

**TEJIDOS DE POSIBILIDADES Y EMERGENCIAS DE LECTURA COMPRENSIVA EN
NIÑOS DE 4°. UN ENTRAMADO DE OPORTUNIDADES**



ESGARDO LIBORIO BASTIDAS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2015



**TEJIDOS DE POSIBILIDADES Y EMERGENCIAS DE LECTURA COMPRESIVA EN
NIÑOS DE 4°. UN ENTRAMADO DE OPORTUNIDADES**

ESGARDO LIBORIO BASTIDAS

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Asesores de Investigación. Mgr. Rodrigo Peláez

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES

2015

Tejidos de
posibilidades y
emergencias
de lectura
comprensiva
en niños de 4°.

Un entramado de
oportunidades



Nota de aceptación

Contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 12 |
| Abstract | 14 |
| Abriendo caminos (Exordio)..... | 16 |
| Tejidos de posibilidades y emergencias de lectura comprensiva en niños de 4°. Un entramado de oportunidades | 21 |
| Pregunta problematizadora | 21 |
| Intereses gnoseológicos..... | 21 |
| Metodología | 21 |
| Trayecto Hologramático..... | 22 |
| Primer puerto-territorio. El universo de las oportunidades y posibilidades que se tejen multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora. | 25 |
| Infancia o Niñez | 30 |
| Niñez como construcción | 31 |
| La niñez en los escenarios de la complejidad | 33 |
| La niñez en los escenarios del pensamiento multidimensional..... | 37 |
| Situación actual de la niñez en Colombia | 39 |
| Segundo territorio. Génesis problematizador de oportunidades y posibilidades. | 41 |
| Tercer puerto-territorio. Problema y tematización se fundan en busca de posibilidades y oportunidades para alcanzar la comprensión lectora | 51 |
| El reconocimiento de la oportunidad | 52 |

| | |
|---|-----|
| El reconocimiento de la posibilidad..... | 55 |
| La lectura..... | 58 |
| Segunda infancia..... | 65 |
| La lectura en la segunda infancia..... | 68 |
| Comprensión lectora..... | 69 |
| Cuarto puerto-territorio. La búsqueda del entramado de oportunidades y posibilidades: una dialogicidad compleja..... | 78 |
| Lo lúdico y el juego ¿un puente en construcción?..... | 81 |
| Aproximación académica y lúdica a la lectura..... | 87 |
| La Relación Pensamiento – Lenguaje – Escuela. Acerca de la Lingüística, la Gramática generativa transformacional y el Reomodo..... | 90 |
| Quinto puerto-territorio. Tejidos de posibilidades y emergencias de lectura comprensiva: un entramado de posibilidades..... | 95 |
| Técnicas e instrumentos para la recolección de información..... | 96 |
| Oportunidades y posibilidades desde el componente de gestión directiva y horizonte institucional..... | 97 |
| Oportunidades y posibilidades desde el componente gestión académica..... | 98 |
| Emergencias en la senda investigativa..... | 104 |
| Observaciones sobre la producción textual de la cartografía de estudiantes..... | 105 |
| Padres de familia..... | 106 |
| Oportunidades y posibilidades desde el componente de gestión de la comunidad..... | 107 |

| | |
|---|-----|
| Todo final es un principio | 109 |
| Nuevos horizontes de la investigación en torno a Identificar las oportunidades y posibilidades que se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión lectora e interpretativa en los niños de 4° | 110 |
| ANEXOS | 119 |
| Anexo N° 1.Comparativo de promedios por área y ciclo 2009 -2012- 2013 – sector oficial | 119 |
| Anexo N° 2El callejón de las mariposas | 125 |
| Anexo N° 3 Croquis del barrio y la escuela “Omaira Sánchez” | 127 |
| Anexo N° 4 Evidencias fotográficas | 128 |

| | |
|--|-----|
| Figura1. Trayecto hologramático..... | 24 |
| Figura2. Vive atento..... | 25 |
| Figura3. Categorías centrales..... | 29 |
| Figura4. “La hora del cuento”..... | 41 |
| Figura5. . Preguntas en complejidad. Reconfiguraciones provocadoras, derivadas u orientadoras de la pregunta crucial. | 49 |
| Figura6. “La oportunidad”..... | 51 |
| Figura7. Proceso de desarrollo de la oportunidad..... | 54 |
| Figura8. Entramados..... | 78 |
| Figura9. El poder de la palabra”..... | 80 |
| Figura10. S+V+O vs GGT vs REOMODO= Oportunidades y Posibilidades lectoras para la niñez..... | 93 |
| Figura11. “Soy la tejedora”..... | 95 |
| Figura12. Docentes participan de la técnica de cartografía social..... | 98 |
| Figura13. Sede Omaira Sánchez de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco..... | 101 |
| Figura14. Niños y niñas reciben instrucciones y participan de la técnica de cartografía social..... | 104 |
| Figura15. Padres de familia participan de la técnica de cartografía social..... | 106 |
| Figura16. “No dejes pasar esta oportunidad”..... | 109 |
| Figura17. Croquis del barrio y la escuela “Omaira Sánchez”..... | 127 |

Índice de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Comparativo de promedios por área y ciclo 2009 -2012- 2013 – sector oficial (Fuente original: Archivos de la Secretaría de Educación Municipal de Cali, 2014)..... | 119 |
| Tabla 2. Número de estudiantes evaluados (Fuente original: Archivos de la Secretaría de Educación Municipal de Cali, 2014). | 119 |

Agradecimientos

A Dios, mi Señor, quien siempre ha sido el faro guiador e iluminador del sendero que he trasegado a través de mi quehacer personal y pedagógico; porque me ha permitido salud, bienestar físico y económico, y para quien sólo resta expresar palabras de retribución.

A mi familia, mi madre, mi esposa, nichos de amor y alegría, quienes me albergaron en su cálido abrazo; por ser fuente de sabiduría y de vida, de anhelos y sueños. Infinitos reconocimientos por ese acompañamiento constante, por ser sencillamente mi más grande orgullo y el mejor aliciente para seguir conquistando horizontes. Y a mis hijos y mi hija para quienes guardo la esperanza de un mejor mañana.

A la Universidad Católica de Manizales, quien con su mirada desde la complejidad me sedujo a potenciar posturas revolucionantes, provocando en mí la necesidad de apostar a existencias más humanizantes.

Al Magister Rodrigo Peláez, mi tutor, quien me acogió en un abrazo de fraternidad durante todo este recorrido; por su calidad humana y por ser actor en las nuevas emergencias sociales, ayudándome a repensar los nuevos horizontes de la educación.

A mis compañeros de maestría, compañeros de aventura; quienes también emprendieron sus rutas investigativas soñando arribar a otras estancias renovadas para la educación y me regalaron algo de sus conocimientos, recordándome que la educación es el más bello medio para construir un mundo más feliz.

A las directivas, personal docente, niños y niñas de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, de Santiago de Cali, Valle del Cauca, por abrirme sus puertas y brindarme su apoyo irrestricto e incondicional para la realización de mi obra de conocimiento.

A todas aquellas personas e instituciones que compartieron todo su conocimiento, experiencias y aportes para la creación de esta obra de conocimiento que es viva, dinámica y forjadora de lazos fraternos en la relación Familia–Escuela.

En fin, gratitud hacia quienes me invitaron a soñar y a emprender el viaje y hacia quienes acompañaron ese gran sueño, con conceptos y orientaciones que lo enriquecieron.

Resumen

La obra de conocimiento fundamenta su importancia en identificar las oportunidades y posibilidades que se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión lectora e interpretativa en los niños de 4º grado, de una institución educativa.

Centra su problemática en el reconocimiento de las oportunidades y posibilidades que se presentan en el acontecer diario de la labor docente, buscando que los educadores sepan reconocer oportunidades y posibilidades que conlleven a la comprensión e interpretación de textos. Para ello, se vale de la cartografía social como herramienta de investigación, cuya aplicación permite la identificación de estos eventos y su aprovechamiento por los estamentos que conforman la comunidad educativa.

Es un llamado a reorganizarse y, a partir de lo existente, elaborar un plan de intervención para mejorar el desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión lectora de los educandos del grado 4º.

El método utilizado constituye una apuesta por trasegar por cinco territorios, por arribar a igual número de puertos, desde la voluntad de romper inercias de pensamiento con el ánimo de explorar nuevas formas de conocimiento que asuman el riesgo de afrontar las implicancias de la incertidumbre; esa que sólo surge cuando se reconoce que sólo la creación de nuevos caminos puede llevar al arribo de nuevos destinos, mediante la revisión de conceptos como niñez, oportunidad, posibilidad, comprensión e interpretación lectora, desde una mirada multidimensional.

Desde la revisión del concepto tradicional de estructura de la oración gramatical, enfrentándola a las investigaciones de la gramática generativa transformacional y contrastándola a la propuesta del Reomodo, se busca generar oportunidades de lectura comprensiva en los niños,

apoyándose en autores como Freire, Lipman, Saussure, Chomsky, Bohm, Piaget, Vygotsky, Erikson, De Zubiría y Ferreiro,entre otros.

Abstract

The work of knowledge bases its importance in identifying opportunities and possibilities that can be woven multi-dimensionally to achieve reading and interpretive understanding in children 4^o of an educational institution.

Focuses its problems in recognizing the opportunities and possibilities that arise in the daily happenings of teaching, looking for educators able to recognize opportunities and possibilities that lead to the understanding and interpretation of texts. To do this it uses a research tool as it is social mapping, the application allows the identification of these events and their use by bodies that make up the educational community.

It is a call to reorganize and from what exists develop an intervention plan to improve the development of skills and abilities in reading comprehension of students 4th grade.

The method used is a commitment to decant five territories, to arrive at the same number of ports, from the desire to break inertia of thinking, with the aim of exploring new forms of knowledge that take the risk of confronting the implications of uncertainty, that arises only when it is recognized that only the creation of new paths can lead to the arrival of new destinations, by reviewing concepts such as childhood, opportunity, possibility, reading comprehension and interpretation, from a multidimensional look.

Since the revision of the traditional concept of structure grammatical sentence, facing investigations of transformational generative grammar and hiring her to the proposal Reomodo is to generate opportunities for reading comprehension in children, based on authors such as Freire, Lipman, Saussure, Chomsky, Bohm, Piaget, Vygotsky, Erikson, De Zubiría, Ferreiro, among others.

Palabras clave: Oportunidades, posibilidades, pensamiento complejo, multidimensionalidad, comprensión, comprensión lectora, interpretación, niños y niñas, sujeto-verbo-objeto (svo), Reomodo.

Keywords: Opportunities, possibilities, complex thought, multidimensional, understanding, reading, interpretation, children, subject-verb- object (SVO), Reomodo

Abriendo caminos (Exordio)

Un paso decisivo en las investigaciones científicas consiste en plantear un cuestionamiento pertinente, de manera que permita vislumbrar la construcción de un camino conducente a la creación de nuevos interrogantes en busca de una verdad.

En la presente Obra de conocimiento, el cuestionamiento sobre el qué se pretende indagar se propone en una pregunta de orden superior (divergente, de conocimiento), que muestra el carácter indagador y heurístico de la iniciativa de investigación.

Cuando se trata de información social, el empleo de algunas técnicas de análisis de datos es de particular utilidad. La observación heurística corresponde al primer momento de una investigación, durante la cual, al analizar críticamente los fenómenos o datos, estos permiten plantear una serie de preguntas. Así parece pensar, al menos, Felipe Pardinás (1989, pág. 90), quien la define como “la capacidad que tiene una teoría de generar nuevos interrogantes y descubrimientos.”

Las teorías que originan en mayor medida la nueva búsqueda de conocimiento, señala este autor, se dice que tienen una mayor capacidad heurística, cuestión nada pequeña si se considera que precisamente son estas las que permiten que una ciencia avance.

Los interesados en el pensamiento complejo deben persistir en esa orientación operativa y profundizarla. El método, los principios discursivos generales, tienen que complementarse con metodologías, técnicas y herramientas heurísticas que guíen el descubrimiento; en este caso, de las posibilidades y oportunidades para alcanzar la comprensión e interpretación lectora de los niños. Este es un problema que requiere ser abordado con estrategias que motiven hacia la comprensión lectora, escudriñando en el ámbito colombiano oportunidades y posibilidades para alcanzarla.

Al sumergirse en esta investigación, en busca de esa verdad, emerge la pregunta ¿Cuáles oportunidades y posibilidades se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora en la niñez de 4° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, de la ciudad de Cali?

Para su abordaje, la pretensión va acompañada a su vez de algunas específicas, no por eso menos importante, identificándose cuatro ejes temáticos o categorías: Los dos primeros son la niñez, y las posibilidades y oportunidades. Las primeras siempre estarán latentes y se dan a futuro, su diferencia con las segundas es un asunto meramente de tiempo. Mientras las primeras se ubican en la calidad de lo posible, de que puede hacerse; la segunda, es algo que sucede en el momento, en el instante adecuado. De otro lado, la oportunidad tiene que ver con el instante adecuado, y la posibilidad es una reunión de factores que nos permiten realizar algo.

Los otros dos ejes temáticos son la comprensión e interpretación lectora, cuyo tratamiento se hará más adelante, en el trayecto de Fundación; alrededor de ellos se tejerá de manera multidimensional las apreciaciones de los autores concernidos y las interpretaciones de las investigaciones realizadas durante el trabajo de campo. Se asume la multidimensionalidad cuando el pensamiento complejo se convierte en uno multidimensional, e incluye la interacción de tres modos de pensamiento; el crítico, el creativo y el cuidadoso o valorativo, en el intento de formar a personas razonables, lo que en últimas constituye el objetivo fundamental del pensamiento multidimensional, desde los enfoques de Lipman (2003) y Morin (1995)

En el intento de fundamentar la obra de conocimiento se hace necesario abordar y dejar claros conceptos como oportunidades, posibilidades, pensamiento complejo, lo multidimensional, comprensión, comprensión lectora, interpretación, niñez, sujeto-verbo-objeto

(svo), Reomodo; buscando apoyo en autores como el mismo Morin, Lipman, Saussure, Chomsky, Bohm, Freire, Maturana, Barthes y otros.

Cuando se trata de sistemas complejos, como la comprensión e interpretación lectora en los niños, el pensamiento simplificador, lineal es insuficiente. Morin menciona que la “metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos” (1995, pág. 31); es decir, cuando se fragmenta y divide el conocimiento se obtiene una visión fragmentada y sesgada de la realidad.

Dentro de la perspectiva sistémica, se parte del hecho de que cuando el científico social y el educador se preocupan por analizar y comprender las realidades a las que se enfrentan no deberían segmentar y estudiar cada uno de estos subsistemas por separado, o como si no tuvieran relación uno con otro, pues se encontraría tan sólo con acontecimientos y evidencia aislada que no podría explicar la complejidad y la riqueza de los sistemas sociales de los seres humanos. Este es el paradigma mental combatido por Morin (1995). El cometido del pensamiento de la complejidad radica en dar a conocer y explicar la naturaleza compleja de los fenómenos.

Es por ello que se ha optado por abordar la investigación desde un método hologramático, decurso en el espacio-tiempo vital y creador del investigador, que va ocurriendo y consolidándose a través de territorios de complejización y solidificación de la ruta, expuestos al surgimiento de múltiples preguntas y vías posibles para reorganizar el pensamiento y el conocimiento.

Se apuesta a la imaginación, a la creatividad, a la sensibilidad, a la innovación; buscando caminos, abriendo brechas que permitan andar, trasegar sin preocuparse por límites, sólo atreviéndose a dar el primer paso y comenzar la andadura, empezar a hacer ruta, proponiendo los

principios que sirven de guía para un pensamiento vinculante, tomando como fundamento el principio de que “...el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo”(Morin, 1995) y viceversa.

Las fases del trayecto se presentan desde una “lógica” secuencial general, pero no se corresponden cronológicamente, dado su carácter hologramático. Pero el asunto no es tan sólo buscar caminos, sino lanzarse a la aventura de trasegarlos y hacer crecer esas pequeñas luces que podrán llegar a iluminar de manera resplandeciente el universo del conocimiento.

El primer puerto hace referencia a los tópicos de indagación en el que se iniciará la tematización, dando una mirada elogiable a los aspectos relacionados con la habitancia del pensamiento complejo.

El segundo puerto, la problematización, pone de manifiesto la pregunta problematizadora, haciendo énfasis en la descripción del problema, antecedentes y justificación, soportado en un circuito relacional-resumen de la triada oportunidad y posibilidad-tejido multidimensional-comprensión e interpretación lectora.

En el tercero, se hace una revisión y confrontación de la teoría para construir, deconstruir y reconstruir fundaciones teóricas que expliquen y permitan interpretar, realizar una hermenéusis desde la pregunta de investigación.

En la dialogicidad, el cuarto puerto, se genera una interacción epistémica entre el pensamiento del investigador, la realidad contextual y el pensamiento de los autores concernidos, relacionados con el primer y segundo puerto.

Finalmente, emerge la organización creadora, quinto y posible último puerto, cierre-apertura, fin aparente del viaje, porque es el punto de partida para otros viajes, visitando otros puertos. En esta fase integradora se hace evidente la praxis propositiva del investigador, surgen

nuevos circuitos relacionales y se hace el manejo de instrumentos y análisis de información de los mismos.

En este viaje iniciático aparecen nuevas provocaciones, nuevos desafíos que brindan la posibilidad y la oportunidad de tener una aproximación afectuosa con la niñez, de contextualizar los textos con su vida cotidiana, de conocer y tener en cuenta sus sueños y fantasías y de motivarlos a participar críticamente en los diferentes espacios de socialización que se dan al interior del aula de clase.

Tejidos de posibilidades y emergencias de lectura comprensiva en niños de 4°. Un entramado de oportunidades

Pregunta problematizadora

¿Cuáles oportunidades y posibilidades se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora en los niños de 4° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, de la ciudad de Cali?

Intereses gnoseológicos

General

Identificar las oportunidades y posibilidades que se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión lectora e interpretativa en los niños de 4°.

Específicos

- Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado 4° en la enseñanza de la comprensión lectora, con el empleo de la cartografía social.
- Identificar la calidad de comprensión lectora que tienen los niños y niñas del grado 4°.
- Elaborar un plan de intervención para mejorar el desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión lectora de los educandos del grado 4°.

Metodología

Responder a la pregunta planteada en esta obra, en términos de descripciones y comprensiones, según se propuso en los intereses gnoseológicos, da a este estudio una intencionalidad concreta de construcción de conocimiento de tipo claramente interpretativo. Lo anterior enlaza el proceso investigativo a la profundización, reconstrucción y disquisición de la

cartografía social como herramienta por excelencia para recabar información que ofrecieron los colaboradores de ésta, entorno a las oportunidades y posibilidades para alcanzar la comprensión e interpretación lectora en los niños de 4° de esa institución educativa.

El estudio de las oportunidades y posibilidades ha sido abordado desde la alternativa metodológica de la cartografía social y la observación directa del investigador, como docente del grado 4° de la institución educativa. Lo expuesto aquí, no desfavorece para nada la finalidad de que la investigación vaya más allá de todas las dimensiones que conforman la representación social, dado que sería inútil su ejecución si se limita a las cuatro paredes del aula.

Trayecto Hologramático

Lo que hace posible la construcción de la obra de conocimiento es que el investigador-maestrante se implique en ella, que sienta la investigación como “una implicación vital”. Bajo esta comprensión, el interés de investigación surge en el sujeto implicado y afectado por una realidad no desapercibida para los sentidos, quien haciendo lectura de su contexto orienta su interés hacia un objeto de conocimiento. Para ello se aviene a un método, a un trayecto que facilite su trasegar por la obra.

El método es entendido, entonces, en la obra de conocimiento, como un camino hecho de trayectos de pensamiento *con-sentidos*, siendo consciente que no hay un final y que si se desembarca es en uno imprevisto, trashumante, inusitado, in-imaginado, no presupuestado, a pesar de la planeación del viaje.

El método, entendido como trayecto hologramático se interpreta desde su misma etimología; *holos*: todo, *grama*: mensaje. De esta manera, el mensaje se encuentra en el todo, constituido éste, a su vez, de partes o fundaciones que lo estructuran y es así como la obra recorre un camino que se piensa para ir revelando una unidad taxonómica que organiza

elementos en torno al motivo de indagación, se despliega en cinco momentos, puertos, no como fases sucesivas desde el tiempo cronológico, sino desde su coexistencia y su relación retroactiva, van y vuelven en una sucesión de encuentros y desencuentros para dar respuestas a los interrogantes que surgen durante el recorrido.

Al decir de Amador y otros(2004),el método de conocimiento “emerge como un trayecto hologramático, un decurso en el tiempo/espacio vital para la creación que consolidan y cristalizan los territorios de complejización de la ruta” (pág. 45). Es una continuación del desarrollo de la obra en el tiempo y en el espacio; una herramienta indispensable para la producción y la innovación que permite fortalecer y concretar un pensamiento complejo como alternativa para afrontar la investigación.

Se enfatiza al método como un camino, una travesía, un viaje a través de territorios que carece de figura al iniciar. Es imprevisto pues no presenta predeterminaciones, así como también tiene la característica de ser imperfecto, pero a medida que progresa adquiere su forma.

El investigador se aventura por parajes inciertos, buscando ascender peldaños que conduzcan a un despertar de su pensamiento, a que se abran nuevos horizontes de conocimiento que permitan avenirse a los retos que presenta la Obra de conocimiento. Al aceptar la provocación, debe liarse con los imprevistos que se presenten en el desarrollo del método. Además de las características con las cuales los autores conciben al método, también expresan algunas actitudes que aquel que indaga debería manifestar, tales como un espíritu aventurero, de viajero, sin dirección fija, con placer en el cambio.



Figura 1. Trayecto hologramático. Fuente: Creación propia

Primer puerto-territorio. El universo de las oportunidades y posibilidades que se tejen multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora



Figura2. Vive atento. Fuente: draelidabentancor.blogspot.com

Al encaminarse en un proceso de investigación, es necesario conocer las rutas que guiarán el trasegar problemático que propenderá por la debida organización de la Obra de conocimiento; dando el primer paso a partir de los tópicos de indagación que nacen como un interés gnoseológico, donde el investigador indaga sobre la búsqueda incansable que se genera a causa de un impacto o una influencia que está demarcada en el entretrejimiento de aquello que es desconocido y se hace necesario conocer. “De este modo, los tópicos de indagación y la teorización implican la fundación de una ruta ampliada y extendida en relaciones que surgen de las exploraciones en torno a intereses iniciales de investigación.” (Amador y otros, 2004, pág. 46).

Los tópicos son una mirada plausible de un objeto desestabilizante que en un momento dado se hace móvil y dinámico en el pensamiento del educador, superando las “tematizaciones de los lugares comunes” de las disciplinas que se enseñan y de aquellas que soportan pedagógicamente lo enseñado; es decir, hacer uso de un pensamiento complejo¹, concibiéndolo como una nueva racionalidad en el abordaje del mundo y del ser humano, consistente en la ligazón de las partes en el todo mediante el establecimiento de relaciones entre ellas, teniendo en cuenta sus diferencias.

Esto quiere decir que, en oposición al modo de pensar tradicional que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación. “Esta pues, contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen” (Morin, citado por Torres, 2013). Al contrario del paradigma tradicional de la disyunción, el Pensamiento complejo une, reúne, relaciona y aborda los procesos en un constante dinamismo y cambio, en oposición al modo de pensar tradicional, reduccionista.

Aparece entonces la complejidad como una aventura, como una invitación a debatir, a reflexionar y desafiar la incertidumbre para desplazar las formas lineales, jerárquicas, seduciendo a metamorfosis constantemente, ya que no es posible una transformación de la calidad de la educación y una formación acorde a la mutación del contexto en curso, sin orientar todos los esfuerzos al fortalecimiento del docente para reconfigurar su incidencia social y de esta manera situarlo.

En este sentido, Morin (1995) destaca que “la complejidad como una búsqueda de posibilidades de pensar trascendiendo la complicación, las incertidumbres y las contradicciones,

¹ El término complejo proviene del latín “complexus” que significa “lo que está tejido en conjunto”, que en palabras de Morin “es ante todo un pensamiento que relaciona” (1995, pág. 149).

incluyendo la imperfección y el reconocimiento de lo irreductible” (pág. 143). Lo anterior implica entonces, pensar la formación desde el razonamiento de incertidumbres, complicaciones, contradicciones, consensos y disensos, observar y detallar lo aparente pensando en los elementos constitutivos.

El mismo autor acota: “Por cierto que la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en si misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento” (Morin, 1995, pág. 22). En un mundo cada vez más cambiante, las formas de pensar han de evolucionar hacia la duda, hacia la incertidumbre, al cuestionamiento constante de las “verdades”, donde el pensamiento simplificador no tendría cabida.

Si la pretensión es desligarse del pensamiento simplificador y asumir una posición crítica, una mirada compleja a las posibilidades y oportunidades que se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora, habría que considerar que “Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar (Morin, 1995, pág. 22).

La metodología de la obra de conocimiento parte del pensamiento complejo de Morin el cual admite mirar la globalidad para llegar a las partes. Es así como se toma este método complejo como una forma de acercar las prácticas textuales a una verdadera realidad partiendo de la globalidad del texto, desde una lectura completa y no por secciones ausentes de sentido para los niños y niñas. Como se expresa desde la complejidad, el *todo* pierde sentido cuando sus partes son divididas y excluidas de su sistema, como si la una no tuviera relación con la otra.

De ser así, se convertirían en frases incoherentes y poco significativas, perdiendo la posibilidad y la oportunidad de tejerse multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora por parte de los infantes.

Se ha dado especial relevancia en este primer territorio al pensamiento de Morin, toda vez que se quiere alejarse del pensamiento mutilante, reduccionista, unidimensionalizante "... y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad" (Morin, 1995, pág. 22).

Es a partir de la ejecución de este trayecto hologramático que se presentan cuatro ejes temáticos o categorías interrelacionadas: niñez, oportunidades y posibilidades, comprensión lectora e interpretación lectora y representada en un circuito relacional, el que a su vez, en la medida en que va avanzando la obra, va dando origen a nuevos circuitos.

A partir de aquí se inicia la ruta, la carta de navegación que ha de conducir a resolver los cuestionamientos y a potenciar el surgimiento de otros tantos, dado la dinámica de la obra de conocimiento.

Como esta obra de conocimiento toma como eje a la niñez, se hace necesario, en la escuela, superar las prácticas de lectura reduccionistas, repetitivas, carentes de sentido e incoherentes para la niñez; porque de esta forma resultará complicado plantar el amor por la lectura como el sendero que ha de conducir hacia nuevos horizontes, a nuevas posibilidades.

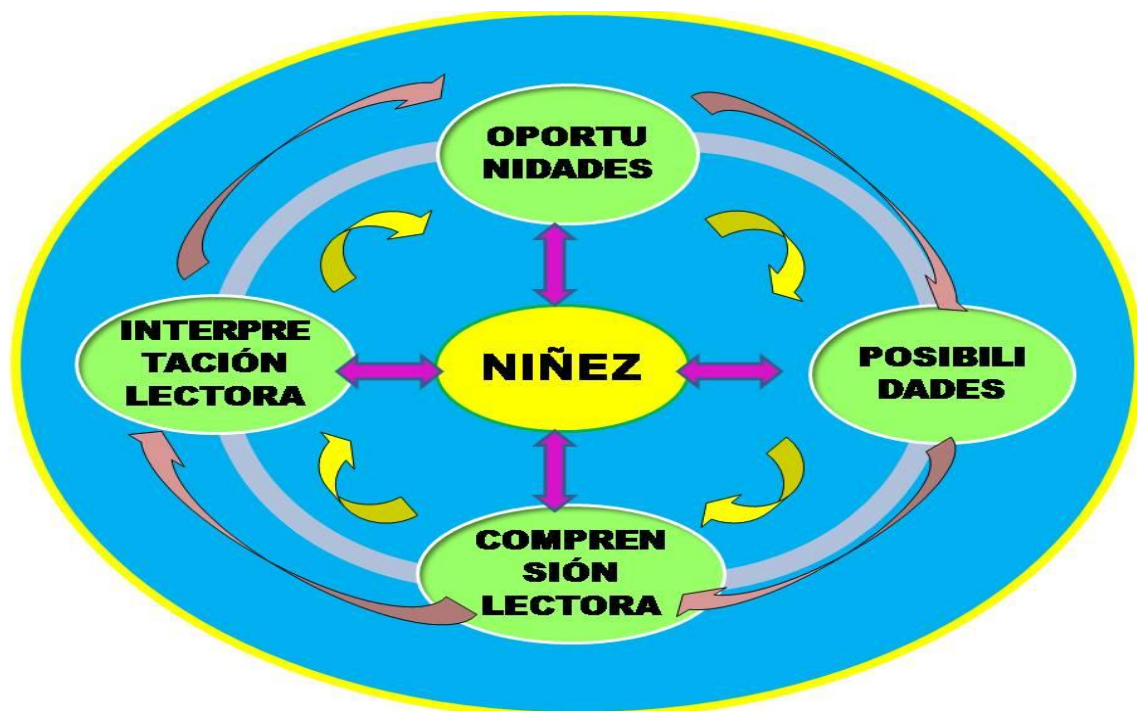


Figura3. Categorías centrales. Fuente: Construcción propia.

El círculo representa la autonomía/dependencia (auto econo-organizacional), así como la recursividad (dinámica autoproductiva y autorganizacional) desde su interior, interrelacionados con flechas que significan que cada parte está en el todo y el todo está en la parte. Estas flechas van en dos sentidos, lo cual hace referencia a la retroactividad de los elementos que componen las categorías, que hacen referencia al bucle retroactivo con el fin de romper con la causalidad lineal.

La figura de la cuádruple flecha central indica el principio sistémico u organizacional que relaciona el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa; es decir, el intento de evidenciar las posibilidades y oportunidades que se tejen multidimensionalmente para que la niñez pueda alcanzar la comprensión y la interpretación lectora.

De este modo, tomando como fundamento el principio de que "...el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo" (y viceversa), (Morin, 1995, p. 116), se proponen

aquí los principios que sirven de guía para un pensamiento vinculante y es así como se integran a la obra los principios propuestos por Morin, de los cuales tienen especial aplicación los de autonomía/dependencia, recursividad, retroactividad y sistémico u organizacional, que se verán reflejados más adelante cuando se pongan en contexto y se ejemplifiquen.

Dichos principios permitirán desprender los derroteros epistemológicos y metodológicos para fundamentar un método-fórmula para el conocimiento de lo social. Así, para Morin, la reforma del pensamiento constituye un intento por organizar el conocimiento de manera distinta, pero no como una simple (re)organización de los contenidos curriculares en los distintos niveles de la educación, sino como un modo de tener “la cabeza bien puesta”(Morin, 2002); es decir, un modo de instaurar las ideas bajo el paradigma de la complejidad, uno que enfatiza en las complejas relaciones que constituyen a los niños como sujetos humanos.

Ese es el sentido de los principios que Morin señala como indispensables para alcanzar la pretensión crucial de la obra de conocimiento en cuestión y es por ello que se hace el viaje iniciático haciendo referencia a la niñez, con el fin de aportar precisiones sobre este concepto que permitan entender la finalidad de la obra de conocimiento.

Infancia o niñez

La infancia, definida por el Nuevo Diccionario Enciclopédico Ilustrado, constituye “la edad del niño desde su nacimiento hasta los siete años”, pero también el “primer estado de una cosa”, definición que sugiere el comienzo de un ciclo.

Por su parte, la palabra niñez, entendida como el periodo de la vida comprendido entre el nacimiento y la adolescencia, fue transmitida de generación en generación y se fusionó en el imaginario social a la idea de pureza, ingenuidad e inocencia; valores éstos que fueron tiñendo el

sentimiento de los adultos y cristalizó a la niñez en esa imagen (Giberti, 1997), invisibilizando los atropellos cometidos hacia los niños.

Ateniéndose a este concepto es que se trabajará con la palabra niñez durante el desarrollo de la obra, toda vez que el grupo de estudiantes objeto de la investigación oscilan en edades entre 8 y 9 años.

Más adelante, cuando se tome el capítulo de segunda infancia, con las teorías de Piaget, quien desde su perspectiva interpreta el mundo desde edades diversas; Erikson, con su teoría del desarrollo psicosocial, y Vygotsky, que explica los procesos sociales que influyen en la adquisición de las habilidades intelectuales, se tratará con mayor precisión este concepto. Es importante considerarlo en esta obra de conocimiento, toda vez que se presenta aquí una oportunidad para entender el desarrollo de los niños y niñas en esta etapa, su influencia en el aprendizaje y por ende de la comprensión lectora e interpretativa.

Niñez como construcción

La idea de infancia tiene una naturaleza histórica y cultural y es por ello que ha tenido distintas apreciaciones en la historia; su concepción se supedita al contexto cultural del momento.

A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho” (Naciones Unidas, 1989). La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia.

Son numerosos los autores, como Rousseau, Piaget, Vigotsky, Ausbel, Erikson, entre otros, que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de

entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción.

En ese mismo orden, una de las necesidades de los seres humanos y muy especialmente de los niños y niñas es tener las condiciones donde puedan relacionarse con otros de su misma edad y mayores, donde además se dé oportunidad para experimentar situaciones y sentimientos que den sentido a su vida y, de esta manera, reencontrar y reconstruir el sentido como experiencia vivida y percibida, condiciones necesarias en una comunidad "...y precisamente por ello, resulta la niñez y la juventud un momento ideal para abrazar nuevas ideas, nuevos afectos, nuevos amigos, nuevas ideologías o nuevas religiones" (De Zubiría, s.f., pág. 17)

A la concepción de infancia es necesario dar la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores. La familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente, que en estos tiempos cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental.

Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría. "La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia" (Sánchez, 1997, citado por Jaramillo, 2007).

En Colombia, se sabe que no todos los sujetos de esta categoría (primera y segunda infancia), tienen acceso a la institución escolar y otros que acceden no poseen los recursos suficientes para permanecer en ella. Es allí donde el gobierno nacional, a través de la revolución educativa con las banderas de cobertura y calidad, trabaja por reducir el porcentaje de niños sin escuela y sin deserción.

La construcción de la política pública para la primera infancia surge como respuesta a un proceso de movilización social, generada a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia.

Los anteriores avances jurídicos y de las políticas sociales señaladas dan un nuevo giro al concepto de infancia al considerarlo como sujeto de derecho y objeto de políticas o programas sociales que permitan influir de manera positiva en la vida de la población infantil. Esta información evidencia la atención que el Estado viene prestando a la niñez. Llama la atención el hecho de que la normatividad cobija, en su mayoría, a la primera infancia; es decir, a los niños y niñas² de 0 a 6 años.

La niñez en los escenarios de la complejidad

El punto de partida para comenzar a reflexionar sobre los escenarios de la complejidad en la infancia son las manifestaciones totalmente nuevas que determinan y condicionan la realidad cotidiana de los infantes, así como la de sus familias y/o adultos que tienen a cargo su crecimiento y educación.

Una de esas manifestaciones es la manera cómo la comunicación ha influido en la cotidianeidad del ser humano. Hoy en día se enfrenta a una extraña paradoja puesto que la sociedad del conocimiento, no necesariamente ha traído consigo personas más informadas y más competentes en el acceso, uso y aplicación de la información.

Krüger (2006, citado por Aguilar, 2012) explica que "mayor conocimiento produce también más desconocimiento", porque mientras los conocimientos aumentan con gran rapidez,

² De acuerdo al artículo 12 de la ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la infancia y la Adolescencia y atendiendo lo señalado por la Corte Constitucional en la Sentencia C-804 de 2006 MP Dr. Humberto Antonio Sierra Porto, es preciso desde la perspectiva y equidad de género hacer la distinción entre niño y niña.

el saber de lo que no se sabe aumenta con velocidad aún más vertiginosa. Así pues, dicho autor señala que uno de los rasgos de esta nueva sociedad es justamente la incertidumbre.

Por todo lo anterior, y de acuerdo con Arias (2007, citado por Aguilar, 2012)

(...) la educación, como proyecto cultural en la globalización, abre paso a nuevas formas de ser niños, niñas, jóvenes, hombres, mujeres, familia y sociedad. Se van creando nuevas formas culturales y se van modificando los desempeños de las organizaciones o instituciones en su función social, entre ellas la escuela básica pues se busca responder a nuevas exigencias del ser humano y del entorno.

De tal manera que hay que educar para el cambio, la incertidumbre, la diversidad, la pluralidad y la complejidad, que son rasgos inherentes a las sociedades de hoy. El currículo requiere ser flexible e integral y conectar a la escuela con la vida, con el trabajo y con el servicio a la sociedad, buscando que los niños se asuman como los protagonistas del proceso, dejando su rol pasivo.

Los niños deben ir acompañados de un docente facilitador, mediador y tutor, que diseñe experiencias, cree escenarios y utilice el conocimiento con ética, creatividad, criticidad e innovación, para facilitar aprendizajes que apunten a la persona en su totalidad y promuevan el desarrollo de todos sus talentos; se privilegia el aprendizaje autodirigido, autorregulado y autónomo. Todo ello es posible si se actúa sobre los diferentes escenarios donde transcurre la niñez, como el hogar, los espacios públicos, donde se prestan servicios de salud, los educativos, entre muchos otros.

La comunicación efectiva con los niños contribuye a crear un clima de confianza y seguridad, fundamental para su sano desarrollo y crecimiento. Si la comunicación es efectiva, los niños y niñas se sienten comprendidos, su autoestima mejora y sus habilidades sociales también.

Igualmente, ello se verá reflejado en su desempeño en la escuela, con niños atentos, deseosos de aprender.

Los beneficios de una buena comunicación son muchos; en el caso de los niños, ayuda a sentirse queridos, a expresar sus sentimientos, a saber que sus comentarios tienen valor para los demás y en muchas ocasiones es a través de una plática que aprenden valores y a respetar las diferencias. Cuando los adultos se comunican bien con los niños es más probable que ellos estén dispuestos a hacer lo que se les pide y a colaborar.

Es a través de la comunicación que el ser humano se relaciona, haciendo uso del habla como recurso individual. En el caso de los niños, se hace a través de la lectura que se apropian del mundo. En este sentido, emerge otra manifestación a considerar: lo público. Para la niñez del sector de Rodrigo Lara B., barrio en el que está ubicada la sede Omaira Sánchez, la calle se vive como lugar público, dada sus condiciones de marginabilidad social y geográfica, pues es uno de los sectores deprimidos de la ciudad de Cali (Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014, pág. 24).

Arendt escribe que:

El término 'público' significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. Este mundo, sin embargo, no es idéntico a la Tierra o a la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica. Más bien está relacionado con los objetos fabricados por las manos del hombre, así como con los asuntos de quienes habitan juntos en el mundo hecho por el hombre (2005, pág. 61).

Mientras que para la niñez en condiciones de inclusión los lugares que representan como públicos están mediados por el mundo del mercado, el cine, el club, el estadio, los juegos de

diversiones de los centros comerciales, para la que vive en sectores marginales, deprimidos, lo público se representa en aquellos espacios que por su nivel de accesibilidad, por no presentar restricciones ni distinciones, posibilitan la sobrevivencia: la cancha de fútbol, el billar, el basurero comunal, el río.

Otro espacio que niños y niñas reconocen como público son las instituciones educativas descritas como las que leen el contexto y ofrecen oportunidades para cambiar realidades, aquellas que no moralizan al niño o niña y sus comportamientos, sino que los aceptan como son y permiten optar; es decir, entre varias posibilidades, escoger una, o aspirar a una a la que se cree tienen derecho, según determinadas condiciones.

Reconocen además como público aquellas instituciones donde la niñez se siente escuchada como interlocutora en la construcción de sus propios escenarios, en sus propias propuestas para dar solución a sus problemas cotidianos, lugares que coexisten con los horarios de niños y niñas, de acuerdo con las actividades escolares y que ellos lo conjugan con horarios laborales en medio de expendio de droga, prostitución y hasta sicariato.

Estas instituciones se presentan como nuevas expresiones de lo público y a pesar de ofrecer nuevas oportunidades a la niñez, niños y niñas saben que no es la solución total al cambio de su realidad. Pareciera que “lo público es para los pobres”, como manifestó una madre de familia.

La presencia del mundo público se toma como apariencia, como una actividad en la cual una comunidad “decide cómo su mundo, independientemente de su utilidad y todos nuestros intereses vitales en él, se ven y se oyen, y lo que hombres oirán y verán de él”(Arendt, 2005, pág. 184).

El proceso de des-ocultamiento, en el ver y oír el mundo público, implica des-centrar tanto al actor como a quien juzga, y según Arendt (2005), es preciso que el mundo público se constituya por la pluralidad en la cual se permite colmar las expresiones de las diferencias; un espacio de visibilidad en que niños y niñas puedan ser vistos y oídos, *des-invisibilizados* y puedan revelar, mediante la palabra y la acción, quiénes realmente son.

En la construcción de lo público es importante considerar las categorías propuestas por Gadamer (2012): el juego, la fiesta y el símbolo, como definidores del arte, que serán tratadas en la dialogicidad entre Saussure, Chomsky y Bohm, cuando se haga referencia al símbolo lingüístico y al tratar el concepto de *ludoterapia* como estrategia para aprender a leer comprensivamente.

Así las cosas, tanto la comunicación en la era actual, como lo público para la niñez de la institución educativa son manifestaciones que inciden en su mundo al no poder tener acceso en las condiciones que sí la tiene la niñez que goza de inclusión, y la concepción del mundo se limitará a la información que obtenga en el espacio en el que toca vivir, teniendo como espacio público para aprovechar, la escuela, en la que, a través de la lectura, podrá leer e interpretar el mundo del que hablan autores como Arendt.

La niñez en los escenarios del pensamiento multidimensional.

"Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos" (Lipman, 2003)

El pensamiento Multidimensional es una propuesta filosófica de Lipman (2003). Es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio,

insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y en su intento hacia el mundo, conformado por los otros seres humanos.

Es un pensamiento del cuidado, pero no es un cuidado como el que se acostumbra a tener. El cuidado para una persona con pensamiento Multidimensional es cuidar al otro “lastimando” su pensamiento para que se “hunda” en la complejidad; es plantear al otro (y a sí mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque perturben.

Si se asume que se necesita del pensamiento multidimensional, hay que asumir también que aporta incertidumbre, ambigüedad, desorden, que son algunas de las bases del pensamiento que investiga, que busca, que indaga. El propio pensamiento multidimensional, además de ser una herramienta que aporta dimensiones múltiples, es él mismo multidimensional, y no puede reducirse a lo simple.

Morin (1995), al referirse a esta clase de pensamiento dice que: Nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelado, nunca pude aislar a un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional. Nunca he podido eliminar la contradicción interior.

Hay que desarrollar el pensamiento multidimensional a través de la comprensión y la interpretación lectora porque el modelo antiguo ya ha caducado y no es posible continuar “midiendo” el coeficiente intelectual, y hay nuevos aportes como los de Lipman (2003) cuando, haciendo referencia al pensamiento multidimensional, dice que éste consiste en la conjunción de los pensamientos crítico, creativo y cuidante (*caring*).

Cuando Lipman se plantea el asombro ante los fenómenos tanto en el orden metafísico como social, cultural y ecológico, donde surgen preguntas que generalmente dejan perpleja a la niñez, se fundamenta en la capacidad de pensar y razonar que en su condición humana poseen.

Para este autor, converge el pensamiento multidimensional a través del diálogo (abierto, flexible, resiliente), en pos de la transformación radical de la sociedad, en estrecha comunión con el pensamiento de Freire, de Bohm, Morin, Gardner y los hermanos De Zubiría, en el afán de aportar un tipo de pensamiento que llene los vacíos que deja el pensamiento clásico.

Situación actual de la niñez en Colombia

Así las cosas, en los actuales escenarios de la globalización, los paradigmas que definían a la niñez se transforman nuevamente, principalmente aquellas representaciones vinculadas a la obediencia de los más pequeños y la práctica de la autoridad por parte de los mayores, a los ideales a cumplir y al tipo de lazo que establecen con el otro.

Debido a la actual fragilidad de las normas y de la autoridad (no sólo a nivel microsocioal, sino también en lo que respecta a lo macrosocioal), los niños desarrollan nuevos comportamientos, que siguen, al decir de Giberti (1997), una “legalidad transgresiva”. Los comportamientos basados ante este tipo de legalidad conllevan así mismo nuevos estilos de convivencia con los adultos, con el entorno y entre niños y niñas.

Giberti rastrea el concepto de infancia y señala que “pensar la niñez desde la perspectiva de un continente con matrices culturales andinas, precolombinas y coloniales, sugiere buscar una lógica inclusiva que haga lugar a las diferencias entre diversos continentes” (1997, pág., 31).

En lo que respecta a Colombia, uno de los temas que más preocupa es la situación de pobreza en la que viven una porción significativa de niños.

Según la Ley de Infancia y Adolescencia, el Estado tiene la obligación de garantizar las condiciones materiales para el desarrollo integral de la niñez. Es por esto que los gobiernos nacionales, territoriales y locales deben formular programas diferenciales y asignar en sus presupuestos recursos económicos que aseguren la ejecución de los mismos.

Los niños de 4°, cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años, han de estar preparados para afrontar esta realidad, y es desde la escuela de donde ha de venir la oportunidad para aprender a lidiar con la situación que ofrece el entorno.

La ley garantiza a todas las personas de esta edad el derecho a la educación (Constitución de 1991), pero este no se cumple para muchos niños y niñas de familias pobres, desplazados, de minorías étnicas, o en aquellos forzados a trabajar o abusados. Todavía es mayor el número de niños y niñas que, a pesar de frecuentar la escuela, no gozan de una enseñanza de buena calidad y bien orientada para la formación en valores y conocimiento relevante (MEN, 2006).

Segundo territorio. Génesis problematizador de oportunidades y posibilidades



Figura4. “La hora del cuento”. Fuente: <http://www.banrepcultural.org/clubes-de-lectura-de-la-blaa/la-hora-del-cuento>

Esta fase define las categorías explícitas e implícitas que permiten problematizar el conocimiento desde diversos circuitos relacionales. Es en esta parte del trayecto donde se cuestiona acerca de lo que se quiere conocer y aprender de los niños y niñas, de las oportunidades y posibilidades que se presentan para lograr la comprensión e interpretación lectora en los infantes, de su comportamiento, sus necesidades, sus sentires, su desarrollo y potenciales. Aquí se alude a los eventos pedagógicos que resultan de las prácticas, es donde el docente se desenvuelve como persona creadora y capaz, donde aporta a los diferentes métodos de aprendizaje y adopta una posición dubitativa frente a los problemas encontrados.

Algunos autores como Cano (2009) y Gutiérrez(2003) (citados por Murrieta, 2013) aseguran que es necesario dejar atrás el modelo pedagógico centrado en el profesor, pues éste minimiza el aprendizaje, lo hace memorístico e intrascendente. Otros, como De Zubiría

(2014),hablan de que “En una escuela en “tercera persona” el docente centraliza el poder y la palabra. Él habla y prescribe, mientras que el estudiante acata y calla. La misión del alumno es la de escuchar, atender, repetir y obedecer” (pág. 230). Por esta razón, eran altamente valorados los conocimientos que el docente podía transmitir a sus estudiantes y las formas de hacerlo, y la preocupación central en relación con sus intervenciones docentes consistía en estructurar las formas en que él podía exponer y presentar los contenidos.

Los educandos, por su parte, asumían una actitud pasiva hacia su aprendizaje, en tanto su tarea radicaba en recordar lo que el docente transmitía y gran parte de la responsabilidad era relegada al profesor,perdiendo de vista totalmente el sentir del niño,invisibilizándolo del contexto actual; razón por la cual hay que abordar esta problemática con mucha seriedad e interés.

Por lo anterior, es necesario insistir sobre una “transformación del paradigma, ya clásico, centrado en el trabajo del profesor y en el aula, y una apuesta a favor de un modelo centrado en la adquisición y desarrollo de competencias mediante la ejecución de un proceso integrado de aprendizaje” (Cano, 2009, citado por Murrieta, 2013). Una escuela autoestructurante donde “el maestro diluye su función y se convierte en un guía, en un facilitador, o más aun, en un acompañante del estudiante” (de Zubiría, 2014, pág. 230).

De Zubiría (2014) cree que si en Colombia se divide el siglo XX en períodos de 25 años, se vislumbra entonces que entre 1903 y 1925 la función de la educación fue instruir, por consiguiente la función del profesor era “decir” y la del alumno era “oír”. En el siguiente período el profesor tomó el nombre de *maestro* en tanto que su función era “explicar”, mientras el alumno tomó el nombre de *estudianteya* que su función era “entender”. Cerca de 1950, los llamados *docentes*, en el marco del proceso educativo deben “demostrar” a sus discentes

mediante la “experimentación”. No obstante, alrededor de 1975, con el surgimiento de las corrientes constructivistas, la función de los educandos era ya la de “aprender “a través de un proceso de construcción del conocimiento acompañado por el educador(Salas, 2005)

En la institución Educativa Jesús Villafañe Franco, se percibe en la niñez del grado 4º una serie de dificultades con respecto a la comprensión e interpretación lectora, lo que conduce a la exploración de pretensiones específicas que complementan la crucial: Describir las estrategias que utilizan los docentes del grado 4º en la enseñanza de la comprensión lectora; identificar la calidad de comprensión lectora que tienen los niños y niñas del grado 4º; elaborar un plan de intervención para mejorar el desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión lectora de los educandos del grado 4º.

Según experiencias de los docentes y de entrevistas a los niños y niñas de la sede, realizados entre los años 2009-2013 y que reposan en los archivos de la institución educativa (Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014, pág. 72), el problema lo crea el estilo de vida, los ambientes familiares disfuncionales, la carencia afectiva, falta de comunicación y comprensión de los cambios evolutivos que se suscitan en la niñez por parte de los adultos, faltas de normas y límites que dificultan las buenas relaciones al interior del hogar y que pueden ser repercutidas afectando emocionalmente a la niñez en cada una de sus vivencias cotidianas, especialmente en el aula escolar, lugar en donde permanece, comparte y se relaciona constantemente con sus pares, intercambiando ideas, pensamientos, sentimientos, intereses, experiencias llevándolos y expresándolos en el aula de clase.

Según fuente estadística de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali (SEM, 2014), los resultados en cuanto al área de lenguaje se presentaron así: los promedios del ciclo 5º en el 2009 fueron de 296 puntos y en el 2012 se incrementó en un 3.72% (307 puntos).

Entre el 2012 y 2013 prácticamente son similares. Es importante anotar que el número de estudiantes evaluados en el 2009 fue de 14.259 para el ciclo quinto, mientras que para los años 2012 y 2013, casi se reduce a la mitad (Ver anexo N° 1).

Estos datos estadísticos permiten colegir que el diagnóstico de varios años, resultados estadísticos y la observación continua de los docentes, es la constante sobre el bajo nivel de comprensión en la lectura y el poco gusto por la misma y la producción textual muy regular en la sede Omaira Sánchez. Toda esta problemática está asociada con otros factores como la movilidad escolar, baja autoestima, violencia intrafamiliar, barreras invisibles, influencia de pandillas y la pobreza económica en todos los sentidos. A esto se suma que las mamás y sus familiares nunca leen.

Más allá de la descripción problemática, se percibe un “caos” generalizado donde están inmiscuidos los estudiantes como sujetos de acción constante en su aprendizaje, las madres o padres de familia como genitores y actores directos con las primeras enseñanzas a sus hijos; los familiares cercanos con quienes viven los infantes; los docentes, como actores secundarios en este tri-eje de la educación; los administrativos, rectores y coordinadores, quienes facilitan los tiempos y hacen que las normas se cumplan; las instituciones como las Secretarías de Educación, el MEN, el mismo Estado y la sociedad en general, todos tienen que ver con la situación muy compleja que está pasando la educación colombiana. La multiplicidad de entes que tenemos que ver en los procesos es muy complejo y caótico, pero hay que abordarlos para llegar a replantear los paradigmas y así movilizar los principios gnoseológicos.

Conforme a lo registrado en el PEI (Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014) es relevante destacar el contexto de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco la vulnerabilidad de la comunidad en sus aspectos socioeconómicos, de inseguridad, de la niñez

que sólo tienen mamá con un bajo nivel cultural y sus responsabilidades con los procesos de aprendizaje son mínimos, ya que esa colaboración que debían prestar los padres de familia afectan directamente al proceso que los docentes quieren impartir y que inciden en el Proyecto de Lectura que se ha venido trabajando. De otra parte, la formación de pandillas y las barreras invisibles conducen a una violencia soterrada, afectando directamente a la niñez en su estabilidad emocional y de aprendizaje.

A su vez, las estrategias didácticas que se evidencian al interior de la institución educativa, generan interés o desinterés académico dependiendo de la asignatura y de quien la orienta, la relación, el trato que imparte, la motivación y dinamismo que se desarrolla para impartir el conocimiento y por ende el aprendizaje, puesto que quienes orientan a los estudiantes del grado 4º se caracterizan por el interés de enseñar y promover aprendizajes significativos, de acuerdo con el diagnóstico realizado por la institución en cumplimiento del Plan de mejoramiento (PEI, 2014, pág. 51). Sin embargo, en la relación docente – estudiante se presentan dificultades de comunicación, empatía para lograr acercamientos oportunos en los momentos en que el niño requiere orientación personal, pensamientos de preferencias por los docentes hacia estudiantes más destacados en la clase, timidez, inseguridad, negativismo y rechazo de acercamiento al educador o la clase, desde la misma inconformidad que el niño asume de todo lo que vive y siente.

Los procesos lecto-escritores son recibidos con apatía, con indiferencia, a tal punto que rechazan la lectura y la asocian con pereza, ocio y, por ende, alejándolos de la realidad que los circunda y de la comprensión e interpretación del mundo (Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014, pág. 51)

En la medida en que se va ahondando en la vida de los niños, en su sentir, surge una serie de interrogantes relacionados con el quehacer docente y con la situación de los educandos, cuestionamientos como ¿El sistema escolar está ofreciendo las herramientas esenciales para el desarrollo cognitivo de los niños, herramientas necesarias para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de la necesidad de una sociedad responsable, multicultural y verdaderamente democrática? ¿Qué oportunidades se están ofreciendo a los niños y niñas para que comprendan e interpreten lo leído? ¿Qué posibilidades tienen de acceder a los aprendizajes necesarios para realizar una buena lectura?

Se presta atención, además, a interrogantes acerca de ¿Cómo lograr que los niños y niñas hagan una lectura crítica de la realidad social, en particular de las injusticias generadas o acrecentadas por la desigualdad social y la falta de oportunidades y del papel reproductor del orden social que juegan en el sistema escolar? ¿De qué oportunidades y posibilidades se están perdiendo los niños? O, mejor, ¿Qué posibilidades y oportunidades se están negando? ¿Cómo se está enseñando la lectura comprensiva en el grado 4°?

Hay que considerar que en el aula de clase todavía están como prioridades y presencias mayores la opinión y el saber del maestro, el estudiante es “invisibilizado” o no incluido en la construcción de su propio saber; de allí que hay que acudir a las prácticas textuales, a las relaciones contextuales; esto es, en la manera cómo textos hablados y escritos de diversa factura refieren, representan, muestran, informan, confrontan y simbolizan la realidad, donde se hacen las prácticas a partir de la unidad mínima de sentido que es el texto.

Desde la práctica textual se concibe al infante como un sujeto activo, autónomo, que interactúa con su contexto sociocultural a través de la construcción de significados, siendo él mismo un factor clave de su desarrollo y aprendizaje, un sujeto que llega a la escuela con un

aprendizaje cultural y social importante, que hay que tener en cuenta necesariamente en el proceso de lectura.

A través de un test aplicado en la institución educativa en el año 2014, por el área de humanidades, a los niños de 4°, registrado en el PEI(Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014)se evidenció que los procesos de enseñanza de lectura y escritura no promueven la ciudadanía y la generación de pensamiento crítico por estar fundamentados en métodos tradicionales, basados en prácticas de lectura y escritura reduccionistas, repetitivas, carentes de sentido e incoherentes.

En esta sede, la niñez lee todos los textos de la misma manera, pues los propósitos no son claros, ni diversos, y mucho menos particularizados para cada niño. Se exponen a estrategias masificantes en las que la individualización o el diálogo con los autores de los textos no tienen lugar.

Ello induce a pensar que en Colombia el nivel de comprensión lectora es bajo, como en efecto se revela en los resultados del más reciente Estudio Internacional de Competencia Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), que en el 2011 evaluó la comprensión de lectura de alumnos de cuarto y sexto grado de 49 países, y cuyos resultados se conocieron en diciembre. Colombia participó con 4.000 niños de cuarto grado, de 150 colegios públicos y privados.

Si los resultados son pobres en todo el país, Cali no escapa a este panorama. De 7.451 estudiantes de 5°, pertenecientes a 182 colegios, sólo un 39% alcanzaron un nivel satisfactorio o avanzado en las pruebas de lenguaje, y de los 6.734, de 9°, pertenecientes a 157 instituciones, sólo un 44% alcanzan el nivel mínimo de comprensión lectora(Mera, 2012).

Esto quiere decir que los alumnos reconocen ideas principales y establecen algunas relaciones, pero muy pocos son capaces de comprender textos complejos, analizar, inferir,

relacionar información implícita y explícita en diferentes textos escritos y menos para asumir una posición crítica y argumentar sobre ello. En una frase, leen pero no comprenden y así es muy difícil apropiarse del conocimiento y ser generadores del mismo.

Van der Veer & Valsiner (1991, citados por Baquero, 2001) refiriéndose al uso de herramientas para la comprensión lectora, dicen que "un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje nunca será el mismo niño" (pág. 6).

Conforme a De Zubiría, (2014)

(...) ello es cierto, siempre y cuando el niño domine la herramienta cultural del lenguaje y alcance a profundidad el nivel de la lectura crítica, algo que desafortunadamente muy pocos escolares alcanzan actualmente en el mundo, según lo registra el último estudio mundial de comprensión lectora, denominado Pisa 2003" (pág. 20).

Esta incapacidad lectora afecta el ejercicio de la ciudadanía, porque en la medida en que el niño puede leer puede entender los argumentos de sus pares y los conflictos se solucionarán de una manera conversada y no a la fuerza o con violencia.

Ante este panorama, cabe preguntarse ¿De quién es la culpa? Entonces escuchamos a un docente universitario renunciar a su cargo por la mediocridad de sus alumnos, acto en sí respetable y digno de admiración. Escuchamos a otro atribuir el bajo nivel de lectura y escritura de los estudiantes a la mala preparación académica con que llegan a la universidad. Y al docente de secundaria pareciera no quedarle más alternativa que trasladar ese déficit a la educación primaria, y como ahora hay cifras evaluativas – diagnósticas– de la educación inicial, pues caerá la responsabilidad al docente de preescolar. Y si la lógica no falla, el final culpable será la niñez, el contexto, la familia, que dicho sea de paso, es la que financia el sistema de evaluación con sus

impuestos y con los dineros que pagan para que sus hijos tengan derecho a presentar los exámenes.

Así las cosas, la ausencia de eventualidades y casualidades para alcanzar la comprensión e interpretación lectora impulsa, en esta obra de conocimiento, a proponer un cuestionamiento, una pregunta problematizadora que a primera vista resulta difícil de pensar y responder desde un saber disciplinar y que se propone en los siguientes términos: ¿Cuáles oportunidades y posibilidades se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora en los niños de 4° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, de la ciudad de Cali?

Aquí se llega al punto donde se afina la pregunta de investigación.



Figura5. Preguntas en complejidad. Reconfiguraciones provocadoras, derivadas u orientadoras de la pregunta crucial. Fuente: Creación propia

Tercer puerto-territorio. Problema y tematización se fundan en busca de posibilidades y oportunidades para alcanzar la comprensión lectora



Figura6. "La oportunidad". Fuente http://oasiscarlosmaueloliva.blogspot.com/2010_10_01_archive.html

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”. (Albert Einstein, s. f.)

Al iniciar el desplazamiento en búsqueda de las oportunidades y posibilidades que se tejen multidimensionalmente para alcanzar la comprensión e interpretación lectora de los niños y niñas de 4°, es pertinente analizar los conceptos gestantes de la travesía.

De hecho, el proceso comienza con una oportunidad, no con estrategia, recursos o planificación. Es ya una oportunidad valiosa la que se presenta para la realización de esta obra de conocimiento ofreciendo la posibilidad de adentrarse en lo infinito del universo del saber; trayendo a colación la frase de Hawking “Nuestro universo (del conocimiento-saber) es una de las posibilidades más probables”. Los autores convocados empiezan a intervenir ayudando al indagador a construir el piso teórico y epistemológico, sobre el cual se levantará esta parte de la obra.

El reconocimiento de la oportunidad

Hay que ser consciente y conocedor de la importancia que significa la oportunidad, no como un concepto llano, simple, sino como una interpretación desde lo complejo para enfrentar los paradigmas en la búsqueda de metas.

Acerca de las *oportunidades* se dirá que son todos aquellos eventos del medio ambiente externo que de presentarse, facilitarían el logro de las pretensiones o que son situaciones positivas que se generan en el medio y que están disponibles para todas las personas y el secreto de su aprovechamiento estriba en “no dejarlas pasar”.

Para el caso que ocupa esta obra de conocimiento, se hará referencia a la oportunidad como una necesidad latente en la población de la comunidad educativa de la institución educativa Jesús Villafañe Franco y en particular a los niños y niñas del grado 4º, con quienes se está llevando a cabo la investigación, necesidad que hay que identificar y expresar en una idea capaz de satisfacerla; el reconocimiento de la oportunidad es resultado de la creatividad, que es compartida por el docente y la escuela en general.

En el decurso del desempeño de la labor didáctica se suelen cometer errores, bien sea por omisión o por acción. En el primero de los casos, el educador opta por permanecer en la zona de confort que ofrece el método simplista, reduccionista, tradicional, a sabiendas de que dispone de otros recursos, de otras oportunidades; en el segundo, se extralimita en sus funciones, practicando, proponiendo alternativas de las que no está seguro.

Como quiera que sea, los errores hay que verlos como oportunidades. Dávila & Maturana (2007), creen que “queremos que los errores se vivan como oportunidades de reflexión. Queremos ser vistos y escuchados como seres inteligentes y creativos”. Hay que interpretarlos como una oportunidad para crecer, para mejorar y reconocer la oportunidad como resultado de la

creatividad. Todo aquello que implica oportunidad implica riesgo y el pensamiento debe diferenciar entre ellos. El docente ha de desarrollar habilidades para reconocer las oportunidades.

La presencia, la manifestación y el reconocimiento de las oportunidades como una de las categorías a trabajar en esta investigación, obliga a saber esperar lo inesperado y trabajar para lo improbable. Es por ello que hay que tener claro el papel de la oportunidad en el proceso educativo, su efecto a la hora de enseñar y, en especial, en el momento de tomar decisiones.

La oportunidad ha de ser entendida como la materialización organizativa de la idea identificada y en la que los recursos y capacidades de la escuela (institución educativa) influyen en su viabilidad y su reconocimiento hay que entenderlo como un proceso o procesos cognitivos a través de los cuales los individuos concluyen con la identificación de la oportunidad, constituyéndose éste en una etapa conceptualmente diferenciada de su explotación.

Ardichviliy otros (2003, citado por García & García, 2008), dice que “Más concretamente, el reconocimiento de la oportunidad incluye tres procesos diferenciados: la percepción, el descubrimiento y la creación”. Estos subprocesos van acompañados de una evaluación continua que permite al educador cuestionar y valorar las oportunidades en los diferentes estadios del proceso.

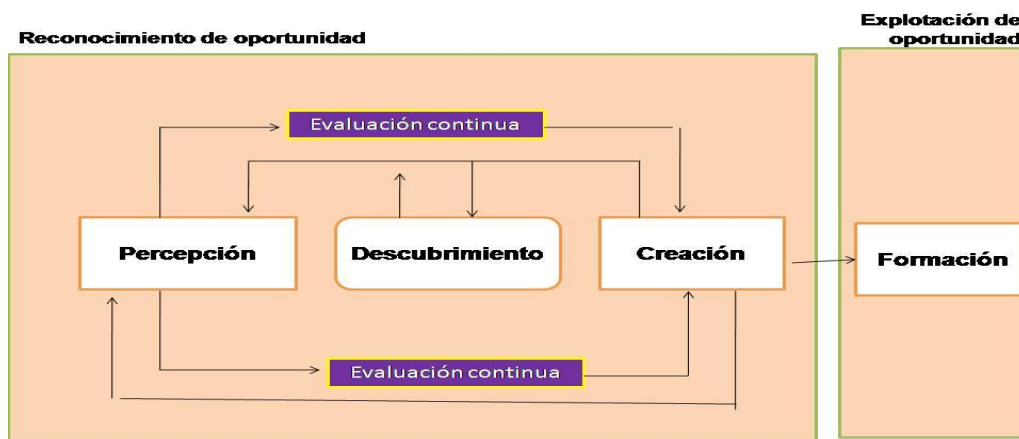


Figura7. Proceso de desarrollo de la oportunidad. Fuente: Construcción a partir de Lumpkin, y otros (2004) y Ardichvili y otros (2003).

Cuando el docente sale en busca de oportunidades ha de utilizar un proceso cognitivo específico para reconocer su potencial, basado en las experiencias pasadas, los riesgos y las tendencias del proyecto educativo; ha de tener una personalidad abierta a nuevas experiencias, lo que permitirá reconocer las oportunidades cuando los demás no pueden hacerlo. A partir de allí, explotaras, aprovecharlas, hacer uso de ellas con base en su formación, con la certeza de que la oportunidad ha de ser bien aprovechada, redundando en beneficios para los niños y niñas que desean leer comprensiva e interpretativamente. Las oportunidades surgen en determinados momentos de la vida, del quehacer pedagógico y deben ser aprovechadas para evitar el arrepentimiento posterior.

Aún queda mucho camino para que todos gocen de iguales oportunidades vitales, entre las personas corrientes el trato sigue siendo desigual: afable y servil con los encumbrados, rudo y despreciativo con los más débiles. Siempre dos varas de medir, dos formas de actuar. Padres y profesores acaban enseñando como «habilidades sociales» efectivas las de relacionarse con los

compañeros más fuertes, con mejor futuro social. El mundo de relaciones -que no de amistad- con los fuertes es el que se acaba imponiendo” (Cortina, 1998, pág. 238).

Las oportunidades que tiene la niñez las encuentra en su entorno y es en la escuela el espacio más propicio para hacerlo, en sus relaciones de amistad, compartiendo su mundo con sus pares, ese mundo que encuentra en la lectura, desarrollando esta habilidad de manera comprensiva, evitando que se imponga el mundo de relaciones con los fuertes y propiciando la amistad, en beneficio de su ciudadanía.

El reconocimiento de la posibilidad

Al igual que las oportunidades, las posibilidades hay que aprender a reconocerlas, para de esa manera, aprovecharlas.

Posibilidades: un término que proviene del latín *possibilitas*. El concepto hace referencia a la potencia, aptitud, ocasión para ser o existir algo; es decir, para que algo suceda. Se define como el conjunto de medios, bienes o riquezas de los que se dispone para hacer algo.

Es importante establecer que dentro del campo de la filosofía se hace un uso bastante generalizado de lo que es este término. En este caso concreto, hay que subrayar que se emplea como una categoría con la que se viene a expresar los distintos cambios que se pueden producir durante el desarrollo de algo en cuestión, la materia y que estarán influenciados por las correspondientes circunstancias en que se realice aquel.

Frente a la posibilidad se encuentra lo que es la realidad, la categoría que, por su parte, se utiliza para expresar todo aquello que ya existe. Asimismo, se emplea para determinar la materialización de la citada posibilidad. De esta manera, queda claro que posibilidad y realidad son totalmente opuestas aunque tienen como nexo común el que ambas están relacionadas con las leyes de la sociedad y de la naturaleza en sí.

La posibilidad, como categoría, goza de centralidad al lado de la categoría “realidad”, es, si se quiere, co-central y juega un papel primordial y necesario a la hora de dar razón del hombre como realidad personal, social e histórica, y también como realidad moral. En el caso de la niñez, la diferenciación con los otros se puede presentar como una posibilidad para el reconocimiento de la comprensión lectora en el aula, diferenciaciones construidas a partir de sus interacciones con pares. Al decir de Zubiría (1986, citado por Marquínez s.f.): “El hombre, animal de realidades, es por lo mismo, animal de posibilidades”. Esta afirmación vincula estrechamente "realidad-posibilidad" en la definición de hombre; pero las posibilidades son de la realidad y no del ser.

Este mismo autor advierte que las posibilidades son "las distintas acciones que se podrían ejecutar con las cosas-sentido que nos rodean en cada situación". Materialmente, las posibilidades son esas cosas-sentido que están ahí como realidades disponibles, se las encuentre o las haya creado el hombre, aclarando que no todas las cosas tiene la misma capacidad para recibir sentido.

Hay posibilidades por ofrecimiento o por creación; la lectura es una posibilidad que se da por ofrecimiento y es el hombre, en este caso, la niñez, la que lo acepta o lo rechaza; a través de ella se presenta la posibilidad de leer el mundo, de comprenderlo e interpretarlo. Aquí juega papel importante el docente, quien deberá encauzar ese ofrecimiento para que los niños se sientan cómodos en “su mundo” y lean como un acto de amor y no como obligación.

Cabe aclarar que leer no es únicamente decodificar signos de un libro. Las razones para hablar de la lectura en el sentido amplio de acceso pleno al lenguaje como forma de pensamiento, expresión y comunicación, se sustentan en los hallazgos de disciplinas como la semiótica, la lingüística, la psicología, la pedagogía y la literatura.

Gracias a esos hallazgos, hoy se sabe que leer es un proceso de negociación de sentidos y que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir múltiples significados.

Abordar la formación de lectores desde esta perspectiva implica, en primer lugar, concebirla como un proceso que se extiende durante un periodo prolongado en el desarrollo de las personas, que se inicia desde la primera infancia mucho antes de la alfabetización formal, y que se da como resultado de una enseñanza y a partir de oportunidades para participar en una multiplicidad de prácticas de lectura con diversidad de propósitos, textos y destinatarios. En segundo lugar, entender que el acceso a la lectura transforma la estructura cognitiva y emocional del sujeto, al brindarle una herramienta poderosa para operar simbólicamente sobre la realidad y crear mundos posibles, más allá de las coordenadas concretas del aquí y el ahora.

Si un lector es aquel que puede abordar diversos textos, transformándose y transformándolos; enseñar a leer y a escribir significa, fundamentalmente, ofrecer a las personas la oportunidad de pensar de una forma distinta. La capacidad de examinar y de elegir opciones, de relacionar ideas, de interpretar y juzgar, de descifrarse, expresarse y también de "ponerse en la piel" de otros seres humanos, en otros tiempos y espacios, abre las perspectivas del pensamiento, de la sensibilidad y de la imaginación y se constituye en dispositivo para seguir aprendiendo durante toda la vida.

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación brinda posibilidades a los niños para apropiarse de las técnicas que permitan leer comprensivamente. Aquí es fundamental el papel de la familia y la escuela. En la primera se deben preocupar por ofrecer a

los niños espacios y tiempos que complementen la formación lectora; la segunda, se ocupará de dar las orientaciones metodológicas y didácticas para la aprehensión de técnicas de lectura.

De igual manera, puede ofrecer la oportunidad al presentarse como una circunstancia favorable en el desarrollo de las habilidades lectorales en estrecha coordinación con el desarrollo de las competencias lectoras ofrecidas en el currículo.

La lectura

“Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores”(Ferreiro, 2010)

Haciendo una breve reflexión sobre los seis estudios revisados para abordar el tema de la lectura en la primera infancia, se vislumbran dos categorías o grupos. Uno, tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura y escritura alfabética convencional, pero con propuestas interesantes y bien fundamentadas; el otro, vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz. Dos posiciones que urgen de un puente articulador que permita una transición natural entre los dos niveles de lectura, basado en los principios psicogenéticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la etapa en desarrollo.

Vanguardista, Cassany (2011), critica a la escuela porque sólo ofrece unos rudimentos esenciales de gramática, insuficientes para cubrir las complejas demandas escriturales de la vida moderna. Afirma que la formación en escritura de la mayoría de las personas es fragmentaria o bastante pobre. Sus libros pretenden ser manuales para aprender a redactar. Uno de sus libros utiliza como metáfora la cocina. Entrar en la cocina –dice el autor– permite descubrir cómo los autores y autoras preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo tiene que ser la prosa para que sea sabrosa y cómo se adorna un escrito. Entre

otros de sus libros y artículos están: Describir el escribir, ideas para desarrollar los procesos de redacción, y Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

La *Teoría de las seis lecturas* (Zubiría, 1996) propone un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica de un texto. Es una teoría de nivel pedagógico que habla de la necesidad de aprender a leer y de enseñar a leer, y de las condiciones que se requieren para hacerlo. Sustenta la hipótesis que es completamente imposible aprender a leer durante primero de primaria, ya que la lectura no se circunscribe sólo a la identificación de letras y sílabas; corresponde a una serie de procesamientos secuenciales que obedecen a seis niveles de lectura:

Lectura fonética (de naturaleza perceptual analítico-sintética), decodificación primaria (las palabras y su significado), decodificación secundaria (las frases y sus pensamientos), decodificación terciaria (los párrafos y sus estructuras), categorial (estructura semántica del escrito) y metasemántica (análisis transtextual). Los mecanismos asociados con los procesos de comprensión, en cada uno de los niveles, abarcan desde el preescolar –o transición– hasta la universidad. (pág. 29).

Mejía (2010) hace referencia al Método Doman refiriéndose a él como “una metodología de intervención temprana diseñada para niños y niñas con lesiones cerebrales que se basa en el aprovechamiento de su potencial de desarrollo”. En atención a los excelentes éxitos logrados con el tratamiento su creador optó por aplicarlo a infantes normales, desde edades muy tempranas, intentando obtener progresos más reveladores.

“Básicamente consiste en elaborar un Perfil de Desarrollo Neurológico de los niños y niñas y, de acuerdo con él, estructurar un programa secuenciado y sistematizado de la labor educativa fundamentado en movimientos progresivos, eficaces en áreas motrices e intelectuales”

concluye Mejía (2010, p.1). Hace aquí referencia a los programas que el método contiene, ellos son: “de lectura, de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos), musical, de matemáticas, de escritura, de excelencia física, y de segundo idioma como lengua extranjera (para las lenguas extranjeras que se enseñan como lengua materna se usa el método de lectura)”.

Mejía (2010) continúa ampliando los contenidos del Método Doman haciendo referencia a la enseñanza de la lectura global diciendo que:

Al igual que los demás aprendizajes propuestos, se desarrolla por la presentación de *bits* de inteligencia –máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo. Estas unidades de información o bits deben ser: precisas (lo más exactas posible), discretas (contener un solo elemento, sin adornos), sin ambigüedades, novedosas (para mantener el interés)" (p.1).

En esta misma línea, Goodman (1992) afirma que

De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso". (pág.18).

La finalidad del método –según su autor– es estimular el cerebro para ayudar a crear el mayor número de conexiones neurales posibles; entre más pequeño sea el bebé será mejor ya que con ello se facilita su proceso de aprendizaje. Algunos de sus postulados han sido aceptados por la comunidad científica; sin embargo, otros son cuestionados como “la excesiva simplificación y generalización de sus propuestas científicas, su intento por abarcar toda la compleja patología del

desarrollo dentro de unas rígidas coordenadas, y el excesivo rigor de su metodología que obliga esfuerzos no justificados”(Down21.org, s.f.)

De acuerdo con Goodman (1992), los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para este autor constituyen “las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida”(pág. 30). Estas raíces incluyen mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales, tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes, conocer las formas y funciones de la escritura, usar el habla para acompañar el lenguaje escrito y exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura.

Goodman (1992), afirma que estas cinco raíces de la alfabetización son desarrolladas por los niños y niñas en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, gracias al continuo contacto con los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en su contexto. Cada niño o niña responde al proceso de forma diferente de acuerdo con la historia personal; inventa o reinventa formas y funciones de la lectura y la escritura a medida que explora y experimenta con los usos de la alfabetización, sean éstas agradables, dolorosas o difíciles.

Tradicionalista: Ferreiro y Teberosky (1998) se han ocupado de estudiar la evolución psicogenética de los sistemas de interpretación que los niños y niñas construyen para entender la representación alfabética del lenguaje.

La hipótesis silábica constituye un intento por asignarle a cada letra un valor silábico, pero cuando dicho intento de correspondencia entre grafía-sílaba no encaja, lo conduce a buscarla entre grafía-sonido. Inicia así la exploración silábico-alfabética.

Es un proceso constructivo donde algunas letras ocupan el lugar de sílabas y otras el de unidades sonoras menores o fonemas. Cuando los niños y niñas descubren que las diferencias sonoras suponen letras diferentes; es decir, el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, han arribado a la hipótesis alfabética. Inicia entonces su camino a adquirir la habilidad de la lectura, a desarrollar el proceso, que, en palabras de Ferreiro & Gómez(1998)“es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso” (pág.13).

Por su parte, Teberosky & Tolchinsky (1995),han concluido que los niños y niñas provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional-gráfico, al aspecto simbólico de la notación gráfica y al lenguaje escrito –entendido como la variedad de“lenguaje para ser escrito”y no sólo su manifestación gráfica.Es decir, reconocen la influencia de los saberes previos, adquiridos por los niños y niñas en su ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional, pero dedican especial atención al análisis de expresiones lingüísticas de los textos escritos y a las condiciones pedagógicas que debe ofrecer la escuela para la apropiada producción de textos.Replantear el papel del lector como sujeto activo tiene hondos repercusiones en la forma de enseñar a leer y a escribir por parte del docente, pues supone concebir al niño, desde los inicios de su vida, como partícipe en esa tarea de construcción de sentido.

Ahora se conoce que los niños y las niñas despliegan una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal y que, por consiguiente, su iniciación como lectores no se da cuando se sitúan repentinamente frente a

una cartilla, sino desde que sus padres y sus primeros maestros ofrecen historias, poemas, conversaciones y toda clase de textos para "leerse" en ellos.

En cuanto al acto de leer, la lectura debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los niños y niñas aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación, debe ser para los niños una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia, como lo expone Freire "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél".(1987, pág. 7)

Desde esta perspectiva, Vásquez (2007) dice que

[...], el acto de leer se convierte primero en una especie de toma de conciencia... que nos permiten esclarecer o vislumbrar actitudes o comportamientos [...], cuando nos metemos de lleno en esos micromundos de las hojas de los libros, lo que hayamos son pistas clarividentes para explicaciones de nuestro pasado, espejos para mirar nuestro presente o señales orientadoras para nuestro futuro (2007, pág. 99)

Aquí está la gran importancia y trascendencia que tiene el proceso lector, que puede tener como base en la cultura de un pueblo reconocer el pasado de su historia y el futuro mismo de toda la nación. La lectura va más allá del placer, o del simple proceso de articular palabras o como dice Freire

El acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la «lectura» del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la «palabra mundo» (1987,pág. 94)

De hecho, en la lectura está presente la interdisciplinariedad, vista desde muchos ángulos, pues juega un papel determinante de todos los actores, conducentes a un diálogo comprensivo, realizando todas las conexiones, rupturas, intersticios y umbrales posibles para detectar los problemas, los conocimientos, los conceptos y las teorías que se puedan aplicar.

La exploración de las posibilidades interpretativas de los niños y niñas conjetura una idea orgánica del proceso de lectoescritura. Los denominados aprestamientos de pre-lectura o pre-escritura han sido reconsiderados, revaluados, en tanto que desconocen la construcción de sentidos diversos, consustanciales a todo acto lector, mucho antes de la alfabetización.

Cuando los niños "leen" las imágenes de un libro o se identifican con un personaje o al inventar una historia son lectores plenos, así no decodifiquen, llevando a conjeturar que para aprender a leer hay unos tiempos, unos plazos. Aún se encuentra afincada en el medio colombiano la idea de que se aprende a leer en uno o dos años. La tarea es la de, por parte de los docentes, dar lugar a la aceptación y promulgación de un movimiento distinto, a la manera de un "continuum", concepto que según Liedloff (s. f., citado en Paymal, 2008), hace referencia a la idea de que, "para alcanzar un óptimo desarrollo físico, mental y emocional, los seres humanos — especialmente los bebés — necesitan vivir las experiencias adaptativas que han sido básicas para la especie humana a lo largo del proceso de su evolución" (pág. 400). Esta concepción cambia, desde luego, las prácticas de escritura que son parte indisoluble del binomio interpretación-expresión.

En conclusión, leer y escribir equivalen a dos maneras de comunicarse, si se logra que desde el principio de su escolaridad el niño busque dar sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente. Al iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y

favorecer el desarrollo de la expresión oral son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional.

Por supuesto, para avanzar a través de los niveles señalados es necesario que las situaciones didácticas lo propicien, y de eso se trata: de contribuir, desde la institución escolar, así como al aprendizaje del sistema de escritura mediante la producción, comprensión e interpretación de textos.

Segunda infancia

En esta parte del trabajo se refuerza lo ya iniciado en el capítulo de Infancia o niñez, cuando se abordó esta subcategoría. Se propone su profundización como una oportunidad para interpretar mejor este concepto y enfrentar con argumentos sólidos la presencia de la niñez en los procesos de lectura comprensiva e interpretativa. Se parte de un análisis de las teorías del desarrollo de los niños propuestas por Piaget, Vygotsky, Erikson, De Zubiría, Bruner y Ausubel.

A pesar de las innumerables críticas a la teoría del desarrollo cognitivo humano de Piaget, continúa siendo la única e incuestionada descripción sistemática del desarrollo cognitivo humano. Conocer la teoría de este psicólogo permite al maestro tener posibilidades de discutir y justificar las actividades para el desarrollo del pensamiento en la escuela, tanto en términos de lo que está haciendo como quizás de lo que no ha hecho.

Es la oportunidad de aprovechar este estadio para aplicarlo a su quehacer diario pedagógico y enfocarlo hacia la enseñanza de la lectura como medio para que el niño conozca el mundo y lo interprete para su beneficio, el de su familia, compañeros y comunidad con la que se interrelaciona; es el momento para que el niño deje volar su imaginación y el docente debe estar presto para que lo haga con plena libertad.

Con base a lo anterior, si un sujeto logra la apropiación de las habilidades lectoras podrá hacerlo de otras más que pueden ir desarrollando a temprana edad el pensamiento abstracto.

En esta etapa, los niños y niñas ya entienden, razonan, comienzan el diálogo y las protestas; es un periodo en el que se alcanzan a vislumbrar la personalidad y sale a flote el concepto de independencia.

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, según Piaget & Inhelder (1976) quienes lo dividen en tres estadios. Esta etapa pasaría a formar parte, primero, del estadio de las operaciones concretas en la que evoluciona la inteligencia representativa, el pensamiento se vuelve lógico y aprende a utilizar una serie de operaciones esenciales para el pensamiento racional: mantenimiento del orden espacial y temporal, la medida, etc.; y por consiguiente, es la que está comprendida entre los 7 y los 11 años, acabaría en el estadio de las operaciones formales, donde se desarrollan conocimientos lógicos y matemáticos.

Según la Teoría del Desarrollo de Piaget, estas etapas del desarrollo son universales, aunque por el contrario Vygotsky afirma, basándose en su Teoría sociocultural, que el desarrollo de esos conocimientos dependerá del entorno cultural y social en el que se encuentre el individuo. Se basa principalmente en el desarrollo sociocultural de cada individuo y por lo tanto, en el medio en el cual se desarrolla.

En conclusión, durante esta etapa del desarrollo es igual de importante que el niño/a se desarrolle de forma social y, por consiguiente, desarrolle las habilidades necesarias para poder ser independiente en ese entorno, como las habilidades de lectura y escritura.

Según Erikson (1995) al referirse a su Teoría del desarrollo psicosocial, menciona que esta etapa corresponde al desarrollo del concepto de “industria vs. inferioridad”: Ya en la escuela primaria, y avanzando hacia la adolescencia, el niño aprende a manejar los talentos esenciales

para un ajuste social: se relaciona bien con sus amigos, progresa de juegos aislados a juegos de equipo, comprende abstracciones básicas; completa sus tareas asignadas y se auto-disciplina; el niño que en esto falla, es una persona dudosa e incierta, plagada por miedos de fallar y con sentimientos de inferioridad.

Los niños suelen mostrar un interés genuino por el funcionamiento de las cosas y tienden a intentar hacerlo todo por ellos mismos, con su propio esfuerzo. De ahí que resulta tan importante la estimulación positiva que pueda recibir en la escuela, en casa por parte de sus padres, como por el grupo de iguales que empieza a tener una relevancia importantísima para ellos.

Al igual que Piaget, Erikson sostuvo que los niños se desarrollan en un orden predeterminado. En vez de centrarse en el desarrollo cognitivo; sin embargo, estaba interesado en saber cómo los niños se socializan y cómo esto afecta a su sentido de identidad personal.

Esta propuesta se actualiza con los postulados de Humberto Maturana(2004, pág. 85)cuando describe una relación de respeto en la legitimidad del otro como alternativa para “la solución de cualquier problema social”. En el progresivo entendimiento de la construcción de sujeto joven o adulto, Maturana presenta su comprensión de un ser humano que existe en un sistema social y afirma que: “Toda nuestra realidad humana es social, y somos individuos, personas, solo en cuanto somos seres sociales en el lenguaje”.

Se hace pertinente traer nociones contemporáneas de un ser humano complejo descrito por planteamientos como los de Morin(2003),quien pone en consideración la trilogía de la dimensión humana,que tiene relación con la descripción psicosocial que realiza Erikson (1995), cuando dice: “Un ser humano es siempre un organismo, un yo y un miembro de la sociedad” (pág. 56), que condensa de manera majestuosa en esta anotación:

La humanidad emerge de una pluralidad y de un ajuste de trinidades:

- la trinidad individuo-sociedad-especie;
- la trinidad cerebro-cultura-mente;
- la trinidad razón-afectividad-pulsión, en sí misma expresión y emergencia de la triunidad del cerebro humano que contiene en sí las herencias reptiliana y mamífera (pág. 57).

Como se pudo notar, en el análisis de estas teorías del desarrollo se presentan consensos y disensos que enriquecen el marco teórico y brindan la oportunidad de seleccionar el concepto que ayude a encontrar o identificar las oportunidades y posibilidades que tengan los niños de la institución educativa Jesús Villafañe Franco de aprender a leer comprensivamente.

La lectura en la segunda infancia

Piaget determinó que los niños son capaces de incorporar el razonamiento inductivo. El razonamiento inductivo involucra inferencias a partir de observaciones con el fin de hacer una generalización. En contraste, los niños tienen dificultades con el razonamiento deductivo, que implica el uso de un principio generalizado con el fin de tratar de predecir el resultado de un evento. En este estadio, los niños suelen experimentar dificultades con averiguar la lógica en sus cabezas.

Es la segunda infancia la puerta de entrada al mundo. Ya el niño y la niña han hecho una transición, como se considera desde la pedagogía; es decir, han llegado a una realidad que los hace más activos en la relación con el mundo y empiezan a ser protagonistas de su propio destino. Su aporte es esencial y de hecho empiezan a descubrirse perfiles que los adultos identifican y tratan de potencializar.

En el siglo XX el niño pasó a ser protagonista de la historia de la humanidad. Con la convención internacional de los derechos de los niños promulgada en 1989, se inauguró una mirada diferente a la niñez, en la cual el respeto por sus derechos es fundamental, pero a la vez se evidenció que el mundo no estaba dando el trato adecuado a los niños y las niñas, volviéndose común visibilizar el maltrato infantil, abusos, violaciones a sus derechos, etc.

Es el niño de la segunda infancia el más abandonado, el más maltratado; en fin, el más solo. El niño mayor de 7 años generalmente está deseoso de participar en la lectura de este mundo a través del lenguaje y se encuentra en muchos de los casos con grandes brechas en la familia y en la escuela que lo pueden ir marginando y haciéndolo cautivar más por las propuestas facilistas de los modelos no socializantes que por las pautas constructivas y de proyecto de vida. De ahí la imperiosa necesidad de identificar las oportunidades y posibilidades que permitan leer comprensivamente, aprovecharlas para poder “leer” el mundo.

Comprensión lectora

De acuerdo con un trabajo de Echevarría y Gastón (2000), se suele considerar que la historia de la investigación sobre los procesos de lectura comienza con Wunt (1870) cuyos trabajos se centran fundamentalmente en el reconocimiento de las letras y las palabras, la legibilidad y la medición de la atención, objetivo que se busca en los primeros años de la educación básica, es decir, enseñar a decodificar, con el propósito de enseñar a comprender lo leído, continuando con el proceso de enseñar a leer.

Pero es el trabajo de Romanes (1884) es el que se considera como el primer estudio sobre comprensión de la lectura y en los años siguientes se realizan análisis ocasionales sobre la comprensión, pero la investigación sobre la cognición en este componente de la lectura no fue abordado sistemáticamente hasta los años sesenta. Es importante señalar que la relevancia que

actualmente tiene la comprensión en el campo de la investigación sobre la lectura es un fenómeno de las últimas décadas y en gran medida se debió a las aportaciones de Chomsky (1957) en el campo de la Lingüística (Echevarría & Gastón, 2002).

Se comienza, entonces, a traducir la inquietud de todos los interesados en el problema de la lectura: ¿Qué hacer para que se lea más? y sobre todo, que se lea entendiendo lo que se lee, comprendiéndolo, enfocando la atención no tanto hacia las características como lectores, sino hacia los entornos que pueda crear el docente para hacer de la lectura algo atractivo, agradable.

A partir de los trabajos de este autor, muchos otros centraron su atención en la comprensión de oraciones y de ahí en adelante, la investigación en Psicolingüística comenzó a desarrollarse e influyó considerablemente en el campo de la lectura, sostienen estos autores.

Sin embargo, los psicólogos pronto encontraron que la teoría lingüística de Chomsky, más que predecir el significado, lo presuponía y así, fueron cambiando de nuevo la orientación de las investigaciones en lectura para centrarse en el significado (Van Dijk y Kintsch, 1977, citado por Echevarría & Gastón, 2002). Sin duda, la Gramática Generativa y transformacional propone nuevas formas de leer al analizar de una manera diferente la configuración de la oración. Pasar del significante y del significado a estructuras profunda y superficial abrió nuevas formas de afrontar la Lingüística.

En las últimas décadas, tanto los trabajos realizados en el área de Psicología como en la de Lingüística han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora. Algunas de las causas de este desarrollo han sido: el énfasis en el lector como parte activa del proceso de comprensión, el desarrollo de sistemas comprensivos de análisis del discurso que pueden aplicarse a la lectura (Frederiksen, 1975; Thorndike, 1977; Kintsch y Van Dijk, 1978; citados por Echevarría y Gastón, 2002) y el reciente interés

interdisciplinario por trasladar los resultados de las investigaciones en este campo a la práctica educativa.

En la actualidad, se conceptualiza a la lectura como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee (Bransford y Jhonson, 1972). Cuando los niños no intervienen en la lectura, no la hacen suya, están leyendo por leer; es decir, no se avienen al concepto como tal en el sentido de que saber leer es comprender lo leído, no se estará despertando ningún interés cognoscitivo y la escuela dejará pasar la oportunidad.

La lectura consiste en un conjunto complejo de procesos coordinados que incluyen operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, y los lectores, a su vez, también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Just y Carpenter, 1980). Kintsch y Van Dijk (1978); los docentes deben estar al tanto de estos conocimientos para poder detectar la oportunidad. Cuando la persona encargada de orientar ese conjunto complejo de procesos que es la lectura no está al tanto de la información pertinente, lo más probable es que el proceso fracase y, en el peor de los casos, crear resistencia hacia la lectura, dificultando más adelante el adquirir el hábito de leer.

Posteriormente Beck y Carpenter (1986) insisten en que los lectores no sólo interrelacionan la información dentro de una oración sino también información de proposiciones sucesivas utilizando las relaciones semánticas y referenciales que se encuentran en el texto. (Echevarría & Gastón, 2002), apropiándose así de nuevas interpretaciones, de nuevos significados que permiten un mayor grado de comprensión del texto.

De acuerdo con esta concepción de la lectura como un proceso interactivo, cabe señalar los trabajos de I. Solé (1987, 1991, 1992) que entiende la lectura como un complejo proceso de

interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y que requiere una intervención antes, durante y después del acto lector. Sin embargo, dado que la lectura es un procedimiento esencialmente personal, la circunstancia de que un entorno lector beneficie más o menos la efectividad obedece a si posibilita la actuación de las circunstancias personales que facilitan la comprensión del texto.

Gilbert (1991, citado por Echavarría y Gastón, 2002) proporciona los fundamentos para una práctica instruccional rigurosa y basada en los más recientes estudios de Psicología Cognitiva sobre cuestiones como qué es leer y comprender, qué aspectos textuales dificultan y facilitan la comprensión y el aprendizaje, cuáles son las bases de una buena metodología de enseñanza de la comprensión de textos, etc. Probablemente los lectores de esta obra de investigación tienen sus propias respuestas a estos interrogantes. Por ello, lo único que se pretende es presentar una síntesis de las respuestas que el estado de la investigación permite proporcionar, resaltando los avances más notorios, y de un modo que posibilite la reflexión sobre el tema que ocupa la presente indagación acerca de las posibilidades y oportunidades que se puedan presentar para aprender a leer comprensiva e interpretativamente.

Por último, J. Alonso Tapia (1992) ha realizado numerosas investigaciones sobre diversos problemas relacionados con la evaluación de la comprensión lectora y las variables que intervienen en ella, partiendo de una concepción interactiva y teniendo en cuenta que para intervenir adecuadamente es necesario evaluar no sólo el grado de comprensión del sujeto sino las causas por las que ésta puede fallar (Echavarría & Gastón, 2002).

A partir de estos planteamientos, y tras analizar diferentes modelos de comprensión lectora, se ha tomado como punto de partida para iniciar el análisis de la subcategoría de comprensión lectora, para entender el proceso de lectura, la relación entre leer, comprender y

aprender, las distintas estrategias implicadas en la comprensión lectora y el papel determinante de los conocimientos previos del lector, así como de las características inherentes a los propios textos.

En concordancia con el pensamiento de Freire(1987),es necesario tomar en cuenta que el aprender a leer las letras implica el desarrollo de la capacidad comprensiva, interpretativa, reflexiva y mucho más la crítica. Este autor dice que:

El auténtico acto de leer es proceso dialéctico, que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos (pág. 16).

Al leer se está apropiando de un texto, lo que a su vez conduce a la apropiación del entorno, pero esta apropiación requiere que el lector parta de su realidad, de su *aquí*, en terminología de Freire; el hecho de poder partir de esa realidad permite mencionar la experiencia. En ese momento se estará haciendo “dueño” del mundo, lo comprenderá y lo podrá poner a su servicio, comprendiendo la naturaleza política de sus límites e interpretando cabalmente qué posibilidades conforman a la sociedad en general.

Cuando en la escuela, a través de una enseñanza de la lecto-escritura, se motiva a los niños y niñas a reflexionar, a mirar el mundo con espíritu crítico, se estará formando ciudadanos que permitan sugerir una transformación cultural.

No hay dudas que la actividad lectora constituye uno de los instrumentos de cardinal importancia para alcanzar éxitos verdaderos tanto en el estudio, como en el trabajo. La lectura,

como actividad verbal, ha desempeñado, desempeña y desempeñará un papel determinante en el desarrollo humano.

Para apreciar su valor pragmático basta saber que aproximadamente las tres cuartas partes de lo que se aprende llega por vía de la lectura. A pesar de la aparición de nuevas vías y medios de asimilación de conocimientos, la lectura continúa siendo uno de los modos fundamentales para recibir la información visual o táctil.

La enseñanza de la lectura no es sólo la decodificación de grafemas, sino el logro de la habilidad invariante lectora (*haile*), la que presupone una modelación de las acciones y sistematización de las habilidades generalizadas: entender, comprender e interpretar, nuevas categorías que serán contempladas en este acápite, por lo que es necesaria su diferenciación tanto desde perspectivas didácticas, como en el lenguaje ordinario, buscando evitar ambigüedades.

Para Gadamer(2012), el lenguaje “es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación” (pág. 65). Para argumentar tal planteamiento, se apoya en el caso de la traducción de una lengua. Entender una lengua extraña quiere decir precisamente no tener que traducirla a la propia. Toda traducción es la consumación de la interpretación. Comprender lo que alguien dice es, entonces, ponerse de acuerdo en el objeto que se está tratando. Comprender el funcionamiento de un sistema está más en relación con el pensamiento sistémico.

Entender es recordar, evocar o reconocer los significados literales de las unidades lexicales del texto; además de la fusión del significado de las palabras en ideas, o sea, las asociaciones que suscita la lectura que se fundan para reconstruir ideas que el emisor codificó en el mensaje. Cuando el receptor/lector esté en condiciones de responder a la pregunta ¿Qué codificó el emisor? Se podría aseverar que supera la etapa del entender.

Para ello, es necesaria la capacidad de leer con razonable velocidad e ir asociando las palabras en grupos semánticos; seguidamente, el lector no sólo debe atribuir significados literales a las palabras y las frases, el sentido literal a las oraciones y los párrafos, sino que debe captar el contenido literal del texto(Almaguer, 2009).

Superada esta etapa estará en condiciones de comprender, lo que implica, en primer término, decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no sólo literal de las palabras y las frases o el sentido literal de las oraciones, del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario; lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor\lector quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que suministra el texto impreso.

Comprender se logra cuando,según Almaguer (2009), entre otras cosas, el estudiante/lector responde esencialmente ¿por qué se codificaría ese texto? Para desarrollar esta habilidad generalizada se debe trabajar en determinar los significados, sentidos y significación complementaria, ubicar la intencionalidad del texto, propósito del emisor y ubicar el mezo-contexto entre otras habilidades elementales.

Internalizado lo anterior, los niños y niñas del grado cuarto estarán en condiciones de interpretar, según Álvarez, L. (1996, citado por Ramos & Blanch, 2009) de “situarse, ubicar interpartes de un texto”. Es una actividad mucho más compleja que entender o comprender pues exige que los niños y niñas de la sede Omaira Sánchez modifiquen su ubicación en un espacio sociocultural, por cuanto deberán introducirse, imaginariamente, en el ámbito del texto y moverse culturalmente dentro del mismo, además de escoger sus partes o componentes y

jerarquizar lo que ellos consideren, en dependencia de sus intereses, motivos u objetivos definidos por él.

Desde la óptica lingüística, en este caso el proceso de lectura se cumple mediante un proceso interactivo, pues se manifiesta entre lo dinámico de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el conocimiento del tema, y el tema del texto con la información aportada por el texto en sí. Aquí alcanzan el cotexto y el contexto su máximo esplendor, en la connotación de la significación.

Es importante destacar aquí, que el término interpretar, no refiere a las nociones y consideraciones en el contexto de la traducción o en el contexto de la actuación. Desde una óptica didáctica, según Almaguer (2009), interpretar un texto es “lograr, entre otras cosas, que el estudiante/lector [léase niño/niña] sea capaz de responder la pregunta: ¿para qué se codificó el texto?” Se deben procurar las imágenes que un determinado codificador expone en él. Para desarrollar esta habilidad generalizada es necesario tener en cuenta que el estudiante determine el espacio socio-cultural, la significación inferencial, saber crear imágenes y ubicar el macro-contexto, como las principales habilidades elementales.

Esas habilidades generalizadas planteadas son mucho más propensas a cambiar dado que su grado de entendimiento, comprensión o interpretación (necesariamente en ese orden) dependerán del contenido o forma del texto respecto de las prácticas y saberes del lector. Es esta una de las tareas propuestas en esta obra de conocimiento: definir el grado de entendimiento, comprensión e interpretación que tienen los niños de cuarto de la institución educativa Jesús Villafañe Franco.

En síntesis, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad

obligatoria. La renovación del pensamiento consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas.

**Cuarto puerto-territorio. La búsqueda del entramado de oportunidades y posibilidades:
una dialogicidad compleja.**



Figura8. Entramados Fuente: http://www.e-pol.com.ar/newsmatic/index.php?pub_id=634&eid=3&sid=0&sef=0

“Cuando se afronta la dialogicidad, se entiende que el otro me constituye en la medida en que yo lo constituyo a él, por ello en la dialogicidad todos tienen voz, es una voz desde la condición individual-social, yo soy en la medida en que son los otros. Un otro subjetivizado, comprendido” (Morin, 2001, pág. 158)

Desde una perspectiva comprensiva, en lo concerniente a aprender a leer, hay que considerar las oportunidades y posibilidades que se puedan presentar a los niños y niñas para que

participen en el proceso de lectura en procura de la ciudadanía, como uno de los derechos fundamentales del ser humano que permite vivir en democracia.

Los actores educativos de la sede Omaira Sánchez, de la Institución educativa Jesús Villafañe Franco, requieren de estar atentos a las opciones que ofrece el entorno, al contexto en que se desenvuelve el proceso a fin de no dejar pasar oportunidades ni desestimar posibilidades que redunden en beneficio del proceso lector de los estudiantes.

Una de esas interpretaciones sugeridas por dicho contexto es que los niños y niñas de la sede leen, decodifican, descifran primariamente, no para pensar críticamente y menos aún para comprender. “Comprender requiere construir el contenido pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes (la ideología)” (Cassany, 2011).

El relatar cuentos y apoyarse en el suministro de imágenes, conjugado con las vivencias de los niños avivan la imaginación, los motiva a soñar y a querer acercarse a la lectura de una manera diferente, de una forma tal que se haga deseable, inventando sus propios personajes, dando paso a las extrapolaciones al recordar un acontecimiento con tan sólo leer una palabra. Y es aquí donde la palabra adquiere un valor relevante.



Figura9. El poder de la palabra” Fuente: Creación propia.

La palabra en su esencia irradia energía, iluminación, poder, fuerza, valor y hasta momentos de ensoñación en el cerebro del ser humano, para que a través del aparato fonatorio y el lenguaje se produzca la lengua y así los humanos puedan comunicarse unos a otros y transmitir sus pensamientos, los deseos, las tradiciones y costumbres y todo lo que han inventado a través de la palabra.

El poder de la palabra no tiene límites y es así como se ha construido los diferentes constructos teóricos y las ciencias. En este sentido, Vásquez (2007) dice que: “La palabra tiene en sí misma la doble fuerza: de un lado sirve para vivificar, para reanimar, para dar la vida; de otra parte, puede ser usada para denigrar, para ofender, para otorgar la muerte” (pág. c103).

De una u otra manera, ya sea por lo visto en las imágenes, por lo que explica el cuento o lo que dice otro compañero, se despierta una idea que alguien quiere compartir y desde allí se inician intercambios a modo de diálogo. Las dinámicas de juego, lo lúdico y otras técnicas didácticas hacen parte de las herramientas empleadas por el grupo de docentes para que sus educandos aprehendan las técnicas de lectura y lo hagan de una manera comprensiva e interpretativa. De igual manera, se analiza el signo lingüístico como el soporte del lenguaje,

buscando comprender mejor el proceso lector, buscando apoyo en Saussure, Chomsky, Gadamer, Cassany, Bohm, entre otros.

Lo lúdico y el juego ¿un puente en construcción?

“Hay mucho de juego en el aprendizaje de la lectura y la escritura... Jugar con el lenguaje escrito favorece la adquisición y el desarrollo de ese lenguaje en el niño” (Goodman, 1992).

Corona y otros (s.f.) define el juego como:

Una actividad fascinante de los seres humanos, presente en todas las culturas y todas las edades del hombre; sin embargo, en diversos sectores, la dicotomía juego y trabajo muchas veces relegó lo lúdico al ámbito de “lo no serio” con la consiguiente descalificación del juego, como si se tratara de “cosas de niños”, de una clase de locura, un desperdicio de tiempo. Pero para cualquier persona que sabe jugar, ¿hay algo más serio que un juego?(pág. 1).

El juego es una estrategia didáctica que se debe tomar muy en serio por el personal docente. Alrededor de su significado se ha registrado abundante bibliografía; no obstante, se continúa aplicando su significación primaria, lo que ha impedido que se aproveche en toda su potencialidad esta herramienta. No debe ser considerado como “una perdedera de tiempo” y los docentes han de asegurarse que así sea, demostrando que el juego en el aula de clase es algo muy serio.

Un gran desafío para los docentes hoy día tiene que ser la propuesta de estrategias pedagógicas fundamentadas en la lúdica para que encuentren en el aula, la interacción del alumno como ser social y no un sujeto aislado con grandes impedimentos en la interacción interpersonal, centrar la enseñanza de contenidos que conjuguen, aspectos cognitivos conjuntamente con lo social y lúdico es tarea del educador de hoy.

Gomes (2004, citado por Elizalde, 2009) dice que

Lo lúdico constituye nuevas formas de disfrutar y participar de la vida social, marcadas por la exaltación de los sentidos y de las emociones - mezclando alegría y angustia, relajamiento y tensión, placer y conflicto, libertad y concesión, etc. Presupone la valorización del proceso vivido y no solamente del resultado alcanzado.

Contrario a lo que se supone, lo lúdico toca con la forma sensible de las personas, con sus emociones y sentires, donde se conjugan sentimientos encontrados. De allí que su uso como herramienta didáctica debe ser abordada con mucha precaución y seriedad, evitando caer en el juego de “jugar por jugar”, desperdiciando una oportunidad para enseñar a leer comprensivamente e inexplorando la posibilidad de ayudar a sus alumnos.

Lo lúdico es el potencial creativo y gozoso que hay en cada uno de nosotros y que se expresa a través de diferentes medios de comunicación como la música, la danza, el teatro, la lectura, la contemplación, lo artístico y lo cultural permitiendo así un desarrollo integral del niño facilitándole ser parte activa de los diferentes procesos educativos planteados. (Pérez, citado por Vanegas & Quintero, 2001).

Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y no se circunscribe o se asocia únicamente con juego. La lúdica es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en “espacios” y “ambientes” en los que se produce interacción, entretenimiento, disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que generan actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura, el arte, el descanso, la estética, el baile, el amor, el afecto, las ensoñaciones, la palabrería. Inclusive todos aquellos actos cotidianos como “mirar vitrinas”, “pararse en las esquinas”, “sentarse en una banca”, son también lúdicos.

Es necesario aclarar al respecto que el elemento en común de estas prácticas culturales es que en la mayoría de los casos actúa sin más recompensa que la gratitud y la felicidad que producen dichos eventos. En el caso que ocupa esta obra de conocimiento, el enfoque se centra en lograr que los niños y niñas de cuarto se interesen y trabajen activamente en la búsqueda o en el afianzamiento del conocimiento.

Es en este sentido, cuando la lúdica cobra relevancia pedagógica, y el juego, en su significación primaria pierde su esencia para hacer parte de un proceso didáctico, tratando específicamente el juego, según Huizinga (2000) con su *Homo ludens*, en forma sistemática. En él menciona su definición del juego y el planteamiento de sus características esenciales, la trascendencia cultural del juego en el desarrollo de los pueblos, y las relaciones entre el mito y el juego.

Su definición acerca del juego y el planteamiento de sus características esenciales, la trascendencia en el desarrollo de los pueblos, se convierte en paradigma para los investigadores de este tema; de hecho lo define como

“[...] una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (Cañeque, 1998, pág. 3)

Convirtiéndose en un gran aliado para aquellos dominios donde las actitudes y aptitudes no son precisamente las más positivas, pero hay que cuidarse de utilizar pedagógicamente el juego sin privar a los niños y a las niñas del placer que pueda encontrar en ello.

Lo lúdico, en la búsqueda de enseñar a leer comprensiva e interpretativamente, ha de extenderse como un puente entre lo tradicional del método educativo y lo imaginativo e

innovador del mismo. Representa una apuesta por el diseño de actividades lúdicas educativas, motivadoras y variadas, cuya columna vertebral ha de ser una metodología alternativa que permita al infante explorar, investigar y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

El componente lúdico puede ser un fin para conseguir el objetivo final, que no es otro que el de aprender a leer comprensivamente y que los niños aprendan, por supuesto. Creando un ambiente positivo se logrará captar el interés de los alumnos y el aprendizaje será mucho más efectivo.

Los discentes tienen que tener la sensación de que aprenden sin esfuerzo y seleccionado una serie de actividades lúdicas que el docente puede incluir dentro de la programación, logra que los infantes se diviertan en clase, aprendan en clase, jueguen en clase, y por lo tanto “aprendan jugando”.

Piaget, desde la psicología cognitiva, concede al juego un lugar predominante en los procesos de desarrollo, relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica. Sus investigaciones aportan mucho a la educación del ser humano y su relación con el juego. En su obra, ‘La formación del símbolo en el niño’, Piaget (1994) clasifica las actividades lúdicas en las siguientes categorías: juegos de ejercicio, juegos simbólicos, juegos de reglas y juegos de construcción.

El juego de reglas, según Piaget es considerado como

La actividad lúdica del ser socializado. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensorio motoras [...] o intelectuales [...] con competencia de los individuos (sin lo cual la regla sería inútil) y reguladas por un código transmitido de una generación a otra o por un simple acuerdo entre las partes (1994, pág. 196-197).

Como puede observarse, o las reglas o son acuerdos entre los jugadores o están estipuladas por generaciones - infantiles o jóvenes- anteriores, pero con los mismos intereses, expectativas y gustos.

Para Piaget, el juego de las reglas “marca el debilitamiento del juego infantil y el paso propiamente adulto, que no es más que una ficción vital del pensamiento en la medida en que el individuo está socializado” (1994, pág. 230-231).

Igualmente Vygotsky (1978) considera el juego como una actividad importante para el desarrollo cognitivo, motivacional y social; asigna a la primera fase el predominio de juegos que reproducen en forma sencilla cosas o acontecimientos reales; la segunda, inclinándose ya a la edad preescolar, en la cual se destaca o sobresale el nivel imaginativo del juego - el niño juega con su amigo invisible -. Le sigue la fase donde se realizan los juegos reglados. Estos facilitan al niño o a la niña la transición al aprendizaje que se realiza en el aula.

Esta actividad es considerada como trabajo del niño.

[...] Del mismo modo que toda situación imaginaria contiene reglas de conducta, todo tipo de juego con reglas contiene una situación imaginaria [...] El juego, con reglas más simples, desemboca inmediatamente en una situación imaginaria en el sentido de que tan pronto como el juego queda regulado por normas, se descartan una serie de posibilidades de acción (Vigotsky, 1978, pág. 146)

Gadamer (2012), al referirse al juego, dice: “El movimiento del juego como tal carece en realidad de sustrato; es el juego el que se juega o desarrolla; no se retiene aquí ningún sujeto que sea el que juegue. Es juego la pura realización del movimiento” (pág. 146). El modo de ser del juego es tal que no necesita de un sujeto que haga las veces de jugador. Conforme a lo que expresa este autor, el juego se presenta como un movimiento de vaivén que no tiene un objetivo

final, lo que le permite decir que “todo jugar es un ser jugado” (pág. 149) en donde el verdadero sujeto del juego es el juego mismo que atrae a quienes participan en él y lo sumerge en su realidad lúdica.

Es importante resaltar que para que el juego como herramienta lúdica cumpla su objetivo es imprescindible que el juego se adueñe de los jugadores y no que los jugadores se apropien de él; es el juego el que debe imponer sus condiciones de tal manera que se sumerjan en él y emerjan con el conocimiento, estimulados para desarrollar habilidades, en este caso, lectoras tanto comprensivas como interpretativas.

Potenciar el juego como medio de estímulo a la hora de explicar exponentes lingüísticos, presentar y practicar vocabulario, desarrollar la expresión y comprensión oral y escrita tiene que ser una parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje en las clases de Lengua castellana.

Es importante tener en cuenta que los juegos son una herramienta más con la que cuenta el profesor; por lo que hay que incluirlos dentro de la programación con unos objetivos claros y precisos. No se puede caer en el error de jugar por jugar; todos los juegos que se lleven al aula estarán encaminados en la consecución de unos objetivos previamente planificados; de modo que al final, del proceso educativo, los niños y niñas tengan la sensación de que, a través del juego han tenido la oportunidad de aprender a leer comprensiva e interpretativamente.

Una serie de talleres realizado con 16 niños y niñas de cuarto de la sede Omaira Sánchez, de la Institución educativa Jesús Villafañe Franco; nueve de los cuales son niñas. Se utilizó la lúdica como estrategia de enseñanza y se reveló que el 75% superaron la etapa literal de la lectura y el 45% lee, comprensivamente; de otro lado, sólo el 25% lograron un grado mínimo de interpretación.

El anterior estudio revela que hay profunda deficiencia en la comprensión e interpretación de textos y su insuficiencia está relacionada con las condiciones socioeconómicas del sector y las precarias condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, afirmación resultante de un análisis que ya se trató anteriormente.

Tras establecer consciente o inconscientemente en los niños y niñas una relación difícilmente dissociable entre lectura de cuentos y juegos, se conforma cognitivamente una percepción favorable ante el juego (por su propia naturaleza lúdica y placentera) y la lectura (que no necesariamente debe perseguir un objetivo académico y mucho menos algo impuesto o aburrido) tratando de preservar de ese modo a los futuros lectores.

Desde un marco legal, en Colombia se contempla lo lúdico de una manera tímida, reflejando el poco interés que se le presta desde lo pedagógico.

Desde esta perspectiva, las oportunidades para los niños se muestran lejanas, pues las políticas educativas, como se deduce de la normatividad no enfrentan el tema con fuerza. Esto alienta a pensar en la propuesta de construcción de un proyecto que a su vez proponga estrategias que tengan como ejes el juego y lo lúdico, en busca de enseñar a leer comprensiva e interpretativamente a los niños y niñas de la sede Omaira Sánchez, de la institución educativa Jesús Villafañe Franco.

Aproximación académica y lúdica a la lectura

La actividad de la lectura no puede explicarse, y mucho menos ser inducida para que los estudiantes la practiquen si no se tiene presente el proceso de la comprensión textual, un proceso de interacción entre el texto y el lector, un proceso de interacción entre los signos e instrucciones de lectura que emanan del texto y las operaciones cognitivas que ha de realizar el lector siguiendo dichas instrucciones o pautas de actuación.

Saber leer, es saber interaccionar con el texto, seguir sus indicaciones, observar sus peculiaridades, advertir su intencionalidad y aportar nuestros conocimientos y habilidades para relacionar los aspectos formales y conceptuales que cada obra, cada texto, intenta transmitirnos(Mendoza, 1998, pág. 9).

En gran medida, los procesos conducentes a la motivación a la lectura no llegan a feliz término porque, a pesar del esfuerzo de los motivadores, se inician sin tener en cuenta de qué modo se desdoblán los distintos elementos y operaciones que participan durante el proceso por medio del cual el lector ha de comprender el texto para interpretarlo y disfrutarlo.

Disfrutar el texto significa, entonces, saber leer entre líneas, identificar la intención del autor, entrar en su intimidad, saber qué piensa, qué siente, conocer su mensaje, entender sus angustias, sus felicidades, en otras palabras, entrar en diálogo con él, pero a través de una estrategia que produzca placer, como es la del juego en el aula.

La persona que no lee carece de la oportunidad de construirse a sí misma ni tampoco puede aprehender la representación y el dominio de la realidad, mensaje implícito en las palabras de Dámaso Alonso, cuando dice: “El hombre interpreta el mundo y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y de sus actividades su significación en el universo” (Alonso, 1974, citado por Sotomayor & Moreno, 2006).

Para animar a los niños y niñas a dialogar con el autor de un texto y disfrutarlo hay que salirse de los métodos tradicionales y emplear nuevas técnicas que acaparen la atención y el interés de los niños y niñas. Una de esas formas es a través del juego, “enseñar jugando” podría ser el título de un taller, donde utilizar la lúdica como instrumento didáctico ayudaría a la comprensión lectora, buscando una aproximación académica y lúdica a la lectura.

El juego es parte importante en el aprendizaje y desarrollo integral del niño o de la niña, una de esas actividades lúdicas que más disfrutan es el dibujo; es una herramienta cercana para plasmar el pensamiento desde temprana edad, pues permite organizar sus ideas y comunicarse con su entorno. De hecho, durante el desarrollo de la investigación, utilizando como herramienta la cartografía social, se evidenció su efectividad en la comprensión de los textos y en la construcción de los mismos.

Con un grupo de 16 niños de la sede Omaira Sánchez se realizaron tres talleres de lectura, en los que el objetivo era valorar la efectividad del dibujo en la comprensión de la lectura y se hicieron ejercicios que pasaron desde leer un pequeño cuento, comentarlo y dibujarlo hasta comentar una imagen y construir un pequeño cuento. Lo anterior llevó a concluir que el 95% de los niños se interesaron más por la lectura porque la encontraron “divertida” y dibujando la entendían más. Cabe anotar que los talleres se realizaron después de que se realizaran otros tantos que dejaron en evidencia el bajo nivel de comprensión lectora que tienen los infantes.

Pero, como se dijo anteriormente, hay que llegar preparados para enfrentar el proceso, mirando primero los diversos componentes y las diversas operaciones que intervienen. Así se tendrán estudiantes motivados que desarrollen la imaginación y la creatividad en las aulas con alto grado de actitud y disposición a aprender, vivenciando y experimentando su propio aprendizaje.

Es, así mismo, que para la presente investigación, lo lúdico se presenta como una de las grandes oportunidades que tiene el docente para apropiarse de una herramienta que permita acelerar el desarrollo de la habilidad lectora de los niños.

La Relación Pensamiento – Lenguaje – Escuela. Acerca de la Lingüística, la Gramática generativa transformacional y el Reomodo

“Leer no es descifrar sino construir sentido a partir de signos gráficos y de los esquemas de pensamiento del lector”

(Ferreiro, E.)

Para acercarse más a la indagación sobre encontrar oportunidades y posibilidades acerca del aprendizaje de la lectura comprensiva e interpretativa en niños y niñas, se tratará lo concerniente al signo lingüístico considerado como parte importante de la comunicación y la unidad más pequeña de la oración, el cual representa una construcción de aceptación social, ya que es válido en el marco de un determinado contexto lingüístico, así como la concepción chomskiana sobre la gramática de una lengua y la innovación que pretende Bohm(1997) con su propuesta del Reomodo.

El signo lingüístico comprende dos términos que están asociados y unidos en el cerebro; “es una entidad psíquica de dos caras” Saussure, 1979, pág. 129): en primer lugar, va a tener un concepto y por el otro, una imagen acústica; el concepto es lo abstracto del signo y la imagen acústica es la huella psíquica, denominada así porque es el recuerdo que se tiene del sonido. Entre estas dos caras existe una relación recíproca (Saussure, 1979).

Esta idea es la expresada por este autor cuando dice que “Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica” (pág. 128) “[...] Estos dos conceptos están íntimamente ligados y se reclaman recíprocamente” (pág. 129), los que son conocidos como significado y significante. “Proponemos conservar la palabra *signo* – dice Saussure– para designar el conjunto y reemplazar *concepto* e *imagen acústica* respectivamente con *significante* y *significado*”(Saussure, 1979).

Considerado el padre de la Lingüística, Saussure, sentó las bases para la comprensión del proceso de apropiación de una lengua y fue durante mucho tiempo el principio rector (de hecho, hoy en día se sigue utilizando). Pero, hay quienes lo rebaten.

En un artículo publicado por Serrago (2012) se lee que:

A lo largo de los años sesenta y setenta, la gramática sufrió nuevos embates provenientes de las teorías del célebre lingüista Noam Chomsky, que acabarían por derribar viejos conceptos, desempolvar antiguas teorías y remozarlas para adaptarlas a los nuevos tiempos, además de introducir nuevos y poderosos conceptos para transformar algunos de los más asentados paradigmas sobre los que se levantaba la gramática moderna.

Este autor, que a la postre sería reconocido como uno de los pioneros de la Gramática generativa y Transformacional, revolucionó, con sus aportes, la visión que se tenía de Lingüística.

Chomsky (1972, citado por

Barón, 2010) argumenta que:

[La gramática] además, contiene reglas semánticas que asignan una interpretación semántica (es de suponer que en una semántica universal, respecto a la cual es poco lo que se sabe en detalle) a cada par formado por una estructura latente y una estructura patente generada por la sintaxis (pág. 52).

Cabe aclarar que el concepto de Estructura Latente corresponde al de Profunda y el de Patente, al de Superficial, conforme a la terminología utilizada por Chomsky (1965) donde sustenta la teoría de que las lenguas se diferencian exclusivamente en la estructura superficial de sus oraciones.

“Hay que tener en cuenta que los conceptos *competencia* y *actuación* se corresponden aproximadamente con los saussureanos *lengua* y *habla*” (Pablo, 2007), pero no son exactamente lo mismo. Mientras Saussure concebía la lengua como un sistema estático de unidades interrelacionadas, Chomsky lo entendía como un concepto dinámico que se refiere no sólo a las unidades (morfemas, fonemas, palabras), sino al complejo juego de actividades que el hablante realiza para construir oraciones.

De otro lado,

Chomsky asume la competencia como “el conocimiento que posee de su lengua, y que le permite cifrar y descifrar mensajes” (lo que para Saussure es la Lengua) y la Actuación como el uso que cada hablante hace de su lengua (lo que para Saussure es el Habla).(Pablo, 2007)

En ambas posiciones el lenguaje se usa de forma fragmentada; la oración, como la unidad mínima de significado, se realiza en la estructura básica de *sujeto + verbo + objeto*. Si la mente fragmenta el mundo implica que el lenguaje también lo hace, pues pensamiento y lenguaje están relacionados. Para dar cuenta sensata, responsable de este acontecimiento Bohm(1997) sugiere la reutilización del lenguaje en un modo no fragmentado, al que nombra el "Reomodo". No busca reemplazar el lenguaje por el Reomodo, únicamente lo emplea como medio pedagógico.

En efecto, la estructura estándar de una oración, *sujeto + verbo + objeto*, muestra la separación entre nosotros (sujeto), objeto y acción del sujeto sobre el objeto. Bohm propone experimentar con este orden, dando más protagonismo al verbo en la oración.

Expresarse así podría influir en el pensamiento del ser humano, viendo al mundo como un conjunto de acciones, cambios y movimientos en vez de como un conjunto de objetos sobre los que se actúa. Así, en el Reomodo, se forman palabras nuevas a partir de verbos.

Bohm (1997) no propone un nuevo lenguaje como tal, sino más bien un nuevo modo de usar el lenguaje existente. Se proponen así formas nuevas del lenguaje, que expresan acciones, las cuales se desarrollan y se funden unas con otras sin rupturas ni divisiones, si lo primario es el flujo, el movimiento, el proceso, y no los existentes separados. Al respecto dice que: “No se trata, pues, de cambiar nada, sino simplemente de ser conscientes. Es posible advertir la similitud existente entre las dificultades que aparecen dentro del grupo y los conflictos pensamientos contradictorios que tienen lugar en el interior del individuo” (pág. 49).

El recuerdo de algunas teorías y las nuevas propuestas sobre apropiarse del lenguaje podrían presentarse para el docente como una oportunidad para enseñar a leer comprensiva e interpretativamente a niños y niñas de 4°.

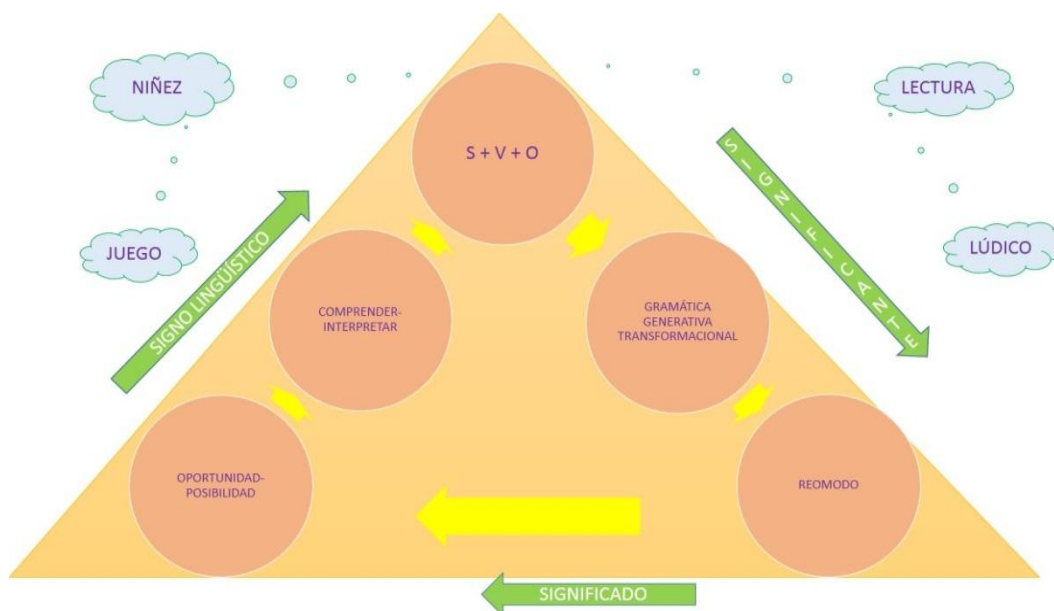


Figura10. S+V+O vs GGT vs REOMODO= Oportunidades y Posibilidades lectoras para la niñez. Fuente: creación propia.

La revisión del concepto de Signo lingüístico propuesto por Saussure, frente a las teorías de la Gramática generativa transformacional de Chomsky y revisadas a la propuesta del

Reomodo de Bohm, se presentan como un entramado de oportunidades y de posibilidades para que los niños y las niñas aprendan a leer comprensiva e interpretativamente, utilizando por parte del personal docente lo lúdico, empleando a su vez el juego como algo significativo (No sólo jugar por jugar), aprovechando las capacitaciones recibidas por parte de entes gubernamentales y privados y el material bibliográfico obsequiado.

**Quinto puerto-territorio. Tejidos de posibilidades y emergencias de lectura comprensiva:
un entramado de posibilidades.**



Figura11. “Soy la tejedora”:El arquetipo de La Tejedora representa la creatividad, las posibilidades de creación, el potencial de unir mundos a través de sus tejidos.Fuente: <http://soylatejedora.blogspot.com/p/blog-page.html>

Esta travesía por este territorio se plantea desde una epistemología conformadora, hundida en la incertidumbre, que subyuga cualquier intención de verdad categórica, de entendimiento entre el ser y la realidad; que anula cualquier racionalización de la praxis. Los convocados (autores, investigador) advierten sobre la manera como se han de reconocer las oportunidades y aprovechar las posibilidades que tienen los niños para aprender a leer comprensivamente, buscando desarrollar un pensamiento crítico.

El acto de leer, se asume en esta obra de conocimiento como construcción permanente, dinámica, viva; que incorpora la significación, la decodificación, pero también la construcción de otros sentidos, de realidades múltiples “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”(Freire, 1987)

La lectura es, por tanto, un puente de acercamiento al mundo por medio del cual los niños y las niñas de 4° aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad y el mundo. Enseñar a leer, trae consigo la implicancia de enseñar cómo situarse frente al conocimiento, frente a su realidad y frente a sí mismo.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

La cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite aproximarse al territorio y construir un conocimiento integral de éste, empleando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social que permite una construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social, posibilitando la transformación del mismo.

Al respecto, Restrepo, Velasco, & Preciado (1999) dicen que

Se parte de aceptar que cada persona tiene conocimientos valiosos, independientemente de su formación, su idioma, su religión, su edad o sexo. La información que cada persona posee, unida a la de los demás genera pensamiento y conocimiento (...) Se trata, en síntesis, de una forma de trabajo dinámica y divertida que permite formar consciencia del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural y cultural, próximo y lejano y, al mismo tiempo, construir un nuevo concepto colectivo de necesidad y de responsabilidad social.

En términos prácticos, el ejercicio de elaborar mapas no es otra cosa que dibujar la realidad empezando por lo más simple, para poco a poco ir creando un campo estructurado de realidades.

Haciendo uso de esta técnica, se hizo una indagación desde la gestión académica, directiva y horizonte institucional, administrativo y de la comunidad como parte de la autoevaluación institucional. Se trabajó con personal docente, padres de familia y estudiantes. No se indagó el componente directivo y administrativo por inconvenientes de los implicados.

Una revisión al PEI arrojó que el documento se encuentra desactualizado y el que hay se encuentra desordenado y temas como el manual de convivencia están fuera de contexto al no presentar su elaboración de acuerdo con la normatividad vigente.

Oportunidades y posibilidades desde el componente de gestión directiva y horizonte institucional.

Desde este componente se rescata la disponibilidad de las directivas de colaborar con temas como los permisos, la apertura de espacios. No se comprometen con participar en proyectos y la rectoría se limita a estar informada. No se evidencia liderazgo.

En la sede Omaira Sánchez, revisando el componente del horizonte institucional, en lo que concierne a los objetivos de esta investigación y desde la misión, quedan dudas sobre formar personas capaces de comunicarse asertivamente. Según resultado de estudio realizado por SEM (2014) la observación continua de los docentes es la constante sobre el bajo nivel de comprensión en la lectura, el poco gusto por la misma y la producción textual muy regular. Toda esta problemática está asociada con otros factores, como la movilidad escolar, baja autoestima, violencia intrafamiliar, barreras invisibles, influencia de pandillas y la pobreza económica en todos los sentidos. Además, las mamás y sus familiares nunca leen.

Desde este componente existe la posibilidad de realizar un proyecto de enseñanza de lectura rescatando tres oportunidades que tuvieron los docentes de capacitación en este tema y que por falta de seguimiento por parte del sector administrativo se quedaron en el olvido. Sólo se requiere de voluntad política para recuperarlos, según anotaciones del observador externo.

Oportunidades y posibilidades desde el componente gestión académica

Personal docente



Figura12. Docentes participan de la técnica de cartografía social. Foto: Jenny Fals.

Desde este componente, se evidenció poca disponibilidad del personal docente para participar en este tipo de proyectos. A pesar de la disponibilidad de tiempo y de los espacios generados por las directivas, la participación y motivación no llenaron las expectativas de la investigación: el 50% de los participantes mostraron intención de producir conocimiento sobre el tema.

Al indagar sobre la topofilia, topofobia y toponegligencia se dejó entrever que no querían comprometerse con la respuesta al omitirla, lo que no permitió conocer si el personal docente siente afecto por el lugar donde trabaja (topofilia) o, por el contrario, el lugar donde trabaja tiene cosas que no le agrada (topofobia) o si había compromiso del personal docente con el lugar de trabajo.

Sin embargo, las anotaciones del observador externo registraron, de acuerdo con las actitudes de los participantes que efectivamente no hay compromiso con el sitio de trabajo, van por cumplir estrictamente con el horario, aduciendo que el sitio no les brinda garantía de seguridad. Lo que es cierto, pues el barrio Rodrigo Lara Bonilla, sitio en que está ubicado la sede Omaira Sánchez, es una de las zonas más deprimidas y peligrosas del oriente de Cali, según informe de la secretaría de Gobierno de la ciudad.

Las relaciones del personal docente con la comunidad se limitan a los encuentros para entregar informe académico y disciplinario cada 80 días. Por las características de inseguridad del sector, los docentes no se comprometen con actividades extraescolares que impliquen salir de la seguridad que brinda el interior de la sede. No es recomendable permanecer después de las 5:30 p. m. en el sitio de trabajo, pues se somete al peligro de ser atracado o violentado.

Dan importancia a la colaboración prestada por empresas privadas que ayudan con refrigerios para los estudiantes y con ayudas para la comunidad en momentos de desastres (Espumas del Valle, Panadería Frespan)

En las proximidades de la sede no hay presencia de instituciones, policía, hospital, puesto de salud, templos, caseta comunal, escenarios deportivos, lo que hace vulnerable a esta comunidad, incluidos los niños y niñas.

En este aspecto, salió a relucir las insuficiencias que presenta la planeación de las áreas: No hay una transversalidad de proyectos, a pesar de su aparición en el PEI (Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, 2014). El área de lengua castellana presenta una estructura coherente desde el grado 1 hasta el 11, pero en la práctica, según observaciones del observador externo, no se lleva a la práctica: cada docente responde por lo que le corresponda “dictar “en el año lectivo; lo importante es cumplir con los temas que se asignaron.

No hay evidencias de correlación de áreas, lo que reduce las oportunidades y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Los docentes tuvieron la oportunidad de recibir capacitación en los proyectos de Programa de Escuela lectoras, patrocinado por Gases de Occidente, S. S., Palabrarario y Numerario, apoyado por la Fundación Carvajal S. A. y el Plan Nacional de Lectura y escritura del MEN. En este aspecto, es notoria la participación de la empresa privada y el gobierno nacional y la baja respuesta del personal docente: se está desaprovechando la oportunidad de enseñar a leer comprensiva e interpretativamente, no sólo a los niños y niñas de 4º, sino la básica primaria.

Cabe anotar que se dispone de material bibliográfico suficiente, donado por la empresa privada y que en este momento está subutilizado en espera de que sea aprovechado de la mejor manera.

El análisis de las respuestas al cuestionario titulado ‘Prácticas docentes para la comprensión lectora en primaria’, complementario al uso de la cartografía social, evidenció que el tiempo promedio dedicado a las prácticas para la comprensión lectora es entre 30 minutos y dos horas semanales. Según informe de Northwest Regional Educational Laboratory, el tiempo dedicado por el docente para enseñar a leer debe ser de entre 10 y 14 horas (Triana, 2014) A la pregunta ¿Cómo enseña a leer a sus estudiantes? Se obtuvieron respuestas evasivas, imprecisas,

con un alto grado de duda en lo que hay que hacer en este caso, lo que evidencia la ausencia de una metodología consistente y persistente en el proceso de desarrollar la habilidad de leer.

Al interrogarse sobre cuántos libros lee al año, diferentes a los de docencia, el promedio, entre 14 docentes encuestados fue de 2 libros por año (Según el presidente de la Cámara Colombiana del Libro, Moisés Melo, un lector ávido lee más de 50 libros por año) (Gómez, 2009) Cabe anotar que si el docente no es un amante de la lectura, difícilmente podrá transmitir a sus discípulos este hábito. No hay un conocimiento convencido de las estrategias para enseñar lectura comprensivamente.

Así las cosas, desde la perspectiva del componente académico la presencia de oportunidades para los estudiantes de 4° para aprender a leer comprensiva e interpretativamente, se circunscribe a lo que pueda hacer el docente titular del grado, pues la indagación arrojó que, a pesar de que todos están de acuerdo con que no es sólo el docente titular el responsable de enseñar a leer, sino responsabilidad de todo el personal docente de la institución educativa, en la práctica se limita al docente titular.

¿Quiénes son los niños que protagonizan la presente obra?



Figura13. Sede Omaira Sánchez de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco. Foto: Esgardo Bastidas.

La Escuela Omaira Sánchez fue fundada por la comunidad del barrio Rodrigo Lara Bonilla, en 1986. Su nombre se inscribe en homenaje a la niña Omaira Sánchez de la tragedia de Armero (Tolima) en noviembre de 1985.

La niña simbolizó la vida y la muerte. La comunidad de este barrio, tiene sus orígenes en invasiones, y la escuela era el embrión de la vida, que tiene estrecha relación con la niña Omaira, símbolo de la lucha por la vida. Es así como la comunidad pone sus esperanzas de sus existencias en la Escuela para sus hijos y la niñez de esa época.

En enero de 1986, la Escuela inició su funcionamiento con tres maestras que tenían a cargo dos cursos de Jardín y Primero. En el año lectivo de 1987 – 1988, se creó el grado segundo, y en la comunidad. A la fecha (2015), la Escuela cuenta con un edificio pequeño de dos plantas, con 6 salones de clase, 160 estudiantes aproximadamente (jornadas mañanay tarde) y 9 docentes. Hace parte de la Institución educativa Jesús Villafañe Franco(PEI, 2014).

Los niños y niñas de grado 4° se encuentran en edades entre ocho y diez años. Conforme a investigaciones realizadas por estudiosos de la talla de Piaget, Vygotsky, Erikson, entre otros. Estos niños y niñas están en la edad en la que empiezan a salir de sí mismos y empiezan a colaborar con los demás. Realizan importantes avances en lo afectivo e intelectual, para ellos su grupo de amigos cobra gran importancia en la cotidianidad del aula, al jugar, al querer ser aceptados por sus compañeritos, a compartir no sólo sus objetos materiales sino también sus emociones, su forma de ver las cosas, a entablar diálogos, estableciendo lazos de amistad integrándose como grupo multidiverso.

Empiezan a independizarse de sus padres y maestros, es importante para ellos la aceptación de su grupo de compañeros. Van perdiendo el egocentrismo, están más preparados

para colaborar y cooperar con sus compañeros y docentes de su entorno. La influencia de los padres es menor, gustan de sentirse independientes y vinculados a la influencia de su grupo de amigos. Es muy común entre los niños de esta edad formar pequeños grupos de amistades que suelen ser homogéneos, ya sea por la edad o por el sexo, y con el ánimo de conquistar la aceptación de su grupo de compañeros.

Su espíritu de asociación facilita la toma de decisiones, la aceptación de reglas y aprendan a aceptarse, entendiendo los conceptos de asentimiento, consentimiento o acuerdo, especialmente el de todas las personas que componen su grupo. Igualmente, se hacen conscientes de su autonomía, surgida de la colaboración entre pares, cimentada en la solidaridad nacida de la cooperación y basada en la consideración recíproca. Capaces de descubrir la belleza, el valor y la perfección de la justicia y diferenciarla de la injusticia.

El desarrollo lecto-escritor cobra mayor solidez, mayor firmeza y vigorosidad, facilitando el paso de una lectura predictiva e inferencial a una lectura comprensiva e interpretativa; el pensamiento concreto da lugar al formal y están en capacidad de crear una idea, pensar o imaginar una cosa y prever su efecto y consecuencia.

En esta etapa la capacidad de adquirir y utilizar conocimientos llega a un elevado grado de eficacia en la que su capacidad de abstracción permite representar aspectos cada vez más amplios y variados de la realidad. Su curiosidad por aprender de lo que lo circunda y su gran capacidad de observación (nacida de la curiosidad), así como la experiencia directa permite que aprendan con mayor facilidad, dejando a un lado el mundo fantasioso y se ubiquen en un entorno con existencia verdadera y efectiva.

Su deseo de relacionarse con los demás convierte el lenguaje en un instrumento fundamental para lograr una buena comunicación dentro del grupo. A esta edad el desarrollo de la memoria permite que su vocabulario sea cada vez más amplio y, por tanto, su producción textual oral o escrita sea también más coherente, consolidándose de manera clara el lenguaje verbal.

El lenguaje se constituye en el medio esencial para ayudar a recordar, a analizar y organizar la información. Las habilidades comunicativas son progresivamente más amplias, y resultan imprescindibles para progresar en su socialización. Utiliza estrategias de negociación, mediación y acuerdo en la interacción con los diferentes interlocutores.

Emergencias en la senda investigativa

Estudiantes: niños y niñas de 4º



Figura14. Niños y niñas reciben instrucciones y participan de la técnica de cartografía social. Fotos: Esgardo Bastidas y Jenny Fals.

El mapeo (elaboración de mapas para obtener información sobre el pensar, los sentires y decires de los niños sobre la lectura) se presentó como una oportunidad para acercarse a los infantes y conocer su intimidad. La técnica se desarrolló de manera divertida, amena, dinámica,

con la participación efectiva del 100% de los convocados en tres sesiones, donde lo lúdico jugó papel protagónico.

El análisis de los mapas revela que los infantes son felices yendo a la escuela donde se sienten seguros y tienen la oportunidad de aprender muchas cosas. Se evidencia un buen clima escolar y un gran respeto por el personal docente.

Según anotaciones del observador externo, a pesar de la situación socio-económica deplorable en el que se desenvuelven los niños y niñas muestran disponibilidad para apropiarse de conocimientos y desarrollar habilidades como la lectura. De igual manera, permitió conocer que el 75% de los niños leen comprensivamente, el 7% lo hacen interpretativamente con las herramientas que utiliza el docente titular.

Ven en la descripción de láminas y la construcción de textos narrativos a partir de la descripción una técnica divertida de aprender a leer, que hay que explorar con mayor profundidad. La propuesta es una de las emergencias que salen a flote en este trabajo. El hecho (circunstancial) de que el docente titular esté realizando una Maestría en educación y llevando a cabo una investigación sobre lectura, se presenta como una oportunidad para los niños y la posibilidad de desarrollar un proyecto más adelante.

Observaciones sobre la producción textual de la cartografía de estudiantes.

Los niños de 4º, produjeron cuatro relatos cortos, en promedio de dos páginas por cada escrito, en grupos de cuatro estudiantes, en realidad la producción textual es de uno o dos estudiantes.

En términos generales, hay relación de palabras y significados entre la cartografía y el texto desarrollado, que concuerda con un relato sencillo, sin llegar a constituirse como cuentos en su estructura y elementos del cuento. Son redacciones coherentes en las temáticas que quieren

expresar, creando sentidos de comprensión sobre lo que quieren expresar y tratan de transmitir mensajes positivos, a manera de moralejas, pero sin la aplicación de signos de puntuación ni el uso de mayúsculas. En sus mensajes, los estudiantes quieren ser lo mejor, buenos estudiantes, jugadores de fútbol, ganar becas, manejan preconceptos y les dan a las palabras significados positivos.

Los estudiantes tienen varias falencias, suprimen, cambian letras en las palabras, por ejemplo, “Avia”, por *había*; “havia”; “probre”, por *pobre*; “hinbacion”, por *invasión*; “hiba”, por *iba*; “bes”, por *vez*; la “y”, por *ilatina*, Carlyto, prymer, dya; “egersicio”; “voidiera”, por *volviera*; “callo”, por *cayó*; “fraturo”, por *fracturó*; “ayi”, por *allí*; “degaron”, por *dejaron*; “yano”, por *yano*. No manejan los párrafos, y fallan en la sintaxis y coherencia del mismo. Con respecto a la ortografía, su aplicación es muy pobre y no aplican nada sobre tilde.

Padres de familia



Figura 15. Padres de familia participan de la técnica de cartografía social. Fotos: Esgardo Bastidas.

La técnica del mapeo produjo los mismos efectos positivos que en los niños y niñas: aunque la participación fue de un 60%, los asistentes se mostraron asequibles y colaboradores

con la realización de la práctica. Ven en la escuela un lugar seguro para sus hijos y un sitio donde van a aprender muchas cosas buenas; los docentes son apreciados y respetados.

Se evidenció el desinterés de los padres de familia por conocer la planta física: desconocen las necesidades que en este aspecto tiene la sede. Un espacio como el destinado a la biblioteca no es motivo de preocupación por parte de los integrantes de la comunidad educativa, pues no hay evidencias de acciones contundentes que propendan por la recuperación de este espacio, fundamental en el proceso de enseñar y aprender a leer.

Reconocen la participación de la empresa privada en ayudar a que los niños tengan una nutrición balanceada que redunde en su desarrollo psicomotor y por ende, en el desarrollo de habilidades lectoras.

Disponen de poco tiempo para dedicar a sus hijos para realizar las tareas en casa (30 minutos, una hora); otros no ayudan porque no saben leer. El nivel académico de los padres de familia es bajo, según muestra las respuestas sobre grado de escolaridad.

Oportunidades y posibilidades desde el componente de gestión de la comunidad

La reciente capacitación recibida por personal docente de la sede Omaira Sánchez y que en su momento se multiplicó a todo el personal docente de la institución educativa, impartida por la empresa privada (Gases de Occidente, S. A. y Carvajal S. A.) y por el sector oficial, (MEN) se convierte en un cúmulo de oportunidades y posibilidades para los niños de cuarto en su proceso lector. Agréguese a ello que además de la formación se entregó material bibliográfico suficiente no sólo para el personal docente, sino para los niños y niñas.

Desafortunadamente, por razones desconocidas del investigador, no se ha hecho el respectivo acompañamiento y seguimiento a estos programas y el material permanece guardado en cajas, a la espera de que se aproveche la oportunidad y salgan del oscurantismo al que ha sido

sometido; el personal docente no se volvió a ocupar del asunto, según lo arrojado por el análisis del mapeo para responder al interrogante de “qué oportunidades y posibilidades lectoras tienen los niños de 4° de la sede”.

Desde este mismo componente, el análisis deja entrever como oportunidad, el apoyo de una empresa privada (Espumas del Valle) que está vinculada a la sede con refrigerios dos días a la semana, a todos los niños y con ayuda a sus familias en los casos de calamidad.

Todo final es un principio



*Figura16. "No dejes pasar esta oportunidad" Fuente:
http://oasiscarlosmaueloliva.blogspot.com/2010_10_01_archive.html*

Se cristaliza esta obra de conocimiento en parte vital del proyecto de vida del investigador y de la investigación como algo definitivamente significativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en torno a las prácticas de comprensión e interpretación lectora que pueden hacer de los ambientes de aula y de los climas escolares institucionales, espacios de comunicación e interacción, procurando hacer más viable la educación y contribuyendo a una mejor formación, no desde la teoría, sino desde las acciones prácticas, las vivencias y las experiencias.

Las experiencias anteriormente expuestas muestran una cara amable de cómo a través del aprovechamiento de un entramado de oportunidades y la valoración de un tejido de posibilidades, se puede colaborar con la formación académica de los niños y niñas de 4°, en lo referente al aprendizaje para alcanzar la comprensión e interpretación lectora.

Nuevos horizontes de la investigación en torno a identificar las oportunidades y posibilidades que se pueden tejer multidimensionalmente para alcanzar la comprensión lectora e interpretativa en los niños de 4°.

Los siguientes planteamientos no se proponen a modo de conclusiones, sino como nuevos horizontes de indagación:

1. El enseñar a leer debe ser un ejercicio educativo que no se restrinja a descifrar símbolos, sino en la que además el maestro comience a promover una lectura y escritura creativas. Cuando el niño y niña son estimulados para que piensen por sí mismos y para que no se ciñan a lo que encuentran literalmente en el texto, se está fortaleciendo en ellos la capacidad para que más adelante desarrollen un pensamiento crítico y constructivo, para que no se limiten a lo dado, sino que vean en cada realidad, posibilidades de transformación; es decir, para que identifiquen la potencia que subyace en cada situación.
2. Los niños aprenden a leer mejor cuando tienen en la casa libros, materiales de lectura y muchas oportunidades para leer. No sólo es importante que estén rodeados de libros — bibliotecas, librerías, clubes de libros— sino también que tengan oportunidades para leer y hablar sobre las cosas que están leyendo.
3. Leer requiere un pensamiento complejo. Leer es una actividad de resolución de problemas. Envuelve el pensamiento a diferentes niveles, desde entender el mensaje hasta ser capaces de relacionar un texto con otro y aplicar lo que se ha leído a nuevas lecturas.
4. El ambiente o los alrededores del hogar y de la escuela deben estar llenos de oportunidades para la lectura y escritura.
5. No puede enseñarse lo que no se sabe, de ahí que la formación en el pensamiento, la lectura y la escritura, críticas, requiera de docentes que desarrollen este tipo de

pensamiento, para que estén en condiciones de promoverlo en sus niños y niñas. Por ello, la consolidación de una postura comprensiva e interpretativa no es un asunto de quien aprende, sino que es una cuestión que vincula igualmente a quien enseña, al sistema escolar, social y cultural; lo anterior constituye un desafío para el maestro, porque ha de enfrentarse a una racionalidad en la que tampoco ha sido formado. Por ello, la educación se ha traducido en un discurso que sólo reproduce los discursos hegemónicos, pero que no promueve en los niños la capacidad para pensar y construir conocimiento por sí mismos.

6. La lectura, como posibilidad de acercamiento a otras realidades, es una estrategia pedagógica y metodológica para promover la creatividad, pero si la alfabetización se utiliza sólo como decodificación se convierte en un medio de alienación, por eso la enseñanza de la lectura debe ser revaluada, en el horizonte de que se incorpore en ella la poiesis, la habilidad de desprenderse del texto y construir a partir de éste, nuevas realidades, y ello tiene que darse desde los inicios de la enseñanza.
7. La capacitación recibida por los docentes, el abundante material bibliográfico del que disponen, el apoyo de la empresa privada de que es objeto la sede y el interés demostrado por los padres de familia son las más notorias oportunidades que poseen y que han de convertirse en posturas revolucionantes, con el concurso y liderazgo de los administrativos y personal docente. Es necesario que den una mirada a lo investigado en esta obra de conocimiento sobre cómo identificar oportunidades y posibilidades para que lo incorporen a su quehacer pedagógico como estrategia de enseñanza.
8. Por último, la escuela debe superar el concepto de formación ligado sólo a los tiempos y lugares institucionalizados, para incorporar los pasillos, el recreo, los patios, como

escenarios educativos en los que también se forma y en los que se debe guardar coherencia con la apuesta educativa que corresponde a la escuela en los tiempos de hoy. Que la carencia de un espacio físico para disponer de biblioteca no sea un obstáculo para sacar adelante procesos lectores. Hay que hacer de todos los espacios de la sede Omaira Sánchez una gran biblioteca.

La presente obra de conocimiento no busca gestar un recetario, fórmulas o metodologías postulado para ilustrar cómo reconocer oportunidades y posibilidades en procesos lectores, sino re-configurar una apuesta a la reflexión y al cambio desde la cotidianidad de la escuela y las relaciones que se constituyen en el contexto de sus niños, y de esta manera, aportar a la formación de niños y niñas para que se visualicen como buenos lectores, con pensamiento crítico y emancipatorio, que amplíe su ángulo de mirada de la realidad, como aporte a la construcción de una verdadera sociedad democrática.

Bibliografía

- Aguilar, M. (jun-jul de 2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 10(2), 801-811.
- Almaguer, B. (mayo de 2009). La lectura y las diferencias entre entender, comprender e interpretar. *La Lectura - Edición Online*, 11(13). Recuperado el 14 de marzo de 2015, de http://aal.idoneos.com/revista/ano_11_nro._13/entender,_comprender_e_interpretar/
- Amador, L. H., Arias, G., Cardona, S. G., & Tobón, M. d. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós Ibérica.
- Baquero, R. J. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique Grupo Editó.
- Barón, L. F. (2010). *La teoría lingüística de Noam Chomsky. Revisión crítica centrada en el innatismo semántico y su estudio empírico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Barcelona: Kairós.
- Cañeque, H. (1998). *Juego y vida*. Argentina: El Ateneo.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. España: Editorial Anagrama.
- Congreso de La República. (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá: El Congreso.
- CONPES. (1995). *Documento CONPES DNP-2787- Ministerio de Salud-ICBF-UDS-PAFI*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza Editorial.

Dávila, X., & Maturana, H. (2007). La gran oportunidad: fin de la psiquis del liderazgo en el surgimiento de la psiquis de la gerencia co-inspirativa. *Estado, gobierno, gestión pública. Revista Chilena de Administración Pública*(10), 101-124.

de Zubiría, J. (2014). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (s.f.). *Hacia una pedagogía dialogante. (El modelo pedagógico del Merani)*. Recuperado el 16 de enero de 2015, de http://mercedesabrego.gnosoft.com.co/home/inicio/archivos/documentos/PEDAGOGIA_DIALOGANTE.pdf

Down21.org. (s.f.). *Método Doman*. Obtenido de Down21.org: http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm

Echevarría, M. Á., & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*(10), 59-74.

Erikson, E. H. (1995). *Infancia y sociedad*. Argentina: Ediciones Horme.

Ferreiro, E. (8 de junio de 2010). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho*. Recuperado el 14 de marzo de 2015, de tantalo's Blog: <https://tantotalo.wordpress.com/2010/06/08/la-alfabetizacion-no-es-un-lujo-ni-una-obligacion-es-un-derecho/>

Ferreiro, E., & Gomez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método* (12 ed.). España: Ediciones Sigueme.
- García, A. M., & García, M. G. (2008). Reconocimiento de la oportunidad y emprendeduría de base tecnológica: Un modelo dinámico. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 14(2), 109-125.
- Giberti, E. (1997). *Políticas y niñez. (Cristal del Tiempo)*. Argentina: Losada.
- Gómez, D. (11 de agosto de 2009). "Soy adicto a los libros". Recuperado el 5 de marzo de 2015, de ElEspectador.com: <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso155715-soy-adicto-los-libros>
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 29-42.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Institución Educativa Jesús Villafañe Franco. (2014). *Proyecto Educativo Insitucional*. Cali: Comité de Calidad; Comité Académico.
- Jaramillo, L. (8 de diciembre de 2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*(18), 108-123.
- Lipmann, M. (2003). *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Maturana, H. (2004). *Desde la biología a la psicología*. Argentina: Lumen.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. España: Octaedro Editorial.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2003). *La humanidad de la humanidad (v5): la identidad humana*. España: Cátedra.
- Murrieta, R. (2013). El modelo centrado en el aprendizaje y su implicación en la formación de docentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10).
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Pablo. (6 de agosto de 2007). *La gramática generativa y transformacional*. Obtenido de La Guía: <http://lengua.laguia2000.com/gramatica/la-gramatica-generativa-y-transformacional>
- Pardinas, F. (1989). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Pérez, G. X., Tobón, A., Ochoa, A. M., & Ruíz, M. (2010). *La infancia desde la perspectiva de derecho. Una mirada reflexiva del concepto de niño a partir del código de infancia y adolescencia*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Piaget, J. (1994). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño , imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Génesis de las estructuras lógicas elementales: clasificaciones y seriaciones* (4 ed.). Argentina: Editora Guadalupe.
- Ramos, A. A., & Blanch, M. N. (2009). Lectura y comprensión. Necesidad de su síntesis entre los estudiantes universitarios. *Ciencia en su PC*(3), 59-66.
- Restrepo, G., Velasco, A., & Preciado, J. C. (1999). *Cartografía Social*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Salas, W. A. (25 de septiembre de 2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9).
- Saussure, F. d. (2005). *Curso de lingüística general*. Argentina: Editorial Lozada.
- Serrago, D. (26 de febrero de 2012). *¿Qué es la Gramática Generativa y Transformacional?* Recuperado el 15 de marzo de 2015, de Área Comunicación 37: <http://areacomunicacion37.blogspot.com/2012/02/que-es-la-gramatica-generativa-y.html>
- Sotomayor, M. V., & Moreno, M. (2006). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Argentina: Ediciones Santillana.
- Torres, A. (2 de octubre de 2013). *Artículos. Pensamiento complejo y educación*. Recuperado el 16 de enero de 2015, de Edgar Morin. El padre del pensamiento complejo: <http://www.edgarmorin.org/component/content/article.html?id=387>
- Triana, L. M. (diciembre de 2014). Didáctica, para el desarrollo de las competencias lectoescritas en estudiantes de postgrado. *Revista semestral de investigación de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo - CIDE*, 1(14), 78-96.
- Vanegas, A. A., & Quintero, I. O. (2001). *Lúdica y vida para Vallejuelos. Proyecto recreativo comunitario: Albergue La Aurora. II Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación*. Bogotá: Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE. Obtenido de http://redcreacion.org/documentos/simposio2if/AVanegas.htm#_ftn1
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: U. de La Salle.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Zubiría, M. d. (1996). *Teorías de las seis lecturas: cómo enseñar a leer y a escribir ensayos*. Colombia: Fundacion Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Anexos

Anexo N° 1. Comparativo de promedios por área y ciclo 2009 -2012- 2013 – sector oficial

Tabla 1. Comparativo de promedios por área y ciclo 2009 -2012- 2013 – sector oficial (Fuente original: Archivos de la Secretaría de Educación Municipal de Cali, 2014).

| Áreas/ promedios | 2009 | | | 2012 | | | 2013 | | |
|---------------------|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|
| | 3° | 5° | 9° | 3° | 5° | 9° | 3° | 5° | 9° |
| Lenguaje | N.A | 296 | 295 | 307 | 308 | 307 | 311 | 309 | 298 |
| Matemática | N.A | 302 | 293 | 299 | 294 | 291 | 302 | 302 | 294 |
| Ciencias N. | N.A | 297 | 284 | N.A | 304 | 304 | N.A | N.A | N.A |
| C. Ciudadanas | N.A | N.A | N.A | N.A | 305 | 298 | N.A | 304 | 298 |

Tabla 2. Número de estudiantes evaluados (Fuente original: Archivos de la Secretaría de Educación Municipal de Cali, 2014).

| | 2009 | | | 2012 | | | 2013 | | |
|--------------|------|-------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | 3° | 5° | 9° | 3° | 5° | 9° | 3° | 5° | 9° |
| Lenguaje | N.A | 14259 | 12692 | 6474 | 6531 | 5964 | 6461 | 8477 | 7623 |
| Matemát | N.A | 14212 | 12582 | 6464 | 6544 | 5987 | 6509 | 8536 | 7533 |
| Ciencias N. | N.A | 14318 | 12689 | N.A | 6545 | 6011 | N.A | N.A | N.A |
| C. Ciudadana | N.A | N.A | N.A | N.A | 6542 | 5989 | N.A | 8473 | 7541 |

Para explicar estos cuadros, debo apoyarme en la Metodología que empleó el ICFES. La totalidad de los datos son los resultados y calificados por ésta institución. De esos informes, la Secretaría de Educación Municipal de Educación de Cali, (SEM, 2014), hace su propio análisis con mayor profundidad en 91 Instituciones Educativas Oficiales (IEO) urbanas y rurales de la educación pública. Para este sector se realiza el comparativo de los promedios de cada área y ciclo evaluado en los años 2009, 2012 y 2013. También aparecen el número de estudiantes

evaluados por cada área y en el cuadro posterior están los porcentajes de estudiantes por cada uno de los niveles de desempeño: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado. Por último se analizan resultados sobre las competencias y componentes de cada área y ciclo.

Las competencias y componentes son calificados por el ICFES, con cinco descriptores: muy débil, débil, similar, fuerte y muy fuerte.

El ICFES explica que las estimaciones de estas competencias y componentes no son absolutas, sino relativas al puntaje promedio que la IEO obtiene en cada ciclo y área; es a partir de éste que se establecen los descriptores de las competencias y de los componentes. Para la lectura de los descriptores de los resultados en las competencias y componentes evaluados. Las estimaciones de las fortalezas o debilidades relativas se obtuvieron a partir de la comparación del puntaje promedio del establecimiento educativo en cada competencia o componente del área evaluada, con los puntajes promedios en esa misma competencia o componente del conjunto de instituciones educativas del país que tuvieron un puntaje promedio similar en el área.

Para el análisis de los resultados de las IEO en competencias y componentes, se contabilizó en número de IE en cada descriptor (Débil, Fuerte...) y se obtuvo a continuación el porcentaje correspondiente. Este análisis por tanto hace referencia al número de IEO que se ubican en cada uno de los descriptores. (Volver a leerlos y corregir...).

Debo aclarar que mi objetivo son las dificultades lectoras del grado cuarto, pero en estos cuadros no aparece dicho grado, por lo que se tomó como referente el grado quinto, porque en éste se recoge todo lo aprendido por los estudiantes en los grados anteriores y, como maestro, debo mirar estos resultados para ver cuáles han sido mis aportes para obtener dicha cosecha de las competencias en el grado final de la primaria. La explicación se hace:

Área de lenguaje. Los promedios del ciclo 5°. En el 2009 fue de 296 puntos y en el 2012 es de 309 con un incremento de 11 puntos. Entre el 2012 y 2013 prácticamente son similares. Es importante anotar que el número de estudiantes evaluados en el 2009 fue de 14.259 para el ciclo quinto, mientras que para los años 2012 y 2013, casi se reduce a la mitad.

Este cuadro muestra el área de Lenguaje de la IEO Jesús Villafañe Franco, el desempeño, las competencias y los componentes y luego la balanza de Negativo y Positivo. Si para el grado quinto, en el 2009, sumamos los porcentajes de Insuficiente y Mínimo, por ejemplo 17 más 60, resulta 77 de Negativo o debilidades; para el 2012, es 69 y para el 2013, 81. Esto implica que los procesos van en retroceso. Realmente se observa que las debilidades sobrepasan el 80%. De la misma forma en las competencias comunicativa-lectora y escritora son muy notorias en sus debilidades. En los componentes semántico, sintáctico y pragmático, las debilidades son muy bajas.

Ante esta situación, surgen muchas preguntas, tales como: ¿Qué vamos a hacer los maestros? ¿Qué van hacer los directivos docentes? ¿Qué van hacer las Secretarías de Educación? ¿Qué va hacer el Ministerio de Educación Nacional? ¿Las soluciones son a corto, mediano o largo plazo? ¿Cuáles son las propuestas de mejoramiento?

El diagnóstico de varios años, resultados estadísticos y la observación continua de los docentes, es la constante sobre el bajo nivel de comprensión en la lectura y el poco gusto por la misma y la producción textual muy regular. Además, las mamás y sus familiares nunca leen.

Más allá de la descripción problemática, se percibe un “caos” generalizado, porque no sólo es mi visión, están inmiscuidos los estudiantes como sujetos de acción constante en su aprendizaje, las madres o padres de familia como genitores y actores directos con las primeras enseñanzas a sus hijos; los familiares cercanos con quienes viven los niños(as); los docentes como actores en este tri-eje de la educación; los administrativos, rectores y coordinadores, quienes facilitan los tiempos y hacen que las normas se cumplan; las instituciones como las Secretarías de Educación, el MEN.

Y el mismo Estado y la sociedad en general, tienen que ver con la situación muy compleja que está pasando la educación colombiana. La multiplicidad de entes que tenemos que ver en los procesos es muy complejo y caótico; pero hay que abordarlos para llegar a replantear los paradigmas y así movilizar los principios gnoseológicos.

Anexo N° 2. El callejón de las mariposas

Se dispersan los olores mal olientes por doquier, pero en algunos atardeceres o mañanas tempranas, desfilan unas hileras de mariposas atraídas por flores silvestres que crecen entre las malezas y el agua putrefacta. Y entonces el caño se transforma en un hermoso callejón de mariposas. “El callejón de las mariposas” lo bautizó Julián, un niño de 9 años, de cabellos ensortijados y piel de ébano que habita en una de las casuchas que dieron origen a un barrio de invasión en este sector deprimido de la ciudad.

Además de Julián, muchos niños viven en las riveras del colector de aguas negras de la Sucursal del Cielo y estudian en la escuela que está distante unos 300 metros del caño. Un sábado en la mañana por allí se encontró con su compañera de estudio, Estela; miraron un abanico de mariposas que revoloteaban cerca a unas flores, que alguien dijo que se llamaban “calas”.

Los niños miraban las mariposas con curiosidad, pero fue interrumpida su admiración, al notar que un grupo de personas adultas arrojaban basura al caño. Otros vecinos que estaban por allí, les dijeron que no arrojaran esa basura, porque no dejaba correr el agua, ni crecer plantas que dieran flores y así ahuyentarían a las mariposas y se producirían malos olores y la presencia de roedores y zancudos.

Las otras respondieron que a ellas no les importaba y continuaron arrojando los desperdicios; por esa razón los dos niños no pudieron disfrutar de ese momento, en donde el enjambre de mariposas visitaba y engalanaba la tarde. La oportunidad la perdieron todos los niños de la escuela, pues era uno de sus entretenimientos favoritos en los días en que no tenían clases.

A partir de entonces el caño dejó de llamarse “Callejón de las mariposas” y la gente hoy en día lo conoce como “Caño muerto” y los niños no dejan de preguntarse ¿Dónde están las mariposas? ¿Para dónde se fueron? ¿Cuándo volverán?

(Autor: Esgardo Bastidas)

La situación de los vecinos o unas personas que viven a los lados del caño, no deben arrojar ningún tipo de basuras, porque éstas tapan las alcantarillas, las aguas arrastran muchos desperdicios y en época de lluvias, se generan inundaciones, afean el paisaje impidiendo el desarrollo de especies animales y vegetales benéficos para la naturaleza y contaminan uno de nuestros más grandes y bellos afluentes: el río Cauca.

Anexo N° 3 Croquis del barrio y la escuela “Omaira Sánchez”

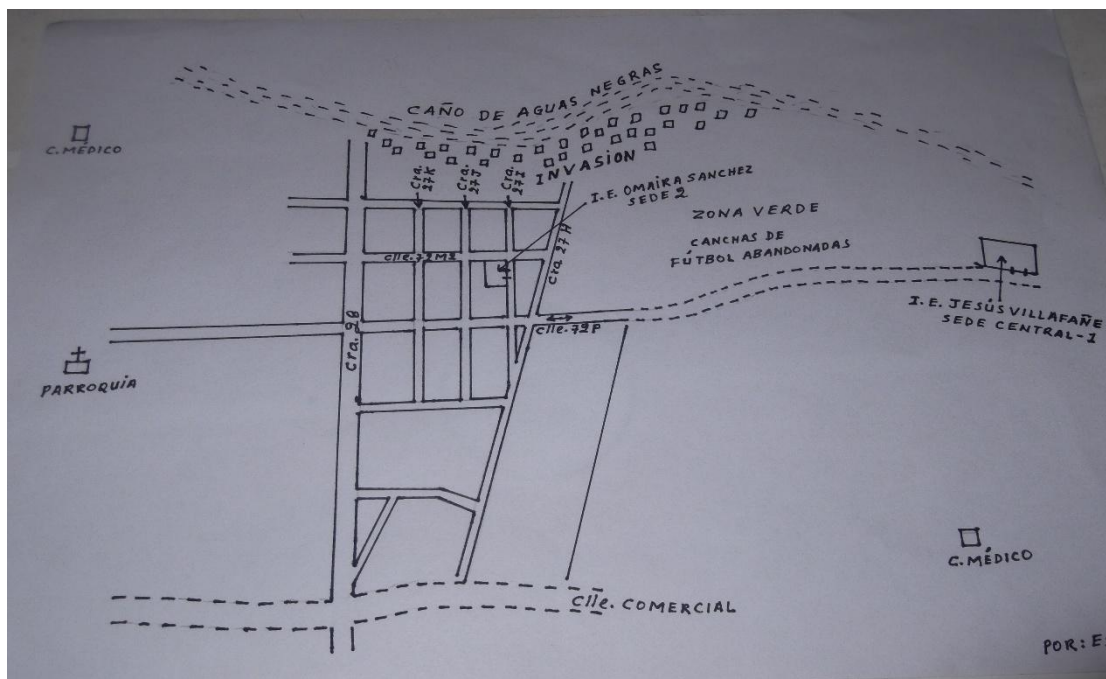


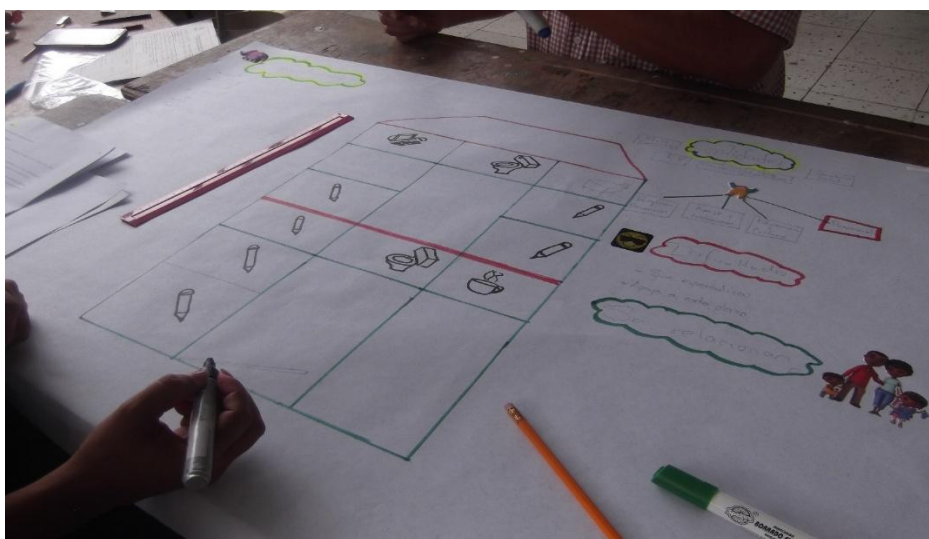
Figura 17. Croquis del barrio y la escuela “Omaira Sánchez”. Fuente: Creación propia

La sede Omaira Sánchez, está ubicada, según la actual nomenclatura de la ciudad de Santiago de Cali, en la Carrera 27 I con calle 72 M2, del Barrio Rodrigo Lara Bonilla, Comuna 13, Distrito de Agua Blanca. A unos 50 metros de la sede se levanta un barrio de invasión conformado por familias desplazadas y por medio de las “casuchas” corre un caño de aguas negras.

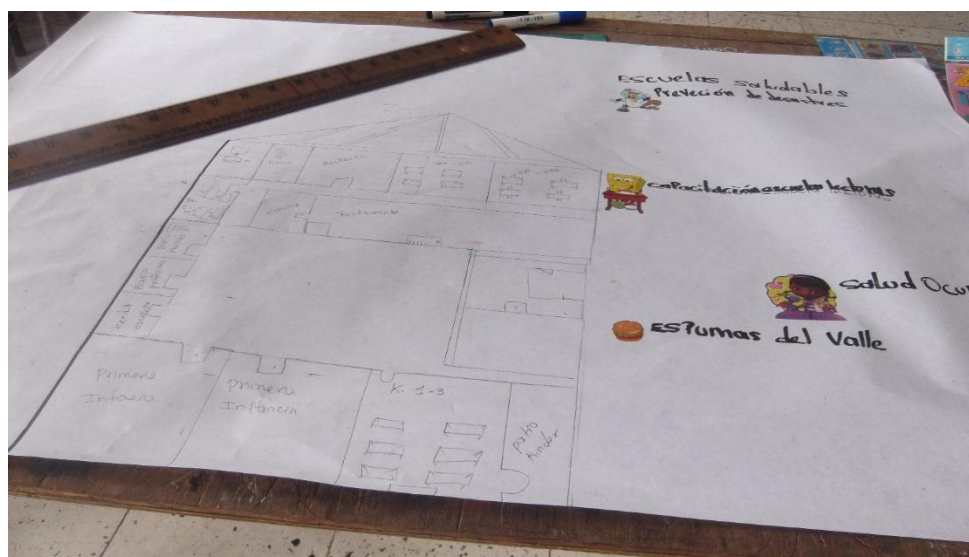
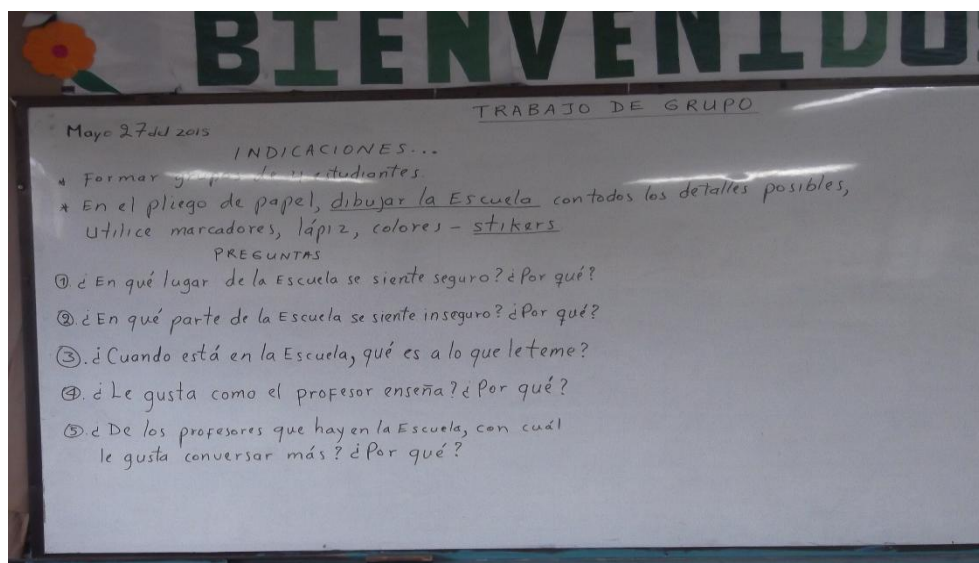
El personal docente que allí labora, diariamente, para llegar a la Escuela, debe caminar unas 12 cuadras aproximadamente, desde la Avenida Ciudad de Cali, recorrido que demanda unos 15 a 18 minutos, porque ningún transporte pasa más cerca, o desde una Troncal de transporte por donde pasa el MIO, que es la empresa prestadora de este servicio en la

ciudad. Cabe anotar que los riesgos por barreras invisibles y atracos son afrontados diariamente por el personal que labora en esta sede.

Anexo N° 4 Evidencias fotográficas









Reflexiones

¡Por ello siempre pienso que desearía vivir al borde de la locura donde todo es como en la niñez, intenso y lleno de infinitas posibilidades!

¿Qué oportunidades tenemos de no estar solos?