

Presentación

Este libro es el resultado del proyecto de investigación titulado «El aprendizaje de la lectura y la escritura con las imágenes visuales», financiado por el FONDO PATRIMONIAL PARA LA INVESTIGACIÓN – FONCIENCIAS de la Universidad del Magdalena (Convenio núm. 001-07), en el periodo 2007-2008. Dicho proyecto contó con la participación de la Universidad del Magdalena y la Universidad Nacional de Colombia, a través de sus grupos de investigación Cognición y Educación e Investigación en Evaluación, respectivamente.

El proyecto en referencia se centró en el trabajo con docentes de educación básica para reflexionar sobre la práctica pedagógica, la planificación, la realización y la evaluación de acciones alternativas coherentes con el aprendizaje contextualizado de la escritura y la lectura, a partir del trabajo con la imagen visual. Para ello se plantearon tres *objetivos específicos*: 1) identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas en lectura y escritura, desarrolladas por los docentes participantes en el proceso; 2) realizar un estudio de caso en el que se muestre el desarrollo constructivo de la lectura y la escritura a partir

del trabajo con imágenes visuales (publicitaria, cómic y episodios televisivos); y 3) fortalecer el Nodo Caribe/Magdalena de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Esta investigación partió de considerar que el lenguaje es un proceso inherente a la vida humana, cuyo desarrollo depende de la dimensión individual y social. La capacidad comunicativa de las personas se fortalece y amplía a través de distintos sistemas signícos, verbales y no verbales, con los que los sujetos interactúan en sus entornos e intervienen en la realidad social. En este ámbito se encuentran entonces las competencias comunicativas (escritura y lectura, oralidad y escucha) en una relación dialéctica de interdependencia.

Una de las fuentes consideradas aquí es la investigadora Liliana Tolchinsky (1993), quien precisa que lenguaje escrito es aquel que se sustenta en una forma de discurso, es decir, en «lenguaje que se escribe». Sin embargo, no se trata solo de su representación gráfica. Al respecto, Tolchinsky diferencia el lenguaje escrito de la escritura cuando hace referencia a que el segundo se limita al sistema de notación alfabética, a las letras y sus reglas de combinación y al conjunto de caracteres y convenciones gráficas: signos de puntuación, mayúsculas, subrayados, que de todos modos no consideran lo que se dice con la palabra escrita. Es decir, de nada sirve aprender de memoria lo que los libros instruccionales exponen respecto a qué es un signo de puntuación y para qué sirve si el aprendizaje del lenguaje en el uso está ausente. En ese orden, sería acertado decir que

el uso del lenguaje escrito está vinculado a la necesidad de comunicar algo a alguien de manera prolija. Podemos saber mucho de gramática y sobre la historia de la escritura, pero no saber escribir, como ocurre regularmente en los contextos académicos.

La escritura depende de la lectura porque al escribir emergen las ideas relevantes que un texto leído impregnó en nosotros. Entonces, cuando alguien considera que al momento de escribir no le sale nada, es porque al leer tampoco salió nada, esto es, no se conmovió por una idea o planteamiento, no desestructuró una creencia o juicio que asume como verdad, no logró entronizar con el mundo del texto, no se sumergió en él para develar sus voces, no activó el pensamiento divergente. Por eso, al lado de la escritura ha de desarrollarse la lectura, y al lado de la lectura, la escritura; no uno primero y después el otro: son dos actividades simultáneas mediadas por la oralidad y la escucha.

Este libro trata de mostrar la relación dialéctica entre la lectura y la escritura, considerando que lo primero que aprenden a leer los niños no está regulado por la escuela, sino por el mundo familiar y el entorno cultural inmediato. Que aprendan a leer de manera natural, sobre todo en los espacios urbanos, está vinculado al mundo de las imágenes visuales que, a través de la televisión, las revistas y los diarios, de las vallas, los avisos callejeros y las enunciaciones publicitarias en los bienes de consumo, es asimilado rápidamente por los niños. Esta actividad lectora de carácter natural ha de permanecer en la escuela para producir textos,

vivir el asombro de saber cómo es la lengua que hablamos y acceder paulatinamente a las competencias fundamentales para vivir en sociedad. En este proceso están las voces de maestras y maestros que se interesaron por aprender algo más sobre el fenómeno social de la lectura y la escritura, preocupados por el desdén que ha ido acentuándose entre los adultos hacia los textos impresos.

El contenido del libro se estructura en tres capítulos. En el capítulo 1 se abordan aspectos conceptuales y metodológicos que fundamentan las pedagogías de la lengua escrita en los niveles iniciales. Con ello se pretende contribuir a la reflexión y al análisis crítico sobre el trabajo de aula desde el enfoque que considera los contextos, los propósitos comunicativos y la experiencia social de los hablantes como elementos fundamentales en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el capítulo 2 se desarrollan las bases conceptuales que establecen la función semiótica de las imágenes visuales y que permiten comprender el paso de la lectura de imágenes a la producción de textos a través de distintas modalidades: enumeración, descripción, narración, argumentación y explicación. El capítulo 3 presenta los horizontes y los hallazgos de la investigación desarrollada, en la voz de las maestras y de los niños participantes. Allí, se parte de una caracterización de los enfoques pedagógicos sobre la lectura y la escritura que se identificaron en las aulas observadas, para dar lugar al análisis de algunos de los textos narrativos producidos por los niños de transición y segundo grado. Por

último, se hacen consideraciones a manera de conclusiones sobre las implicaciones educativas y pedagógicas de estos resultados, las proyecciones para futuras investigaciones y las limitaciones encontradas.

No podemos cerrar esta presentación sin agradecer a la Universidad del Magdalena por el apoyo financiero ofrecido a través de FONCIENCIAS y el respaldo institucional de la Vicerrectoría de Investigación, al igual que a la Universidad Nacional de Colombia por el acompañamiento desde el Instituto de Investigación en Educación y su Grupo de Investigación en Evaluación. Agradecemos también a los niños y a todas las maestras que participaron de manera entusiasta y comprometida en el proyecto, en especial a las profesoras Iveth Sánchez Castellón, Deniris Cerchiaro, Elizabeth Henríquez Berdugo, Brisa Marina Buenaventura, Margarita Ramírez, Alma Padilla, entre otras, quienes nos aportaron, desde las observaciones etnográficas y los casos que sirvieron de sustento, a los planteamientos y reflexiones que compartimos en este libro.

I

El aprendizaje inicial de la lengua escrita: obstáculos y horizontes

«Si la escuela persigue el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los estudiantes, sus prácticas de enseñanza deben ser diversas»
(Rincón, 2006)

En este capítulo se revisan algunos referentes conceptuales y metodológicos que fundamentan las pedagogías de la lengua escrita desde los niveles iniciales. Con la idea de aportar a una pedagogía de la lengua escrita, se ofrecen elementos para propiciar reflexiones y análisis críticos frente al trabajo de aula en lenguaje, que parten de considerar los contextos, los propósitos comunicativos y la experiencia social de los hablantes como dispositivos fundamentales en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La importancia de la educación inicial

Se requiere de una educación versátil y diversa en el futuro de los niños, las niñas y los jóvenes; la

escuela es un espacio privilegiado para promover el desarrollo humano y social. Un importante número de investigaciones muestran los efectos favorables de la educación en los primeros años de vida y la función socioconstructiva de la lectura y la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Bruner, 1986; Smith, 1989; Garton y Pratt, 1991; Lerner, 2001; Braslavsky, 2004; Amar-Amar, 2015). Pedagógicos como Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) y Montessori (1870-1952), y psicólogos cognitivistas como Vygotski (1979) y Piaget (1970), entre otros, fueron precursores de estas ideas cuando en su época señalaron la importancia de la formación inicial en la vida de los individuos. Hoy en día parece haber mayor conciencia sobre la necesidad de realizar acciones pedagógicas relevantes en la primera infancia, que sean pertinentes, apropiadas y contextualizadas, y que permitan que los niños¹ desarrollen sus capacidades (Cerchiaro-Ceballos, 2019a).

La concepción de educación inicial² que aquí se plantea se enmarca en el contexto del ideario de García

1. En adelante, se utilizará la expresión niño o niños, para referirnos también a la niña o a las niñas; de igual manera, al hablar de maestros se incluye a las maestras.

2. En Colombia, de acuerdo con la Ley 1804/2016, la Primera Infancia corresponde al período que abarca de los 0 a los 6 años e incluye a las madres gestantes. De acuerdo con el Documento 20 sobre «El sentido de la Educación Inicial» (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017b), la primera infancia es entendida como aquella que acoge, cuida y promueve el desarrollo de las niñas

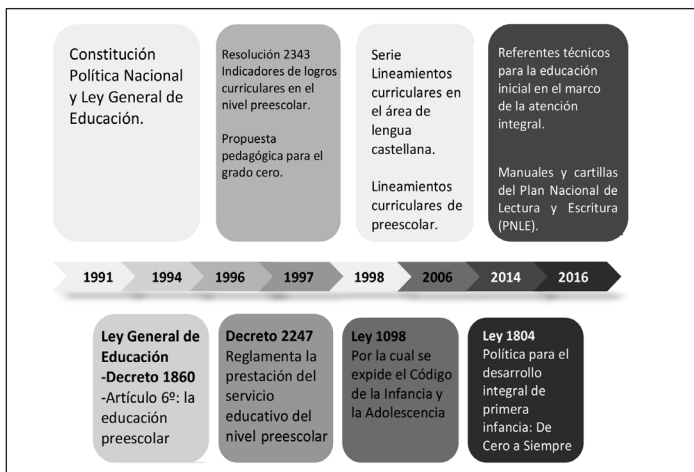
Márquez (2010), es decir, es una educación potenciadora, capaz de reconocer a los niños como sujetos de derechos; seres siempre pensantes, sociales, singulares, diversos, que crecen como ciudadanos desde la cuna; seres que se encuentran en un momento vital en el que no hay límites y ritmos homogéneos para aprender; en fin, seres que requieren la protección estatal, social y familiar a través de acciones, de políticas públicas y de voluntades que garanticen su desarrollo integral.

Al hablar de estas edades y, en particular, de la infancia colombiana, nos referimos a una trayectoria vital importantísima en la que cada uno va escribiendo su historia, según sean los contextos socioculturales y las oportunidades; historias de sueños y posibilidades, de múltiples expectativas o, por el contrario, de limitaciones, carencias, pocas ilusiones y baja autoestima, como ocurre en un país tan desigual económicamente como Colombia. El sistema educativo colombiano, por ejemplo, muestra que el sector público solo ofrece un grado (transición) del ciclo de preescolar, que en la práctica se confunde con primer grado de primaria, a diferencia de las instituciones privadas que ofrecen tres y hasta cuatro grados en este ciclo. Para

y los niños a partir de experiencias artísticas, de juego, literatura y de exploración del medio, entre otras interacciones, en el paso de la crianza a la educación inicial y de esta a la educación preescolar. De otro lado, el nivel de educación preescolar hace parte del Sistema Educativo Colombiano (Ley General de Educación de 1994) y corresponde al primer nivel que ofrece dicho sistema: comprende los grados pre-jardín, jardín y transición, pero la educación oficial solo ofrece el grado transición, con la excepción de Bogotá.

el año 2021, únicamente Bogotá había cubierto en el sector público los tres grados de preescolar que señala la legislación.

Figura 1. Política pública que orienta la educación inicial en el contexto educativo colombiano en los últimos 30 años

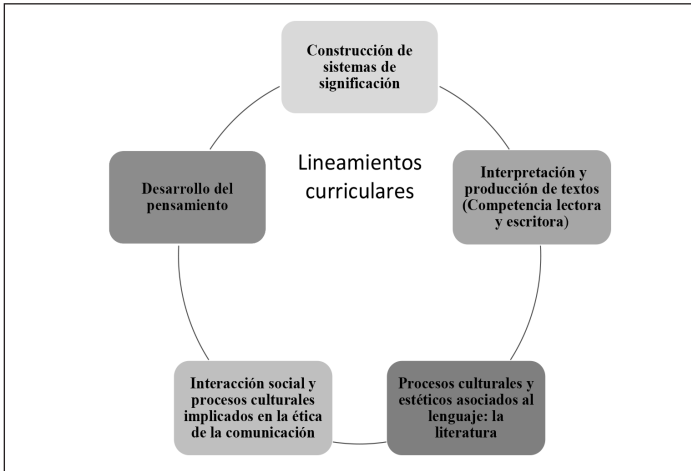


Fuente: Síntesis de las resoluciones, leyes y decretos mencionados.

La Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 regula los referentes de calidad y los reglamenta a través de los *Lineamientos Curriculares* (1998) y los *Estándares Básicos de Competencias* (2006). En el marco de las políticas educativas nacionales, y atendiendo al carácter epistemológico y conceptual del área de lengua castellana, se plantea un enfoque que se caracteriza como *significativo, comunicativo y textual* del área,

fundamentado en cinco ejes de trabajo pedagógico (MEN, 1998) (Figura 2).

Figura 2. Ejes del trabajo pedagógico en el área de lenguaje



Fuente: Diseño de los autores a partir del documento ministerial.

De manera particular, el eje *Construcción de Sistemas de Significación* está asociado con el lenguaje verbal (oralidad, escucha y escritura), los lenguajes de la imagen visual (cine, publicidad, caricatura), las señales (de tránsito, comunicación de la población sorda), etc. Este eje requiere orientarse desde cuatro niveles pedagógicos: el aprendizaje paulatino del sistema, su uso en contextos comunicativos, la explicación de su funcionamiento y el control sobre el uso de los sistemas de significación. De estos niveles se destacan: