, Un canario y una lechuza.

En el desarrollo de esta actividad, los estudiantes demoraron mucho tiempo copiando las preguntas del tablero. Al inicio no comprendían lo que la profesora quería decir con la primera instrucción. La profesora dio un ejemplo de refrán y solo entonces los estudiantes empezaron a recordar y escribir otros refranes. Varios alumnos también expresaron que no comprendían el significado de “virtud” y “avaricia”. La docente los remitió al diccionario. Nuestra revisión de cuadernos indica que ningún estudiante terminó este taller. En general, no se deduce un objetivo claro de la secuencia de actividades propuestas.

No se observó la enseñanza de estrategias de lectura. La profesora hizo afirmaciones como las siguientes: “la lectura no es adivinar, no es poner el dedito y encontrar la respuesta, esa no es la gracia”. No obstante, no suministró explicaciones o modelos sobre la forma de encontrar información específica, hacer inferencias, encontrar conexiones, etc.; es decir, la docente parece creer que cada alumno tiene o conoce las estrategias apropiadas para cada caso o las desarrolla cada vez que lee. Igualmente, para el desarrollo del vocabulario, la maestra escogía las palabras de las lecturas que iba a preguntar de forma oral o escrita. No indicó estrategias para deducir significados en los textos o formas de estudio de vocabulario.

- **Memorización vs. comprensión de lectura**

Cuando la profesora les solicitaba leer y llevar a cabo las actividades propuestas, parecía favorecer el proceso de memorización en detrimento de la comprensión. Esto se debe, en parte, a que los estudiantes no cuentan con el texto cuando solo la profesora lee en voz alta y, en otras ocasiones, se debe a que los alumnos disponen de un único texto para ser leído por dos o tres (lo que ocurre la mayoría de las veces). Ver Tabla 4.

Tabla 4. Clase que desarrolla escucha en lugar de lectura

Maestro (M) Estudiante (E)	Contexto	Comentarios de observadores
M	(Tiene un texto escrito a mano en una hoja suelta y se dispone a leerlo en voz alta). Yo leo, ustedes deben concentrarse para que puedan responder al taller que les voy a dar.	Se introduce una actividad de escucha.
M	[...] Bueno, ahora vamos a leer el texto. Vamos a comenzar a leerles el texto para luego trabajar sobre él.	
E	¿Hay que escribirlo?	Parece que el estudiante espera que el trabajo sobre el texto requiera la presencia física del mismo.
M	Acabo de explicar que vas a escucharlo. Se van a concentrar, porque yo sé que a veces es difícil escuchar todos una lectura, y saber al pie de la letra de qué trata. Entonces, si nos concentramos, sabemos... No es que nos vamos a aprender de memoria lo que la seño leyó porque sí... No, sino que por lo menos entendemos de qué trata lo que nos leyeron. EL texto se llama La puerta al final de la vida y dice... La vida es un camino que tiene un final... (Empieza a recorrer el salón. Lee en voz alta. Lee por espacio de 20 minutos).	Parece consciente del reto que significa escuchar un texto más o menos largo y parece apuntar a la comprensión auditiva.

	<p>[...] Listo. Analizamos y contestamos por escrito en el cuaderno, chicos. Colocamos luego del título que escribimos, "La Narración". Colocamos, "analiza y responde." El analizar es acordarse del texto; eh... tratamos de sacarle más, de allá de lo que escuchamos; tratamos de extraer cositas a veces que trae la lectura oculta, lo que uno a veces llama mensaje. Tratamos de extraérselo para poder contestar en el cuaderno lo que les voy a preguntar.</p>	<p>Parece contradecirse con lo que dijo al inicio. Aunque el proceso mental que espera de los estudiantes implica la capacidad de recordar, la profesora no tiene en cuenta que analizar implica jerarquizar información, identificar la macroestructura del texto, dividirlo en partes... Una actividad como esta requería que todos los alumnos tuvieran el texto.</p>
--	---	--

- **Aparente enseñanza de escritura**

En cuanto a la escritura, tampoco existe evidencia de un proceso riguroso. De hecho, durante nuestras observaciones, fueron escasas las actividades de escritura, pues predominó la oralidad. La profesora asimila escritura con oralidad, pues les pide a los estudiantes contar por escrito, "como lo dirían oralmente". En la planeación y el desarrollo de la clase no se concede un espacio a actividades estructuradas de producción textual así como tampoco se analizan textos para que sirvan de modelo en la producción. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Creencias sobre la escritura

<p>M</p>	<p>Es decir, que ustedes ahora, después que lo escucharon, me van a hacer el gran favor de escribirme de nuevo, como si me estuvieran contando la lectura que yo les leí, cuéntenmela pero por escrito en sus cuadernos.</p>	<p><b>Comentarios</b></p>
----------	--	---------------------------

<p>M (La profesora se sienta al fondo del salón, al lado de unos niños. Al poco rato, viendo que no empiezan a escribir, hace un comentario):</p> <p>¡Pilas! ¡Pilas!, arranquen como los motores de los carros. Cuando ustedes le dan el arranque él se va solito. Todo lo que tú recuerdes me lo vas a contar. Tú cuando llegas a la casa para contarle a quien sea en la casa, mamá, abuelo, tío, hermano, de qué trató la lectura, la lectura hablaba de esto que había un campesino que le sucedió esto, esto, que encontró tal cosa, tú no se lo cuentas al pie de la letra. Imposible. Cuenta lo que te acuerdes, que es lo que me vas a hacer allí en tu libreta.</p> <p>(Los estudiantes escriben y van mostrando lo que hacen a la profesora. Otros se acercan a preguntar. Al parecer no saben cómo comenzar a escribir)</p>	<p>Lo escrito se presenta como la versión en papel del lenguaje oral. No se ve la puesta en práctica de la noción de macrorreglas y de escritura como proceso.</p>
--	--

- **Evaluación**

Durante la recolección de información, no se observó un proceso de evaluación formal ni riguroso por parte de la profesora; ella se limitó a la verificación de algunas respuestas a preguntas de los talleres. De igual manera, tampoco se encontró en los cuadernos evidencia de correcciones a la producción escrita, limitándose en la mayor parte de los casos a la revisión ortográfica. Tampoco se encontraron registros sistemáticos del desempeño de los estudiantes. De hecho, en la entrevista, la docente afirmó que no utiliza la evaluación numérica sino que utiliza la técnica de chulos (√) y cruces (X) que, en su casa, después, convierte en calificación. Además, la docente comentó:

*No creo en evaluaciones escritas [...] porque yo trabajo mucho teniendo en cuenta el ser humano, entonces se da esto: el que estudió se pone nervioso y se le olvida lo que estudió o aprendió, entonces la evaluación no me va a arrojar la calificación o la valoración que él se merece o de pronto el que no estudió es astuto y tiene un ojo agudo y 'me copié' y ese sale bien, entonces yo no la hago, no me gusta colocarlos en esa rutina del estrés de 'tengo que aprenderme esto de memoria'; a mí no me sirve nada de memoria, me sirve que ellos hablen y me expliquen las cosas porque las aprendieron y yo me conformo [...]*



Las afirmaciones de la profesora y lo observado en clase y en las libretas evidencian que la evaluación no cumple el objetivo de recoger información valiosa para tomar decisiones. Es decir, es más bien sumativa que formativa y tiene más bien una función de control.

- **Materiales y condiciones físicas**

Las condiciones físicas de los salones son inadecuadas: ruidos internos y externos, carencia de ventilación, infraestructura deteriorada, silletería escasa y falta de escritorio o mesa para la profesora. Todas estas deficiencias influyen de manera decisiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El clima y la falta de acondicionamiento del salón para crear un ambiente propicio para el aprendizaje hacen que la profesora programe diferentes actividades lúdicas para las clases en horas difíciles; por ejemplo, al mediodía cuando la temperatura está en su máximo nivel y los estudiantes están fatigados, ella programa talleres y ejercicios como sopas de letras o crucigramas; sin embargo, estos, de alguna manera, rompen la secuencia.

Durante la clase hubo interrupciones para hacer anuncios de diversa índole; la profesora se ausentaba a ratos por diversos motivos, y en la última hora de clase, había alumnos que se reintegraban tarde por estar almorzando en el colegio.

Los materiales utilizados fueron insuficientes, pues cuando la profesora llevaba libros a la clase, distribuía uno para dos estudiantes. Esto, unido a la falta de propósito al leer, posiblemente contribuía a que se dispersara la atención, toda vez que ellos no leían en grupo, sino de manera individual: unos lo hacían en voz alta, otros mentalmente, algunos leían uno o dos párrafos y se desentendían del resto, o mientras uno leía, el otro estaba distraído. Así mismo, hubo ocasiones en que la profesora llevaba a clase una sola copia del texto; ella lo leía en voz alta, pero era difícil captar la atención de los alumnos por los elementos distractores en el salón: acústica, ruidos interiores y exteriores, interrupciones, etc. Otras veces llevaba a clase la fotocopia de un texto escrito a mano sin los datos del autor. Cuando había necesidad de consultar un término, se contaba con un diccionario.

No siempre hubo pertinencia entre los textos escogidos para leer en clase y el género que se estudiaba en el momento. En la clase, la

profesora empleó nueve textos, siete narrativos y dos expositivos, cuando se esperaba que todos fueran narrativos, de acuerdo con su planeación curricular.

Notamos la ausencia de materiales que apuntaran a guiar el desarrollo de la escritura tales como modelos explícitos de organización textual para escribir textos propios o sugerencias teóricas para llevar a cabo un proceso de escritura, como sugiere el documento de planeación curricular. Pero más grave aun es la ausencia de un posible lector, la caracterización de un 'destinatario' del texto. Es una escritura sin sentido porque carece de una dinámica con sentido comunicativo. Solo encontramos actividades o preguntas en los talleres que presuponían que la competencia escrita ya se dominaba o que se desarrollaba a medida que se resolvían los ejercicios.

- **Discurso en el aula**

La profesora tendía a utilizar un discurso informal y afectuoso, que generaba una apropiada disposición de los estudiantes para la clase. No obstante, observamos que al momento de transmitir instrucciones y explicaciones, utilizaba expresiones imprecisas y vagas que no guiaban al estudiante de forma clara, tales como "sacamos el cuaderno y vamos a escribir todo lo que hemos comentado", "tú vas a escribir la historia nuevamente completa, completa". En algunos casos, las aclaraciones de la maestra demostraban poca claridad conceptual con respecto a los procesos de lectura y cognitivos. En la Tabla 6, reproducimos un pasaje de una observación que ilustra este fenómeno.

Tabla 6. Ejemplo de confusión conceptual

M	<p>(La profesora termina de leer el texto en voz alta) Listo. Analizamos y contestamos por escrito en el cuaderno. Chicos, colocamos luego del título que escribimos "La Narración", colocamos "analiza y responde". El analizar es acordarse del texto; eh... tratamos de sacarle más de allá de lo que escuchamos; tratamos de extraer cositas a veces que trae la lectura oculta lo que uno a veces llama mensaje. Tratamos de extraérselo para poder contestar en el cuaderno lo que les voy a preguntar. Analiza y responde. Escribe tratando de no pasar 10 renglones el relato anterior. Es decir, que ustedes ahora después que lo escucharon me van a hacer el gran favor de escribirme de nuevo como si me estuvieran contando la lectura que yo les leí; cuéntenmela pero por escrito en sus cuadernos.</p>	<p>La maestra presupone que es posible analizar el texto a partir del recuerdo.</p> <p>Confunde análisis con recuerdo y los trata como sinónimos.</p> <p>Concibe el mensaje como algo oculto en el texto.</p>
E	<p>¿Un resumen?</p>	
M	<p>Exactamente, lo que llamaríamos un resumen, pero en el tema que vamos a dar de ahora en adelante, vamos llamándolo por su nombre, sería como yo pedirle en la narración en vez de pedir... el resumen, yo les pido el argumento. El argumento es esto... volverme a contar de manera decidida la lectura. Es como si ustedes llegaran a la casa y dijeran 'mami, hoy escuché..., hoy la seño me leyó una lectura que hablaba de esto, de esto, esto'. Eso es lo que van a hacer en el cuaderno...</p>	<p>Iguala resumen con argumento y asume que ambos son términos académicos para una acción oral cotidiana con la cual están familiarizados. Define argumento en términos de proceso en lugar de un tipo de texto o una secuencia.</p>

### Competencias de los estudiantes

En los cuadernos, las actividades de comprensión tienden a desarrollar la competencia interpretativa, aunque en algunos talleres hay indicios ocasionales de preguntas que apuntan a las competencias argumentativas y propositivas. Las preguntas en su mayoría indagan por

el nivel literal de comprensión; rara vez, por el nivel crítico o intertextual; nunca, por el nivel inferencial. Así mismo, observamos un marcado énfasis gramatical y ortográfico basado en reglas y ejercicios.

La competencia escrita consiste, sobre todo, en responder preguntas de los talleres en su mayoría de nivel literal y muy pocas veces construcciones de textos completos, lo que no permite visualizar la manera como los estudiantes están construyendo los tipos de texto estudiados, la superestructura, la adecuación y la coherencia.

La escritura de los alumnos muestra su poca exposición a experiencias de aprendizaje con base en la lectura y procesos de producción textual. El análisis de los cuadernos nos muestra la falta de aplicación de conocimientos discursivos, textuales y gramaticales básicos, carencia de vocabulario, ortografía y caligrafía deficientes, entre otros. Esto contrasta con la extensa lista de temas gramaticales y ortográficos en la planeación, y la cantidad de ejercicios de este tipo en los cuadernos. Estos ejercicios, sin embargo, tienen carácter recreativo, son manejados de forma aislada sin aplicación en la escritura diaria.

- **Prueba de lectura y escritura**

Al finalizar el período escolar, los investigadores diseñamos y aplicamos una prueba para determinar las competencias de lectura y de escritura de los alumnos, cuyas características y resultados describimos a continuación.

Para evaluar la competencia interpretativa y establecer los niveles de lectura literal e inferencial, les dimos a leer la fábula Los dientes del Sultán seguida de 14 preguntas de selección múltiple con única respuesta. Para determinar el nivel intertextual de la competencia interpretativa, diseñamos una pregunta abierta en la que solicitamos establecer diferencias y semejanzas entre la lectura mencionada y la fábula El león y la liebre.

Evaluamos la competencia argumentativa mediante una pregunta abierta en la que solicitamos a los estudiantes argumentar sobre su identificación con un personaje de la fábula y evaluamos la competencia propositiva mediante la escritura de una fábula a partir de tres títulos sugeridos.

Veintiún estudiantes presentaron la prueba. De ellos, dos no contestaron las preguntas sobre competencias argumentativas y propositivas.

El cuestionario de 14 preguntas que medía la competencia interpretativa comprendía 6 preguntas que evaluaban el nivel literal y 8, el nivel inferencial. Para que los alumnos demostraran el nivel literal, se requería que respondieran de forma acertada 4 de las 6 preguntas. De los 21 estudiantes, 6 lo lograron; esto quiere decir que el 28.5% se ubicó en el nivel literal.

Para que los estudiantes evidenciaran el nivel inferencial, se requería que respondieran de forma acertada 5 de las 8 preguntas. De los 21 estudiantes, 7 lo lograron; esto quiere decir que el 33.3% se ubicó en el nivel inferencial.

Para evaluar el nivel intertextual, les pedimos a los estudiantes encontrar las semejanzas y diferencias entre dos fábulas, para lo cual diseñamos cuatro indicadores: excelente, bueno, insuficiente y nulo. Los estudiantes alcanzaban la evaluación excelente cuando identificaban por lo menos dos semejanzas y una diferencia, o a la inversa; alcanzaban el nivel bueno, cuando identificaban una y una; quedaban en insuficiente cuando hacían alusión a las dos fábulas sin establecer ni semejanzas ni diferencias; y en nulo, cuando no establecían ninguna relación ni contestaban. Es así como 2 alumnos obtuvieron el nivel excelente; 1, el nivel bueno; 18 no demostraron el nivel intertextual. Esto significa que el 14.3% (3 de 21 estudiantes) se ubicó en el nivel intertextual.

Para evaluar la competencia argumentativa, también diseñamos cuatro indicadores: excelente, bueno, insuficiente y nulo. Consideramos excelente a la respuesta que precisaba la preferencia del lector por un personaje y sustentaba su escogencia con al menos dos argumentos; bueno, el que especificaba un argumento; insuficiente, el que no sustentaba su elección o no precisaba su preferencia o no interpretaba adecuadamente el texto; nulo, cuando no respondía la pregunta. Ningún estudiante logró la categoría excelente; 5, bueno; 7, insuficiente; 7, nulo. Esto significa que el 23.8% alcanzó la competencia argumentativa.

Para analizar la competencia propositiva, utilizamos los mismos 4 indicadores: excelente, bueno, insuficiente y nulo. Consideramos excelente la respuesta con una moraleja, personajes en interacción y secuencia narrativa; consideramos buena la respuesta con una moraleja

y secuencia narrativa o personajes en interacción; consideramos insuficiente la respuesta sin moraleja; y nula, la respuesta sin ningún descriptor. Un estudiante alcanzó la calificación excelente; 2, buena; 12, insuficiente; 4, nula. Esto significa que el 15.8% demuestra competencia propositiva.

Llama la atención que solo un estudiante demostró dos de las competencias evaluadas: la interpretativa en todos sus niveles (literal, inferencial e intertextual) y la competencia propositiva. Otro educando alcanzó las competencias argumentativas y propositivas, pero solo logró el nivel inferencial de la competencia interpretativa. Seis estudiantes, 28.5%, no demostraron ninguna competencia ni demostraron ninguno de los niveles de la competencia interpretativa en esta prueba.

## CONCLUSIONES

En la prueba aplicada, la mayoría de los estudiantes del grupo mostraron niveles bajos de competencia de lectura y de escritura, pues no fueron capaces de entender el mensaje de un texto narrativo aparentemente sencillo, interpretar información localmente, hacer inferencias, establecer relaciones de similitud o diferencia entre los contenidos y la forma de dos textos, expresar una opinión y sustentarla con al menos un argumento, redactar una fábula con las características típicas de este género; además, no evidenciaron dominio de ortografía, puntuación, caligrafía y cohesión.

Estos resultados se han venido repitiendo en las diferentes pruebas aplicadas a los estudiantes en nuestro contexto. Por esto, quisimos indagar cómo se da esta situación y hacia dónde debemos dirigir la mirada para lograr un cambio significativo. Encontramos que una serie de circunstancias adversas se encadenan y se confabulan para impedir el desarrollo de esta comunidad. Hablamos de confabulación porque identificamos varias fuerzas internas y externas que inciden de forma negativa en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en este contexto particular, que podría ser cualquier otro del país.

La planeación del curso, los materiales y la práctica, así como varias condiciones y aspectos de la cultura institucional, están afectando negativamente el nivel de competencia de los estudiantes.

La planeación del curso es débil en su enfoque por ser sobre todo normativa y no estar orientada al desarrollo de las competencias comunicativas. Refleja una visión estructuralista de la lengua que tiene poca pertinencia con lo que plantean los estándares de lengua castellana del Ministerio.

Los materiales son escasos y, en ocasiones, inadecuados. Por un lado, la baja capacidad económica de las familias de los alumnos y la dificultad para conseguir textos en el municipio, así como la ausencia de gestión del colegio para conseguir textos y diccionarios suficientes para tener a la hora de la clase, impiden que haya suficientes insumos, que se desarrollen procesos de lectura auténticos y que se promueva la lectura fuera de clase.

La práctica docente, según lo observado, no favorece el aprendizaje significativo. La teoría de lenguaje y de aprendizaje subyacente no concuerda con lo que se promueve en las metodologías modernas. Se nota descontextualización de las clases en la ilación de las lecciones, en el seguimiento al aprendizaje, en la ausencia de procesos sistemáticos de evaluación, en el alineamiento de las actividades con objetivos adecuados al nivel de los alumnos y en el diseño de los talleres. Todo esto es posible resultado de la falta de preparación conceptual y principios didácticos. Desde nuestra perspectiva, la docente, con una preparación actualizada, podría asumir la enseñanza de la lengua castellana, y su aprendizaje, como un asunto discursivo, como un asunto de usar la lengua para expresar-se, informar-se, recrear-se, entre otras posibilidades.

Entre las condiciones institucionales y del sistema educativo que también afectan negativamente los procesos encontramos: políticas educativas maquilladas, condiciones salariales y laborales inadecuadas, formación docente deficiente, deplorables condiciones físicas del colegio, falta de acompañamiento y supervisión de los procesos académicos y limitada gestión administrativa para conseguir recursos frente a un estado paquidérmico que exige calidad sin facilitar los medios para alcanzarla.

Los estudiantes en este contexto son niños y niñas que pasan por los grados escolares sin alcanzar los objetivos mínimos esperados y, por tanto, en el futuro no van a tener acceso a oportunidades de estudio y de trabajo, es decir, a tener una vida más rica y productiva. La escuela no les brinda la oportunidad de manejar las herramientas esenciales para

el intercambio y la creación de conocimiento y para la participación activa en el desarrollo de su comunidad. Son personas que posiblemente continuarán el círculo de la pobreza y la desesperanza que caracteriza a muchos de los municipios del Caribe colombiano.

Se requiere, entonces, una intervención que no se limite a la tradición de entrenamiento o racionalidad técnica, sino que abarque múltiples dimensiones de la vida escolar:

- Actualización de profesores para que conozcan los objetivos que plantea el Ministerio de Educación en cuanto a la educación en lengua materna, su sustento teórico e implicaciones pedagógicas.
- Construcción de una cultura de constante actualización para conocer las bondades y debilidades de diversas metodologías, para cuestionar la práctica docente y desarrollar criterios claros para evaluar el avance en las competencias de lectura y de escritura.
- Es muy posible que haya creencias muy arraigadas en los maestros y maestras con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, por lo que posiblemente solo un trabajo paciente y sistemático de acompañamiento in situ sirva para hacer una reflexión específica que pueda crear interrogantes e inconformidad que a la postre lleven a un cambio.
- Revisión de la teoría del lenguaje y la teoría del aprendizaje con los docentes para hacer claridad sobre el enfoque discursivo del lenguaje, la enseñanza por competencias y las pedagogías constructivistas derivadas de un enfoque sociocultural. Esto puede servir de base para tomar decisiones a nivel curricular y de ahí desprender las acciones de aula.
- Actualización de la planeación por parte de los profesores. Esto implica un esfuerzo personal de cada docente y también esfuerzo de grupo, pues es un trabajo que se debe hacer en equipo. Para lograrlo, es necesario el apoyo de la institución no solamente en términos de tiempo para el trabajo del grupo de profesores del área, es decir, programación de horas de reunión, sino también en términos de capacitación, de soporte logístico, de seguimiento y supervisión para que en la institución se maneje una cultura de desarrollo profesional en beneficio de los procesos pedagógicos y el alumnado.



- Desarrollo de un trabajo conjunto en la institución para que se imponga una cultura académica rigurosa de permanencia en el aula por parte de alumnos y docente, de uso de la totalidad del tiempo disponible para el desarrollo de las clases, de respeto por los procesos de aprendizaje de manera que se lleven a cabo sin interrupciones, en medio de condiciones favorables en lo que se refiere a niveles de ruido, temperatura, espacios.
- Desarrollo de criterios para la escogencia de materiales de lectura dentro de las posibilidades del profesor y del colegio. Diseño de formas creativas para hacerse a libros guía, diccionarios, otras fuentes y tipos de textos.
- Promoción de un proceso de evaluación y autoevaluación de las prácticas docentes, de la gestión administrativa, de los materiales utilizados y de la planeación del curso, para redireccionar la práctica docente hacia las necesidades reales de formación de los estudiantes en logros y competencias desde el constructivismo social y el enfoque discursivo del lenguaje.

## REFERENCIAS

- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes, and Control*. Vol III. Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. Vol IV. The structuring of Pedagogic discourse. London: Routledge.
- Carrascal, N., Otálvaro, C. & Zumaqué, E. (2003). *Ingreso a la universidad y competencias lectoras*. III Seminario Nacional Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje. Bogotá: Universidad Distrital, CD-Rom.
- Cisneros, M. (2003). Hacia un estudio de las estrategias de comprensión usadas por los estudiantes que ingresan a la universidad. En *Lectura y Escritura en la Formación de los Profesionales*, Cali: Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura-Universidad del Valle, CD-Rom.
- Colectivo Comunicación (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios. Resultados y recomendaciones de una investigación*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Duarte, P. & Castillo, M. (1998). Lenguaje y evaluación, En G. Bustamante (Comp.), *Evaluación y lenguaje*, Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11.ª ed.). Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gordillo, A. & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora. Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Hasan, R. (2005). *Language, society and consciousness*. London: Equinox.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-293), London: Penguin Books.
- ICFES (2010). Colombia en Pisa 2009. Síntesis de resultados. Consultado el 12 de abril de 2011 en [http://www.ICFES.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome\\_pisa\\_2009.pdf](http://www.ICFES.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009.pdf)
- Jurado F., Bustamante, G. & Pérez M. (1998). *Juguemos a interpretar: evaluación de competencias de lectura y escritura, plan de universalización de la educación básica primaria*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Latorre, D., Ramírez, N. & Navarro, C. (2007). Estudio psicométrico de los niveles de comprensión de lectura en niños(as) de tercero de primaria. En *Educación y Ciencia*, 10, 19-31.
- Lomas, C. (1993). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: La Muralla.
- Martínez, M.C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Santiago de Cali: Universidad del Valle-Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura para América Latina.
- Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. En MEN, *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. (pp. 18 – 45). Bogotá: MEN. (Documento 3).
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2008). *Revolución educativa. Plan sectorial 2006-2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1995). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Informe conjunto. Bogotá: Magisterio.
- Montaña, M. & Contreras, M. (2003). *Evaluación de competencias*. Lengua castellana. Bogotá: SEM.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia. Un marco de referencia para el estudio PIRL*. Bogotá: MEN-ICFES.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*, Bogotá: ICFES.

- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los 80*. Barcelona: Paidós.
- Serrano Blasco, J. (1997). Estudio de casos. En A. Aguirre Baztán (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: Alfaomega.
- Torrado, M.C. (1999). El desarrollo de las competencias. Una propuesta para la educación colombiana. En: D. Bogoya, (1999), *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI. Taller sobre evaluación de competencias básicas*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Williams, G. (1999). The pedagogic device and the production of pedagogic discourse: A case example in early literacy education. En F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 124-155). London: Cassell.
- Yin, R. (2003). *Case study research, Design and methods*. (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Norma Patricia Barletta Manjarrés**

Ph.D. en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Segunda Lengua, Universidad de Arizona. Profesora del Instituto de Estudios en Educación, Coordinadora de la Maestría en la Enseñanza del Inglés e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Áreas de interés académico: análisis del discurso, análisis crítico del discurso, lingüística aplicada, enseñanza de lenguas  
Correo electrónico: nbarlett@uninorte.edu.co

### **Helda Toloza Pimentel**

Magister en Educación. Profesora del Instituto de Estudios en Educación e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Profesora de la Universidad del Atlántico. Áreas de interés académico: enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.  
Correo electrónico: htoloza@uninorte.edu.co

### **Luisa Nicolasa del Villar Herrera**

Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad del Atlántico. Profesora del Instituto de Estudios en Educación e Integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Profesora de la Institución Educativa Dolores María Ucrós. Áreas de interés académico: enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura.  
Correo electrónico: ldelvillar@uninorte.edu.co

**Alfonso Osvaldo Rodríguez Manzano**

Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Maîtrise en Lettres Modernes, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III). Profesor del Instituto de Estudios en Educación e Integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Profesor de la Universidad del Atlántico e integrante del Grupo de Investigación Gilkarí. Áreas de interés académico: lectura, escritura y literatura filosófica.

Correo electrónico: arodrigm@uninorte.edu.co

**Viviana Sofía Bovea Villarraga**

Magíster en Educación. Profesora del Instituto de Estudios en Educación e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Áreas de interés académico: lectura y escritura.

Correo electrónico: vbovea@uninorte.edu.co

**Francisco Luis Moreno Castrillón**

Magíster en Filología Hispánica, Coordinador de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, sede Uninorte. Profesor del Instituto de Estudios en Educación e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Áreas de interés académico: didáctica de la lengua.

Correo electrónico: fmoreno@uninorte.edu.co

**Fecha de recepción:** 12-03-2012

**Fecha de aceptación:** 06-09-2012