



Universidad de **Nariño**

REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE
Volumen 30, 2024. ISSN Impreso 0121-3350, ISSN Electrónico 2619-3825



La Lengua, la Lectura, la Escritura y su Pedagogía

Language, Reading, Writing and their pedagogy

Marco Freddy Solarte Ruano

Citar: Solarte Ruano M.F. (2024). *La Lengua, la Lectura, la Escritura y su Pedagogía*.
Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje. (30).

Recibido: 10 de junio de 2023 Aceptado: 25 de junio de 2024



La Lengua, la Lectura, la Escritura y su Pedagogía

MARCO FREDY SOLARTE RUANO



Universidad de Nariño
TANTVM POSSVMVS QVANTVM SCIMVS



Grupo de Investigación
en Ciencias del Lenguaje

La Lengua, la Lectura, la Escritura y su Pedagogía



Marco Fredy Solarte Ruano

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SAN JUAN DE PASTO
2024**

CRÉDITOS

Para Camilo Sebastián Zarama Solarte, Economista de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 2017, por su aporte invaluable en la corrección del Texto y por sus acertadas sugerencias.

Para Marisa Chaves Acosta, Licenciada e inglés y Español de la Universidad Mariana de Pasto, 1997, por su aporte como digitadora versada en el sistema APA y por sus detalladas revisiones.

Dedicatoria a mi hermano Luis Alfredo Solarte Ruano, por haber caminado junto a mí en un mundo pequeño, pero repleto de alegría y afecto. Te quiero hermano.

Grupo Interdisciplinario de Investigación en Ciencias del Lenguaje
Pasto, Nariño, Colombia

© Marco Freddy Solarte Ruano

Diseño de cubierta:

https://www.canva.com/design/DAGCDGqJdSY/2y_YZ7vGrKOTNLMYdJAUvw/edit

Corrección de Estilo: Jesús Alirio Bastidas A.

Diagramación, impresión y terminación: Juan José Andino Bucheli

Printed and made in Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita del Grupo GICIL, Universidad de Nariño Pasto, Nariño, Colombia

Tabla de contenido

Prologo	9
Introducción.....	11
Parte I. El lenguaje, la lengua y el dialecto	12
Capítulo 1. La oración: un constructo, teórico.....	13
1.1. El término gramática.....	14
1.2. La construcción de oraciones	15
Capítulo 2. El lenguaje, la lengua y el dialecto	20
2.1. Lenguaje Oral y escrito	21
2.2. La connotación mágica de las palabras	22
2.3 Influencias familiares en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura	23
Capítulo 3. Dialecto y Cosmovisión	25
3.1. Cosmovisión y Diversidad Lingüística	28
3.2. Globalización y Cambios Lingüísticos	28
3.3. Hibridación y Cambios en la Cosmovisión	28
3.4 Resistencia y Preservación Lingüística	28
3.5. Sociolingüística aplicada	29
Parte II. La lectura y la escritura	30
Capítulo 1. El descifrado y el significado de los textos en la enseñanza de la lectoescritura	31
1.1. Deficiencias en el aprendizaje	32
1.2. El aprendizaje de la lectura	32
1.3. Los problemas del descifrado	33
1.4. La búsqueda del significado	33
1.5. La transacción del significado	34
1.6. Análisis del error	34
1.7. Los significantes escritos	36
1.8. La lectoescritura	37
1.9. La percepción de la palabra	38
1.10. El contenido de los textos	38
1.11. El compromiso del maestro	39
Capítulo 2. La cartilla de lectura en el proceso de enseñanza – aprendizaje	41
2.1. Imagen de la lengua	42
2.2. El lenguaje de la cartilla	42
2.3. El interés de las historias y cuentos	43
Capítulo 3. El maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura	44

Capítulo 4. Una propuesta para la enseñanza de lectoescritura	46
4.1. La cartilla de enseñanza	46
4.2. La construcción del texto	50
Capítulo 5. La comprensión de textos escritos	51
5.1. La comunicación	51
5.2. La competencia textual	52
5.2.1. Campo	52
5.2.2. Tenor	52
5.2.3. Modo	53
5.3. El párrafo	53
5.4. La evaluación de la comprensión lectora	56
5.4.1. Estrategias	56
5.4.2. Etapas	56
Parte III. Pedagogía de la creatividad: aportes de la psicolingüística a la pedagogía para formar estudiantes reflexivos y creativos	58
Capítulo 1. Producción de saberes	60
Capítulo 2. Aproximación al concepto de pedagogía	62
2.1. Reflexión epistemológica	62
Capítulo 3. La psicolingüística	64
3.1. Enfoque histórico	64
3.2. La psicolingüística Chomskiana	64
3.3. Estructura del pensamiento	65
3.4. ¿Qué se entiende por competencia?	65
3.5. Funciones cognitivas	67
3.6. La creatividad	68
3.7. El lenguaje desde la perspectiva socio-contextual	68
3.8. La formación del maestro	69
Parte IV. El Arte de Escribir	71
Capítulo 1. Poemas.....	73
Poemas reprensibles.....	73
Capítulo 2. Cuentos	75
2.1. Mi caja mágica	75
2.2. El diablo y otros relatos de una comunidad afrocolombiana	77
Comentarios	83
Términos léxicos	85

Capítulo 3. Otros escritos	87
3.1. Adivinanzas	87
3.2. Proverbio	87
Referencias	89

Prólogo

He de comenzar este escrito dando gracias a la vida por permitirme la sorprendente y bien recibida oportunidad de escribir este prólogo, dedicado a uno de mis queridos e ilustres profesores de mis años de estudiante en la secundaria y posteriormente en el curso de mi carrera de Licenciatura en lenguas Modernas, Español e Inglés, que cursé con demasiado esmero en la Universidad de Nariño, Torobajo. Dijo que es para mí un honor esta encomienda, ya que es la manera como la vida misma me permite AGRADECER a través de estas palabras, la esmerada y pulcra labor de mis docentes de entonces, entre quienes hoy es menester destacar a Marco Freddy Solarte Ruano, quien con altísimo sentido de compromiso y estudio por los intrincados caminos del estudio de la lengua y las ejecuciones que de la misma hace el ser humano, nos enriquece con sus diferentes publicaciones y estudios que han forjado un legado de lujo en la biblioteca de la Universidad y de Departamento de Lenguas del alma mater. Es Fredy, un cuidadoso estudiador de los fenómenos lingüísticos y sintácticos, sin dejar de lado la inmensidad y delicia de la semántica, que el comunicador insinúa cuando produce un discurso.

Corría el año 1977 cuando el Profesor Solarte con su grupo de colegas, se atrevieron en una aventura literaria con estudiantes, formando no solo el campo disciplinar de las artes de las letras, sino cultivando una vasta visión del mundo literario, que permitió llevar a feliz realidad un periódico estudiantil como no se había visto otro de su categoría en los colegios de la ciudad. Se lanzó un periódico que llamamos “Gaceta la colina” con todas las características periodísticas de un periódico a nivel obviamente estudiantil. Sembraba entonces el profesor Solarte una semilla que a la vuelta de los años le ha dejado ver los frutos de sus alumnas en los diferentes campos profesionales del saber.

Como estudiante del profesor Fredy debo decirles que ese conocimiento impartido entonces, se constituyó en baluarte indescriptible para hacer que después de más de 30 años, vuelva a mi Universidad a felicitar a mis profesores y destacar el espíritu literario y artístico del profesor Solarte, para agradecerles por haber crecido en concomitamiento y convertirse en personas de aquellas que inspiran un profundo respeto porque con sus enseñanzas nos formaron no solo en el saber hacer sino que nos dieron ejemplo valiosos del saber ser.

Este libro recopila una serie de documentos, todos de gran interés científico y académico, que resaltan, a su manera cada uno, la formación humanística del autor y la profunda y acertada pragmática de los planteamientos de Saussure que, indiscutiblemente, han servido de referencia a los estudios posteriores para puntualizar, aclarar y depurar las geniales ideas de Ferdinand de Saussure como creador del estructuralismo e impulsor principal de la Lingüística moderna, donde los

escucha-hablantes hacen uso de la lengua para dar forma al pensamiento permitiendo el desarrollo de las actividades del hombre.

Les invito a leer con detenimiento y justicia literaria este libro, joya en el haber de publicaciones e investigaciones que ha conducido exitosamente el profesor Marco Fredy Solarte Ruano, a quien una vez más felicito por su obra y labor junto con el equipo de grandes profesores a quienes bien vale la pena mencionar, son ellos Jesús Alirio Bastidas, Gerardo Galeno, Pedro Vicente Obando y mis disculpas a quienes se me escape nombrar ahora mismo, pero que llevo en mi corazón con inmenso cariño, admiración y respeto .

Luz Angela Castillo J.

Licenciada en Lenguas Modernas - Español Inglés

Área Mayor Inglés

Traductora Oficial

Introducción

En este libro encontrarás un viaje revelador a través del fascinante mundo del lenguaje, la gramática, la lectura y el proceso de aprendizaje. Desde los cimientos del alfabetismo hasta las sutilezas de la sintaxis, exploraremos las complejidades y maravillas que definen nuestra capacidad de comunicarnos y comprender el mundo que nos rodea. Nos adentraremos en el tejido mismo del lenguaje, desentrañando los hilos que componen las reglas gramaticales y las estructuras lingüísticas que sustentan nuestra comunicación. Además, exploraremos el proceso intrincado mediante el cual adquirimos estas habilidades, desde los primeros balbuceos hasta la fluidez en la lectura y la escritura.

A lo largo de estas páginas, descubriremos cómo el acto de leer se convierte en una ventana a nuevas realidades, permitiéndonos explorar mundos imaginarios y expandir nuestros horizontes intelectuales. Analizaremos cómo el aprendizaje del lenguaje y la gramática no solo enriquece nuestras habilidades comunicativas, sino que también moldea nuestra forma de pensar y percibir el mundo que nos rodea.

Además, encontrarás una colección de poemas cuidadosamente seleccionados al final del libro. Estas expresiones artísticas no solo deleitarán tus sentidos con su belleza y profundidad, sino que también ilustrarán la versatilidad del lenguaje y su capacidad de evocar emociones y despertar reflexiones profundas.

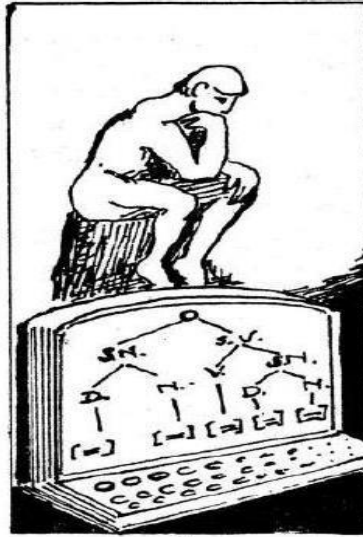
Sumérgete en las páginas de este libro y déjate llevar por un viaje intelectual que te transformará, donde las palabras y las ideas se entrelazan para revelar la esencia misma de nuestra capacidad lingüística y el poder transformador del aprendizaje.

Parte I: El lenguaje, la lengua y el dialecto

Los temas seleccionados para esta primera parte del libro están relacionados con la gramática, la comunicación y el dialecto, conceptos básicos de la lengua; en el sentido de que para vez de entenderla se propone una teoría que explicara una gramática (no la gramática), cuyas estructuras son tomadas de los eventos comunicativos realizados por hablante-oyentes en sus propios escenarios y con propósitos definidos. En este caso, no se utilizan oraciones extraídas de los textos literarios, que generalmente se toman de situaciones que, muchas veces riñen con la realidad y adoptan como modelo el lenguaje literario con cultismos y figuras de la Preceptiva, dando como resultado un conjunto de reglas impositivas y, en cierta manera, sin sentido para el neófito. Tales normas se mantuvieron en los textos escolares y se enseñaron sin los debidos conocimientos y análisis, produciendo en los estudiantes total animadversión al aprendizaje de tal materia.

Luego, es de suponer que, con el logro de los conceptos explicados, el maestro tendrá a su disposición los mínimos elementos teóricos y pragmáticos para salir de ese sistema informativo y optar por el camino del aprendizaje racional que puede conducir al desarrollo de las capacidades mentales. A continuación, se presenta el capítulo 1 titulado La Oración: un constructo teórico.

Capítulo 1. La Oración: un Constructo Teórico



Introducción

Comúnmente, se ha intentado iniciar los estudios gramaticales de la lengua española, desconociendo las capacidades intelectuales de los estudiantes; tanto por parte de los Planes de Estudio como de las metodologías aplicadas por los maestros; desde el momento que se rigen por el anacrónico principio, que recomienda, empezar con los temas sencillos, para luego llegar a los que presentan mayor complicación; y el resultado de esta visión miope es que en la Teoría Gramatical no se encuentra temas sencillos, todos exigen esfuerzo mental, y el resultado que se obtiene es una teoría simplista que en nada se parece a la realidad.

Por tales motivos, inicio este artículo con los temas que exigen mayor conocimiento del maestro y mejor capacidad mental del alumno. Al tener presente

que no debe importar la cantidad de tiempo que para ello se necesitará, además, si el maestro se apropiare de esta Teoría, no necesitaría asistir a cursos sobre Lectura y Escritura porque estaría capacitado para producir sus propias guías de clase.

1.1. El término gramática

Durante muchos años, este término se ha utilizado para respaldar todas las especulaciones que sobre la lengua se han hecho. En la cultura griega, se consideraba al lenguaje como “expresión del pensamiento” y por tanto la filosofía y la lógica constituían su mayor preocupación.

Ya a comienzos del siglo XX, cuando la lingüística se erige como ciencia autónoma, desligada de esas dos disciplinas, pero que no desconoce el estructuralismo, desecha el principio del lenguaje como ‘expresión del pensamiento’ y acoge la premisa del ‘lenguaje como medio de comunicación’.

Por otro lado, los estudios del lenguaje se basaron en forma exclusiva en el lenguaje literario, que toma como modelo las obras de los buenos escritores. Pues, los griegos y la cultura occidental se preocuparon por la conservación de la pureza y elegancia del idioma. La lengua hablada fue considerada como una corrupción del lenguaje y en consecuencia indigna de ser estudiada. Solamente en el comienzo del siglo XX, la lengua hablada adquiere lugar prominente en los estudios lingüísticos.

La gramática tradicional enmarcada en tales principios fue ante todo ‘prescriptiva’ de ahí surge la definición de ‘gramática’ como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua, que codifica y promulga el conjunto de reglas que gozan de autoridad en un habla dada, en virtud de una norma preestablecida por los gramáticos (Guiraud, 1969, como se citó en Galvis y otros, 2011). Lastimosamente todavía se encuentran estos criterios en textos que aún mantienen vigencia.

La lingüística estructural cambió esta forma de estudio normativo de la lengua por un estudio descriptivo, que luego el generativismo lo ha cambiado por un estudio explicativo de la Lengua (Bernal, 1984).

Con los principios del descriptivismo, la gramática será estudiada, no como un conjunto de normas, sino como una práctica reflexiva sobre el idioma que el estudiante aprendió de una manera inconsciente; práctica reflexiva que constituye el descubrimiento y la descripción de la naturaleza de la lengua como sistema estructurado, como también la comprensión de las leyes particulares y generales que rigen dicha lengua.

De esta manera la gramática de la lengua no tendrá como objetivo único 'guardar corrección en el hablar', sino, además, formar analistas conscientes, críticos y lógicos de su propio sistema de comunicación; dado que si se quiere preparar hablantes para que sepan enunciar con claridad los juicios, se debería formular los objetivos, las estrategias y los ejercicios adecuados; porque creo que sea muy difícil, con el solo conocimiento de los aspectos formales de la lengua, propios de la gramática que se pueda alcanzar esos logros, y en cuanto a la 'capacidad comunicativa', si se trata de la elección entre lo vulgar y lo culto en el habla común, se podría afirmar que esta depende de cierta delicadeza consiguiente a la educación y a otros factores, más relacionados con el ambiente que con los estudios, pues eso es lo que afirma Rufino José Cuervo en Apuntaciones Críticas, y añade que "ninguna gramática puede enseñar educación idiomática; enseña reglas y normas, pero no sensibilidad" (Herrero, 1969, p. 93).

Para lograr lo propuesto debe precisarse que la gramática de la lengua, ese sistema de reglas internalizado en forma inconsciente por una determinada comunidad de hablantes que le permite la comunicación, podría llegarse a conocer por medio del estudio de una gramática de la lengua, o tal vez mejor por medio del estudio de unas gramáticas de la lengua. Esto quiere decir que, para acercarse al conocimiento de la gramática de la lengua, la discriminación y análisis de un sistema gramatical, sea cual fuere, sería de gran utilidad para enfrentar con elementos de juicio las nuevas teorías, y así, poder evaluarlas o reevaluarlas si se quiere.

1.2. La construcción de oraciones

Por razones metodológicas es de suponer que antes de intentar "explicar la

lengua” (postulado del generativismo), debe “describirse” (estructuralismo); para lograrlo hay que empezar por la construcción de las ‘oraciones’: estas se las encuentra, o mejor, se les encuentra sus elementos constitutivos en el ‘discurso’, y en las ‘emisiones’.

Estas son objetos sintácticos, a los que les subyacen las proposiciones. Luego, la ‘oración’ pertenece al campo del ‘texto’ que es una aproximación a las verdaderas estructuras empíricas de los discursos emitidos. Un texto es más abstracto, es un constructo teórico de componentes gramaticales, estilísticos, retóricos, etc. Al contrario, el ‘discurso’ no es el sentido que tiene en la oratoria, es una unidad observacional; es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión. En un discurso normalmente ocurren errores gramaticales, incoherencias, elisiones, etc.

Me incliné a creer que estas sean una de las tantas razones que hayan obligado a los profesores de gramática a buscar únicamente en los textos literarios, aquellos a los cuales se hizo referencia anteriormente en este trabajo, los ejemplos de oraciones que se han tomado como modelo, con la ilusión de lograr aquello de ‘la corrección en el hablar’, cuando en realidad el nivel gramatical difiere en mucho con el nivel pragmático de la lengua. Al respecto, Rona (1968, p.35) dice: “en el habla solamente queda la actualización de los signos, o sea, todo lo que hace diferencia entre un signo virtual, que no depende de las circunstancias y el signo actual que depende de ellas”. Además, recomienda este autor que “se debe abandonar la suposición de que la oración forma parte del habla”, y agrega que esta suposición no es sino la confesión de su incapacidad para resolver los problemas de la sintaxis.

Debe recordarse que la estructura de la lengua es un mecanismo que funciona en varios niveles a la vez, cuya complejidad aumenta en la medida que se asciende de un nivel a otro.

Estos niveles – pragmático, semántico, sintáctico, morfológico, fonológico, fonético – en el proceso de comunicación están unidos, no se pueden separar; su atomización obedece a criterios metodológicos. Al respecto en Introduction to Semantics, Carnap (Acero y otros, 1982, p. 178) plantea que, si al investigar una

lengua humana se hace referencia a los usuarios, esta investigación pertenece al campo de la pragmática; si se hace abstracción de los hablantes y la investigación solo se dirige a las relaciones entre las expresiones, limitándose al estudio de los nexos que mantienen entre sí los signos de la lengua, el estudio será de naturaleza sintáctica. Todo esto nos lleva a aceptar que para la construcción de una teoría pragmática primero debería hacerse un estudio semántico de la lengua, y, en consecuencia, la construcción de una teoría sintáctica.

Tal como se anotó anteriormente, en este caso las sucesivas abstracciones obedecen a criterios metodológicos, pues, en la realidad la lengua actúa en todos sus niveles al cumplir con la función comunicativa. Luego, para su análisis, primero, se la ha de encarar en su 'estructura'; después en su 'funcionamiento' y, por último, en sus 'funciones'. La explicación de la "estructura" y el 'funcionamiento' constituyen la gramática (Baena, 1984, p.34).

Por supuesto que la enseñanza de la lengua no debe centrarse en la forma únicamente: léxico, morfología, sintaxis; ni tampoco concentrarse excesivamente en la habilidad comunicativa. Al respecto, Oviedo (1983, p.2), argumenta así:

El lenguaje está constituido como un Sistema de formas y contenido; por tanto, la lingüística, que tiene como objeto de conocimiento el lenguaje, debe ocuparse del estudio tanto de las formas como de los contenidos, o sea de la estructura de los significantes (sintaxis, morfología, fonética, fonología), de la configuración de significados (semántica) y de las relaciones que median entre los significantes y significados (generación y transformación de estructuras). Y, por metodología, el conjunto del lenguaje se descompone en micro objetos del conocimiento tales como la sintaxis, la semántica, etc., podría pensarse que esta atomización del lenguaje no permite la explicación del hecho total; sin embargo, la experiencia muestra que al lograr mayor profundidad en cada uno de los componentes se van encontrando y comprendiendo mejor las relaciones que median entre todos ellos y se avanza hacia una explicación total o más sólida.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de diferenciar las clases de gramática en atención a los objetos que se quiere lograr. Entre otras tenemos:

Gramática intuitiva: es la que posee el niño antes de ir a la escuela: se trata de un conjunto de reflejos que le permiten comunicarse con quienes le rodean; el funcionamiento tiene lugar sin que el sujeto tenga conciencia de conceptos definidos ni de nomenclaturas técnicas.

Gramática analítica: es aquella que constituye el descubrimiento y la descripción de la naturaleza misma de la lengua como sistema estructurado de una gramática espontánea y no construida.

Gramática didáctica: está dedicada a la enseñanza de los conceptos y a la formación de las habilidades y capacidades de índole mental. Se sirve de nociones simplificadas y de procedimientos concretos para llevar al Individuo a tener conciencia de la estructura y funcionamiento del idioma (Titone, 1976, p. 172).

Esta última no se la puede considerar como instrumento didáctico para el aprendizaje de la lengua, se trata de la reflexión gramatical, precisamente porque es, o debía ser, una reflexión analítica sobre datos que el alumno posee realmente, o sea la competencia gramatical lograda de una forma inconsciente.

En este orden de ideas, se postula la enseñanza de la gramática, no como mero conjunto de normas, sino como una práctica reflexiva sobre el idioma, ya conocido de antemano por el estudiante: reflexión acerca de algo que ya posee, encaminada a la comprensión de las leyes generales y particulares que la rigen. Siendo así, la enseñanza de la gramática dota al estudiante de los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que él mismo piense y se ejercite en el conocimiento racional, activo y creativo del idioma (Ulloa, 1983, p. 33).

Lo que hasta ahora se ha dicho no excluye los aspectos de la creatividad lingüística, remarco; que la creatividad no es arbitraria, al contrario, está gobernada por reglas y de algún modo nos sujetamos a estas reglas al hablar y entender el lenguaje. Ellas serán el objeto primordial de estudio de la teoría gramatical.

Para concluir, la definición que más se acerca al marco teórico expuesto es la que da Chomsky en Estructuras Sintácticas (1978, p. 32): “La gramática de una lengua cualquiera es como una teoría de la estructura de esa lengua, análoga a una teoría científica, y la lengua como un conjunto de oraciones generado por la

gramática”.

Dicho en otras palabras: “Una gramática de L^1 – lengua es un sistema de reglas que especifica el conjunto de oraciones de L y asigna a cada oración una descripción estructural. La descripción estructural de una oración S^2 , da en principio cuenta completa de los elementos de S y de la organización y las condiciones respecto al uso apropiado de S”. En la cita anterior L se refiere a la lengua (language) y S a la oración (Sentence en inglés).

Capítulo 2. El lenguaje, la lengua y el dialecto



Introducción

El problema de volver sencillo algo que de por sí es complicado, puede convertirlo en simple; por eso, debe optarse por lo fundamental y el problema surge cuando se enseña la lectoescritura como si se tratara del aprendizaje del habla, sabiendo que éste es espontáneo, mientras que aquél debe aprenderse. La generalización en el sentido de que, si un niño lee mal, se debe a que sea disléxico, tiene connotaciones perjudiciales porque toda la responsabilidad se deja caer sobre el aprendiz y se olvida que tal falta puede deberse a que se le ha enseñado mal o a otras circunstancias externas. Luego, por más de que se haya trabajado para igualar a los niños de la clase de lectoescritura, es muy difícil, por cuanto cada niño constituye un mundo diferente y que debe tratarse en forma distinta, si se quiere lograr el objetivo propuesto. Y, además, sería apropiado articular la educación preescolar con programas bien estructurados.

2.1. Lenguaje oral y lenguaje escrito

El lenguaje escrito visto desde las perspectivas filogenética y ontogenética exige el conocimiento previo del lenguaje oral. O sea que, para el aprendizaje de la lectura, la comunicación verbal es una condición necesaria para quien hace su transición. Luego, si el lenguaje oral es un sistema de símbolos, la lectoescritura implica una simbolización del lenguaje oral, es decir, un sistema de símbolos. (Cervera y Toro, 1980). Lo expuesto, ya Aristóteles lo manifiesta así: "Las palabras habladas son símbolos, o signos o afecciones o impresiones del alma; las palabras escritas son los signos de las palabras habladas." (Como se citó en: Bernal, 1983, p. 494).

En 'Linguistic Awareness' se postula que la adquisición de la lectura dependería de la experiencia lingüística del hablante oyente en la actividad primaria del lenguaje oído y hablado. El niño experimentado en lingüística -no se trata del conocimiento de reglas ordenadas, sino de un 'conocimiento de acción' -, basado en datos intuitivos que permiten al niño elaborar hipótesis para conjugar, coordinar, inferir formas morfológicas, etc.

Ahora bien, si se considera que los niños normales, al ingresar a la escuela, hablan correctamente, sin cometer inversiones del lenguaje hablado; que como hablante de un lenguaje es activo, es el originador de lo que comunica; pero como lector novato, tiene que aceptar, en principio, pasivamente lo que le da una fuente exterior y que tendrá que expresarlo como lo encuentra escrito. Esto le obliga a pronunciar los pensamientos de otra persona, las ideas que no concuerdan con sus sentimientos, ni con sus pensamientos.

Por tanto, es posible que este vacío significativo de los textos, pueda inducirlo a cometer inversiones y otra serie de errores que se imputan a deficiencias de la percepción.

Cuando se reconoce, aunque sea hipotéticamente, que existe acción recíproca entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, se acentúa la importancia del lenguaje hablado como antecedente de la lectura; pero si se considera el pensamiento como un proceso general de la función simbólica,

independiente del lenguaje, parece difícil aceptar la relación de dependencia entre la comprensión de la lectura y el lenguaje hablado.

Esta posición epistemológica que concibe el lenguaje como parte del proceso más general de la función simbólica, que no es condición necesaria de las operaciones intelectuales y que es sólo un síntoma del desarrollo cognitivo y no un factor de su transformación, coloca a la lectoescritura junto a las actividades plásticas.

Al contrario, la posición epistemológica que demuestra la interrelación activa entre el lenguaje y el pensamiento destaca el papel de la lectura como el más valioso medio del aprendizaje indirecto, que también se revitaliza en la experiencia permanente con el mundo material y social. De esta manera se está respaldando el hecho de que no existe lectura si no se comprende el contenido del lenguaje que expresan los signos escritos, luego, la lectura tiene como meta la comprensión interpretativa y crítica; y ésta es una función del pensamiento que nada tiene que ver con las actividades plásticas.

2.2. La connotación mágica de las palabras.

Para que el niño pueda discriminar las palabras en el sistema escrito de la lengua, que en términos visuales no son más que "grupos de letras separadas por espacios en blanco, espacios que no corresponden a pausas reales en la elocución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa" (Ferreiro y Teberosky, 1985, p. 141) y para que pueda discriminar las letras que no son más que estímulos visuales, el niño debe proceder a su análisis aislando cada una de sus unidades, para luego, por medio de la síntesis reconstruir las palabras que vienen a ser las auténticas unidades del lenguaje hablado, puesto que ellas son las portadoras del significado.

Aquí se está aceptando, en beneficio de la praxis en lecto-escritura, la definición de palabras como 'una unidad de significación y una unidad de sonido'. En este espacio es necesario recordar que las palabras son símbolos que

representan objetos y eventos; por lo tanto, las palabras resultan muy apropiadas para expresar deseos en forma simbólica o para ejecutar acciones simbólicas. Y es aquí donde los niños pequeños confunden los símbolos con lo que éstos simbolizan y creen que, si manipulan las palabras, manejan también lo que ellas significan o lo que ellas refieren. Es decir, que dan a las palabras una especie de connotación mágica que durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, poco a poco van sustituyendo por el verdadero significado abstracto. Así que, según Bettelheim y Zelan (1983, p.196):

Si los textos que los niños tienen que leer son turbadores, probablemente se resistan a pronunciar la palabra que les asusta, y puede que la cambien por otra o la lean mal para reducir su efecto. Es como si el niño huyera de la palabra y de su significado; como si huyera de la realidad, y se debe a que todavía no es capaz de separar la palabra de lo que significa el mundo; pero estas actitudes irán desapareciendo o remodelando con la edad y con el grado de educación que alcancen.

Estos errores no se deben a simples fallas de percepción o de descifrado de los símbolos, sino a fenómenos de índole cultural y psicológica, y el maestro debe convencerlo de que su error puede ser una brecha para encontrar una respuesta inteligente, dado que el texto se ha enriquecido con la nueva palabra o con la omisión; por tanto, es obvio que el maestro debe tratar el error con mucha sutileza.

2.3. Influencias familiares en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Algunos maestros reclaman que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura los padres de familia, sin proponérselo, destruyen lo poco que se avanza en el proceso, porque rechazan lo que se hace en la escuela y aplican la forma anticuada con la que ellos aprendieron; entonces, el círculo se vuelve vicioso (Ministerio de Educación Nacional, 1984).

Al respecto, Galeano (Comunicación Personal, 1988) afirma que, en

condiciones normales, el niño resuelve por sí mismo los problemas articulatorios a su debido tiempo, y la presión del adulto - maestro o padre se hace innecesaria.

Sobre tal asunto se piensa que la colaboración de los padres no debe ser tan directa, por cuanto no se puede exigir que enfrenten el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con todos los requerimientos que ello implica; pues, en la mayoría de los casos los padres podrían destruir en la casa, lo que con tanta dificultad logra el maestro en la escuela.

Capítulo 3. Dialecto y Cosmovisión



Introducción

En la mayoría de los actos de los seres racionales participa la comunicación semiológica y la forma lingüística en particular; lo que confirma que la función comunicativa se constituye en marco de relaciones y de valores que tipifican a la comunidad y en indicador de rango social; pero, ante todo, la lengua es contenido en sí misma.

En tal experiencia, el entorno familiar es determinante para el uso de la lengua y, por ende, para el desarrollo de la capacidad mental; obviamente, habrá otros factores que influyen en la potencialidad del cerebro; como aquellos que los fortalecen; o sea aquellos usados en la superación de obstáculos, en la solución de problemas de cualquier índole.

De donde se infiere que, en casa debe permitirse que el niño ensaye, para encontrar nuevas alternativas; pues, lo contrario le hace perder confianza y, tal vez, crear tareas cerebrales.

Según algunas teorías, la lengua da forma al pensamiento y está ligada a las actividades del hombre; donde los grupos sociales la utilizan en su provecho,

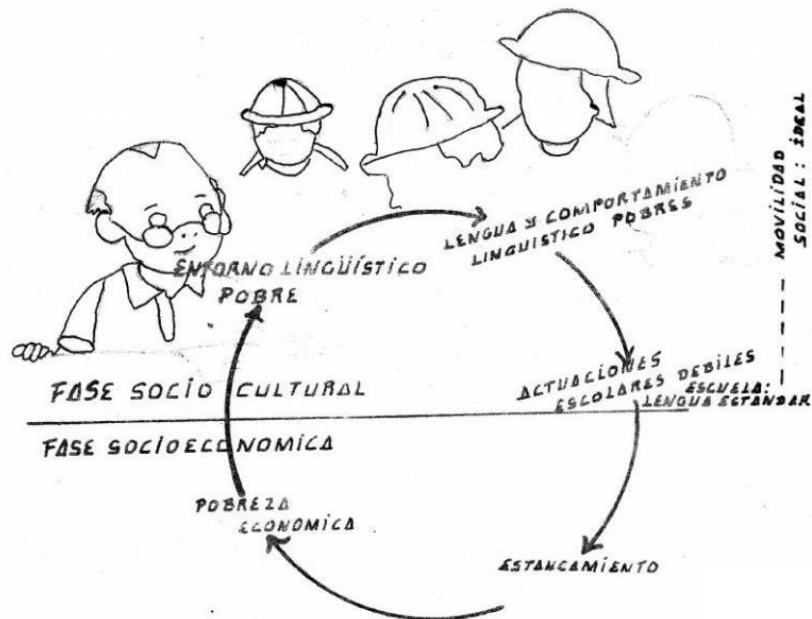
creando un vocabulario particular y unos discursos que no pueden aislarse de las condiciones en que fueron producidos. Al respecto, Herder (1976. Como se cita en: Álvarez, 2010) afirma que el sistema lingüístico, que forma el patrimonio de un pueblo, fundamenta y estructura la concepción del mundo; y el dialecto, esa variedad lingüística que determina a un grupo de hablante-oyentes, caracterizado por su etnia y por su creación material y espiritual, le imprime unas características particulares, expresadas en el léxico, en la entonación y articulación de los sonidos del habla, y , en ciertos casos, hasta puede presentarse cambios en algunas normas morfosintácticas. De todos modos, el dialecto no es una variedad inferior de la lengua, sino que se trata de una forma diferente de comunicación lingüística.

Por lo anterior, en la práctica se presentan barreras comunicativas, que son salvadas gracias a las capacidades expresivas (extraverbales) porque “siempre es posible decir lo que se quiere, aunque no se lo diga exactamente”, (Searle 1994, p. 27 y 28). William Labov (1983) lo reafirma: “todas las personas son iguales en cuanto a su gramática y también tienen la misma capacidad de aprendizaje conceptual y usan la misma lógica que cualquier otro individuo” (citado por Solarte, 1991, p. 2).

Ahora bien, si el dialecto se logra por medio de cualquier uso de la lengua específica, el sociolecto, en cambio, se aprende a través del buen uso que se hiciera de la forma de hablar de un grupo determinado. Para Hudson (1982, p.124) “la sociedad controla el habla por medio de un conjunto de normas que se aprende hábilmente, pero que varían de unas sociedades a otras”; por tanto, en el uso, son determinantes las instituciones, tales como la familia, la escuela y los medios de comunicación, entre otros. A los educadores, corresponde desarrollar un trabajo sistemático y servir de modelo, porque se supone que el maestro de español y literatura habrá incrementado su léxico y conocerá la morfología y la sintaxis, para que sus emisiones no resulten tan reñidas con el sistema de nuestra lengua española.

Esta lengua, así estandarizada, es la que rige el sistema escolar, proporcionando todas las posibilidades de éxito a quienes lo han logrado en su medio familiar y presentando barreras casi insalvables a quienes están al margen de ella.

Sobre este tópico, Labov (1983, p. 236) dice que el ascenso de una clase social, a través de la educación no es un mito; debido a la importancia del lenguaje en el desarrollo; donde resulta la primera consecuencia que aparece en el plano superior del círculo (figura 1).



(Figura 1. MOVILIDAD SOCIAL)

En tales circunstancias, la realidad socioeconómica de nuestro país muestra que son muy pocos los grupos privilegiados que han logrado, en sus ambientes socio contextuales, el código elaborado; pero, lastimosamente, son muchos los grupos marginados que usan un código restringido. Y es aquí donde el maestro debe considerar que su quehacer docente no cumpliría alguna función, si no se preocupara por adecuar el código lingüístico a las capacidades comunicativas de sus alumnos; y, para lograrlo, debe enterarse de las costumbres socioculturales y sobre todo de su lenguaje; pues, de lo contrario, el discurso pedagógico no será entendido por los alumnos: y, en estas circunstancias, son éstos y no aquellos los perdedores; aunque, en definitiva, si el escolar no aprende o deja la escuela, será la sociedad la perjudicada.

La relación entre cosmovisión y globalización en el contexto de la sociolingüística es un tema complejo que involucra la forma en que las personas perciben el mundo y cómo las dinámicas globales afectan la diversidad lingüística y las prácticas comunicativas. A continuación, se exploran algunas conexiones clave.

3.1. Cosmovisión y Diversidad Lingüística

La cosmovisión se refiere a la forma en que un grupo de personas interpreta y organiza su realidad. La lengua, como parte integral de la cultura, refleja y moldea la cosmovisión de una comunidad. Diferentes comunidades lingüísticas pueden tener estructuras lingüísticas únicas que expresan conceptos y modos de pensar específicos de su cosmovisión.

3.2. Globalización y Cambios Lingüísticos

La globalización, que implica la integración económica, cultural y social a nivel mundial, puede tener impactos en las lenguas locales. La expansión de lenguas dominantes (como el inglés) y la influencia de los medios de comunicación globales pueden llevar a cambios en las prácticas lingüísticas y a la pérdida de algunas lenguas locales menos dominantes.

3.3. Hibridación y Cambios en la Cosmovisión

La globalización también puede dar lugar a fenómenos de hibridación lingüística y cultural, donde elementos de diferentes lenguas y cosmovisiones se mezclan. Esto puede llevar a cambios en la manera en que las personas perciben su entorno y se expresan.

3.4. Resistencia y Preservación Lingüística

A pesar de la globalización, muchas comunidades lingüísticas resisten la homogeneización cultural y lingüística. La preservación de la diversidad lingüística puede ser vista como una forma de resistencia a las tendencias globales que podrían amenazar la cosmovisión y la identidad cultural locales.

3.5. Sociolingüística Aplicada

La sociolingüística aplicada examina cómo las teorías y métodos sociolingüísticos pueden abordar cuestiones prácticas en la sociedad, incluidas aquellas relacionadas con la globalización. Puede investigar cómo las políticas lingüísticas afectan la diversidad lingüística y cómo se pueden implementar estrategias para preservar las lenguas en peligro.

Si se quiere evitar este retraso sociocultural y socioeconómico, el maestro debe preocuparse, no solamente por encausar al niño dentro de la escuela, sino también por acomodar la institución al alumno y, para cumplir con tal cometido, éste, como ya se dijo, debe integrarse a la comunidad a la cual pertenecen sus estudiantes, con el fin de llegar a conocer su lenguaje, su cosmovisión, su dialecto y su forma de pensar.

En resumen, la relación entre cosmovisión y globalización en la sociolingüística destaca la interconexión entre el lenguaje, la forma en que las personas interpretan el mundo y cómo las fuerzas globales influyen en las prácticas lingüísticas y la diversidad cultural. Lo que ratifica es que no se trata de ingresar al aula de clase a vaciar sabiduría, sino de acercarse al alumno para interesarlo por el aprendizaje y acompañarlo en su logro. Hacer lo contrario sería una pérdida de tiempo, de esfuerzo, de dinero y sobre todo de posibilidades de desarrollo de las comunidades. Por tanto, el maestro que llegue a la escuela con tales conocimientos estará en condiciones de elaborar el currículo y la programación adecuados; empezando por la cartilla de lectura, la cual debe utilizar vocablos conocidos, cuentos autóctonos e historias sobre aquellos personajes sobresalientes en sus respectivos campos de acción.

Parte II

La lectura y la escritura

En esta segunda parte, se incluyen 5 capítulos sobre: (1) el descifrado y el significado de los textos en la enseñanza de la lectoescritura, (2) la cartilla de lectura en el proceso de enseñanza – aprendizaje, (3) el maestro en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, (4) una propuesta para la enseñanza de lectoescritura y (5) la comprensión de textos escritos.

A continuación, nos referimos al descifrado y el significado de la lectoescritura.

Capítulo 1. El Descifrado y el Significado de los Textos en la Enseñanza de la Lectoescritura.



(Niño leyendo, Canva, 2024)

Introducción

La reiteración alrededor de los problemas sobre la enseñanza del descifrado, entendido como el peor mal en el proceso de aprendizaje de la escritura, se debe a que, hasta ese momento no se había superado el conflicto que conlleva; “causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura, es el énfasis sobre la mecánica de la lectura”, Leonard Bloomfield (citado por Bloch, 1949, p. 98) y, “se debe a que se abordó como un simple mecanismo de correspondencia entre lo oral y lo escrito” (Ferreiro y Teberosky, 1985, p. 36). Aunque también se tratan aspectos como las capacidades mentales de los niños, su entorno familiar y social, etcétera, y el desconocimiento del tema de algunos docentes (M.E.N, 2009).

De aquí en adelante, el artículo muestra los aportes de otros investigadores, con el objeto de que el maestro de primaria no minimice la dificultad de su aprendizaje; en su intento por encontrar una forma sencilla para entender la teoría que, de por sí, es complicada.

1.1. Deficiencias en el aprendizaje

Es de suponer que la concepción equivocada del proceso de enseñanza conduce al maestro a pensar que sus alumnos ya han alcanzado el nivel necesario de lectura, en el séptimo mes del período escolar del primer año. Y, tal regocijo permanece hasta que el maestro del segundo curso descubre que sus alumnos no saben leer; pero, infortunadamente, nada hace para mejorar la situación; y la historia se repite con los demás cursos del nivel primario; y lo peor es que el alumno en el nivel secundario tampoco sabe leer, según el profesor de español quien, tampoco soluciona el problema, ya que los pocos que llegan a la universidad tienen problemas similares, así como también para tomar apuntes y hacer resúmenes, al realizar un trabajo escrito.

Al respecto, en el Congreso Pedagógico Nacional, de la Federación Colombiana de Educadores, (1987, Bogotá) el profesor, José Fernando Campo en su Ponencia “Por una Educación Científica”, denuncia que la tragedia de nuestro sistema educativo consiste en que los niños no aprenden su propio idioma, ya que llegan al fin de la primaria sin saber redactar; terminan la secundaria sin un estilo literario propio; y siguen en la universidad sin los elementos indispensables para escribir un examen (Santamaría, 2017).

1.2. El aprendizaje de la lectura

Tanto psicólogos como educadores intuían que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no podía limitarse solamente a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, sino que debía tratarse de una adquisición conceptual (Ferreiro y Teberosky, 1985); que el reconocimiento de una palabra se deteriora cuando no conduce a la lectura de una expresión con significado; al respecto, Zimet, (1972) afirma que los textos de lectura solamente hacen énfasis en la habilidad; sabiendo que, al excluir el significado, sacrifican la razón de ser del aprendizaje de la lectura; entonces, los niños pueden llegar a la conclusión de que la lectura sea un proceso pasivo, que consiste en un simple reconocimiento de las letras, palabras y oraciones carentes de poder comunicativo; porque descifrar es esencialmente una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento que se ejecuta por alguna razón exterior al hecho mismo de

leer.

1.3. Los problemas del descifrado

La Psicología, la Lingüística y la Pedagogía de los años cuarenta consideraban la lectura como un mecanismo, y así lo demuestra Teberosky (1985, p.20). “Que el descifrado como medio para comprender una palabra escrita, pone al niño en situación de fracasar y, en su perspectiva, las dislexias no son perturbaciones de la lectura, sino del descifrado, y éste no es una actividad de lectura.” Agrega, descifrar es pronunciar las marcas gráficas, solamente hacer un ruido con la boca en función de los signos que ven con los ojos; pero sin comprender nada.

1.4. La Búsqueda del Significado

Solamente cuando el niño se entusiasma por el contenido del texto y se predispone a captar el mensaje, va más allá de la simple percepción de las palabras y comienza a percibir significados; porque un mismo objeto puede designarse mediante diferentes nombres y una misma palabra puede significar diferentes objetos. Luego, no debería ser motivo de rechazo por parte del maestro, si el aprendiz lee una palabra en lugar de otra. Y, tal cosa puede suceder porque leer supone ir elaborando auténticas conjeturas semánticas, que son verificadas sobre la marcha, ya que una vez aprehendida una parte del significado de un texto, el lector anticipa, de algún modo, lo que luego va a leer. En este proceso, el niño aplica sus intereses, sus experiencias anteriores, sus miedos, etcétera, a lo que lee; es decir que participa activamente en el ejercicio de lectura.

Frank Smith, (1929) en ‘Understanding Meaning’, dice que la atención concentrada en las letras y palabras distrae al niño del significado y, por consiguiente, se vuelve un obstáculo para el aprendizaje de la lectura (Como se citó en: Bettelheim y Zelan, 1983, p. 14), pues, si se le motiva para que capte el significado, se le debe permitir que se sumerja en él; de lo contrario, lo conduce a una situación dubitativa; además de que la insistencia en el descifrado y la

permanente corrección llevan al niño a un estado de desconcierto.

1.5. La transacción del significado

Si el lector lleva su experiencia, su lenguaje y el desarrollo del pensamiento, entonces, la transacción debe predominar en el logro del significado, porque en el proceso, tanto el texto como el lector resultan modificados; En 'Democracy and Education', Dewey (1916, p. 29-36) enfatiza la importancia de vincular la educación con la experiencia y la vida práctica de los estudiantes. En el contexto de la lectura, Dewey aboga por una comprensión profunda del significado del texto. Para Dewey, el texto no es simplemente una entidad estática con un significado fijo, sino que adquiere significado en la interacción activa entre el lector y el texto.

Dewey (1916, p. 29-56) sostiene que los estudiantes deben aprender a relacionar sus propias experiencias con lo que leen para que el conocimiento adquirido tenga un significado más profundo y duradero. La educación, según Dewey, no debería limitarse a la transmisión pasiva de información, sino que debería estar centrada en la experiencia y en la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante.

Aceptar que el texto tiene un significado único y, el lector efectivo es aquel que lo comprende; o que hay una variedad de significados implicados en el intercambio entre el lector y el texto puede generar una interferencia entre su comprensión, ya que puede resultar que al lector no interesa comprender el texto; pues, lo que importa es saber lo que entiende el maestro.

1.6. Análisis del Error

Sería positivo que el maestro permitiera a sus alumnos cometer errores porque ese temor es agobiante, tanto para los niños del jardín de infantes, como para los jóvenes universitarios, ya que no se puede esperar del pasar de un día para el otro, del no saber a saberlo todo (Ferreiro, 2007, p. 351).

La idea de permitir que los alumnos cometan errores es fundamental para facilitar un proceso de aprendizaje efectivo y significativo. En lugar de temer al

error, los maestros deberían verlo como una oportunidad invaluable para el crecimiento y el desarrollo de los estudiantes. Este enfoque es especialmente relevante en todas las etapas educativas, desde el jardín de infantes hasta la universidad.

En primer lugar, es importante reconocer que el aprendizaje es un proceso gradual y continuo. Nadie puede esperar pasar de no saber algo a dominarlo completamente de la noche a la mañana. Los errores son parte natural del proceso de aprendizaje y son indicativos de que el estudiante está explorando activamente nuevos conceptos y habilidades. Al permitir que los alumnos cometan errores, los maestros fomentan un ambiente de aceptación y apoyo donde los estudiantes se sienten seguros para experimentar, probar y aprender de sus equivocaciones.

Además, el error proporciona valiosas oportunidades de retroalimentación. Cuando un estudiante comete un error, se presenta una oportunidad para corregir y clarificar conceptos mal entendidos. Esto ayuda a fortalecer la comprensión y a mejorar las habilidades de resolución de problemas. Los errores bien gestionados también pueden promover el pensamiento crítico y la metacognición, ya que los estudiantes reflexionan sobre sus errores, identifican dónde y por qué se equivocaron, y ajustan su enfoque para mejorar en el futuro.

Asimismo, permitir que los alumnos cometan errores fomenta la resiliencia y la autoconfianza. Cuando los estudiantes aprenden a enfrentar y superar el fracaso, desarrollan habilidades para lidiar con la adversidad y la incertidumbre. Esta capacidad de recuperación es crucial en el aprendizaje y en la vida en general, ya que les permite perseverar en la búsqueda del conocimiento y enfrentar desafíos futuros con una actitud positiva y proactiva.

En resumen, la idea de permitir que los alumnos cometan errores no solo es positiva, sino esencial para un proceso educativo efectivo y enriquecedor. Al cambiar la percepción del error como algo negativo a una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, los maestros pueden cultivar un ambiente de aprendizaje más inclusivo, dinámico y motivador donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Tomado de IA, Chat GTP 3.5, abril 18, 2024).

1.7. Los significantes escritos

La escritura aparece como un sistema de signos que remiten a otros signos (los del lenguaje oral); y, la escritura aparece como sistema alternativo o signos que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos. Este planteamiento basado en el concepto de Saussure (1916, p.128-129); “El signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras/.../ Estos dos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente; luego, lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica”. Por eso, la palabra-signo se refiere a los dos, ya que forman una sola unidad: el concepto o significado (así es para el autor) y la imagen acústica o significante.

Si se admite que el significante remite siempre al significado, a través de una señal que, en la lengua oral, será el sonido (alófono); y en la lengua escrita será el grafema (letra); además, deberá recordarse que éste no se define por su estructura material, sino por la significación entre las relaciones de dependencia y de oposición, porque están registrados en un soporte fijo, que confiere un carácter simultáneo y no sucesivo. Por lo tanto, el acto de leer solo puede ser realizado significativamente, y el sistema ideográfico tiene primacía sobre el grafofonético, quedando este como sistema auxiliar.

La temática sobre la comprensión de lectura ha sido objeto de estudio y debate a lo largo de la historia, y su origen no puede atribuirse a un momento o autor específico. La comprensión de lectura ha sido un tema de interés en la educación y la psicología, y varios pensadores y estudiosos han contribuido a su desarrollo a lo largo del tiempo.

No obstante, algunas corrientes teóricas y enfoques pedagógicos han influido significativamente en la manera en que entendemos y enseñamos la comprensión de lectura. Por ejemplo:

Enfoque Constructivista: La teoría constructivista, que destaca la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, ha influido en la

comprensión de lectura al resaltar la importancia de la interpretación personal y la conexión con las experiencias previas del lector.

Enfoque Cognitivo: En la década de los 60's, la psicología cognitiva comenzó a enfocarse en los procesos mentales involucrados en la comprensión de lectura. Investigadores como Jean Piaget (1965) y Lev Vygotsky (1977) contribuyeron con ideas sobre cómo se desarrollan las habilidades cognitivas relacionadas con la lectura.

Modelo Interactivo: En la década de 1980, el modelo interactivo de la lectura propuesto por Rumelhart (1982) (Como se menciona por Montealegre y otros, 2000) enfatizó la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Este modelo destacó la importancia de los conocimientos previos del lector y cómo influyen en la comprensión del texto.

Teoría Sociocultural: La teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1965) resalta la importancia de la interacción social en el aprendizaje y la comprensión. Según esta perspectiva, la comprensión de lectura se ve influida por factores culturales y sociales.

En resumen, la temática sobre la comprensión de lectura ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido influenciada por diversas corrientes teóricas y enfoques pedagógicos. No hay un único momento o autor que pueda ser identificado como el origen de esta temática, ya que ha sido un área de investigación y reflexión continua.

1.8. La Lectoescritura

Se ha enseñado como algo extraño; sin considerarse que el niño antes de ir a la escuela ya tiene muchas ideas sobre los sistemas de lectura y escritura; tal como, la mímica de la lectura y los garabatos hechos en pisos y paredes, pero no hay quién utilice ese conocimiento y, generalmente parten de cero, así lo confirma Vigotsky (1965). Se enseña a los niños a trazar letras y hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. Se enfatiza tanto la mecánica de leer lo escrito que se eclipsa el lenguaje escrito en cuanto tal, por

eso, es necesario llevar al niño a comprender internamente la escritura y lograr que se organice como un desarrollo más que como un aprendizaje (Citado en Ferreiro y Teberosky, 1985, p.358-359). Lo expuesto confirma que la concepción de la escritura, como copia, inhibe al niño de la verdadera escritura y crea otros problemas. Dar preeminencia al código grafo-fonético sobre el código ideográfico equivale a suponer que el lector no ha llegado a la madurez que requiere ese estadio, de allí la necesidad de los ejercicios de aprestamiento, en lo que representa un buen dominio del lenguaje oral; en donde el oído juega un papel decisivo; pues, la continuidad óptica debe doblarse acústicamente.

1.9. La Percepción de la Palabra

Bien la explica el Doctor Tomatis (Citado por S. Molina, 1981, p.49): “Para que una palabra pueda evocarse, hasta su descomposición literal, es indispensable que el juego de análisis y síntesis sea algo habitual, porque el balanceo es un mecanismo, que da la impresión de una realidad espontánea” además debe considerarse que el valor semántico de la palabra tiene más influencia en la percepción, que en cualquier otro aspecto físico.

Al respecto, se ha comprobado que mientras menos conocida era una sucesión de letras para el lector, más interés se evidenciaba en éste, por captar cada letra; produciéndose un desciframiento que reducirá la velocidad de lectura y, los espacios abarcados por los movimientos oculares; por el contrario, cuando más conocidas eran las palabras y el contenido global del texto, los movimientos oculares abarcaban espacios significativos mayores, al tiempo que se aumentaba la velocidad en la lectura y la capacidad de comprensión.

1.10. El Contenido de los textos

Es evidente que un mayor conocimiento del contenido de los textos quitará preponderancia al descifrado silábico; lo que obligará al maestro a conseguir textos motivadores, para el niño; así como también se recomienda no iniciar una sesión antes de que los niños ya estuvieran familiarizados con dichos textos.

1.11. El compromiso del maestro.

En tales condiciones, el 10% de operarios, técnicos, tecnólogos y profesionales están mal preparados desde la escuela: ¿Será esa la misión de la educación? ¿Formar ciudadanos que no trasciendan, que no pregunten, que no discurren?

Entonces pregunto: ¿A alguien favorecerá este estado de cosas? De pronto, a quienes usufructúan de la incapacidad para escribir de la población 'de a pie'. Y, para lograr algún cambio, positivo, se debe comprometer a desarrollar el Proceso de Aprendizaje, como artífices del aprendizaje, como orientadores del niño, y no como transmisores de simple información.

El compromiso del maestro implica transformar el proceso educativo hacia algo más significativo y efectivo que simplemente transmitir información. Aquí están algunas ideas sobre cuál podría ser ese compromiso:

Desarrollo del Proceso de Aprendizaje: El compromiso principal del maestro es ser un facilitador activo del proceso de aprendizaje. Esto implica no solo impartir conocimientos, sino también diseñar experiencias educativas que promuevan la comprensión, el pensamiento crítico y la curiosidad en los estudiantes.

Formación de Ciudadanos Críticos y Reflexivos: El maestro debe comprometerse a formar ciudadanos que trasciendan más allá de la mera acumulación de conocimientos. Deben fomentar habilidades como el cuestionamiento, el análisis y la capacidad de discurrir sobre diferentes temas y realidades.

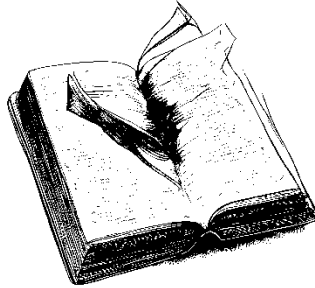
Promoción del Desarrollo Integral: El maestro tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en aspectos como la ética, la empatía y la responsabilidad social.

Enfoque en la Educación Transformadora: El compromiso del maestro implica adoptar un enfoque educativo transformador que trascienda las limitaciones del sistema tradicional. Esto implica adaptar las metodologías y estrategias pedagógicas para responder a las necesidades cambiantes de la sociedad y del estudiante.

Apoyo a la Capacitación Continua: El compromiso del maestro incluye mantenerse actualizado y mejorar constantemente sus habilidades pedagógicas. Esto implica participar en actividades de desarrollo profesional y colaborar con otros educadores para mejorar las prácticas educativas.

En resumen, el compromiso del maestro va más allá de la mera enseñanza de contenidos; implica una responsabilidad hacia el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando habilidades críticas y reflexivas que les permitan convertirse en ciudadanos activos y conscientes en la sociedad (Tomado de IA, ChatGPT 3.5, abril 18 de 2024).

Capítulo 2. La cartilla de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



(Libro de lectura, Canva, 2024)

Introducción

La discusión sobre la 'Imagen de la Lengua' plantea cuestionamientos profundos sobre la eficacia y la relevancia de las prácticas tradicionales de lectura y escritura en el contexto educativo. Se señala que simplemente enseñar a un niño a leer en voz alta no garantiza un verdadero entendimiento o aprecio por el lenguaje. Más bien, se sugiere que la motivación y la comprensión del niño respecto al lenguaje se derivan de su experiencia personal y su capacidad para utilizar el lenguaje de manera significativa en su vida diaria. De hecho, si un niño no encuentra utilidad en las tareas tradicionales de lectura y escritura, puede ser resultado de un conflicto entre las expectativas impuestas externamente y su propia comprensión interna del lenguaje. Esta discrepancia puede llevar a una disminución en la motivación y el interés del niño por participar en estas actividades. La crítica se extiende incluso al material didáctico utilizado, como las cartillas de lectura, que a menudo presentan un vocabulario limitado y descontextualizado que no resuena con los intereses o experiencias del niño, lo que puede contribuir aún más a la falta de conexión emocional y utilidad percibida en las habilidades de lectoescritura tradicionales. Este análisis plantea la necesidad de replantear no solo las metodologías educativas, sino también el enfoque en la relevancia y la autenticidad del aprendizaje del lenguaje en el desarrollo de los niños (Tomado de IA, ChatGPT 3.5, 18 de abril, 2024).

2.1. Imagen de la Lengua

Es equivocado exigir al niño que debe leer en voz alta, porque esto, sólo prueba que ha adquirido una habilidad vacía y de poca utilidad; porque ha sido sometido a la práctica del estímulo externo de la palabra impresa y a su lectura; donde el niño deduce que la lectura no tiene importancia personal, ni tampoco satisface sus expectativas. Dicho en otras palabras, la imagen del niño resulta de su propia experiencia; pues, éste conoce la lengua porque sabe lo que con ella puede hacer y porque con la práctica puede satisfacer las necesidades del diario acontecer.

Sí un niño no percibe utilidad en las tareas tradicionales de lectura y escritura, podría deberse a la imposición de un estereotipo de lenguaje que va en contra de sus internalizaciones; es decir, de su comprensión interna del lenguaje. La idea aquí parece ser que las actividades de lectura y escritura tradicionales pueden chocar con la comprensión personal del niño sobre el lenguaje, lo que podría disminuir su motivación o interés en realizar esas tareas.

Se colige que el niño no encuentra utilidad en las tareas tradicionales de leer y escribir porque debe aceptar un estereotipo de lenguaje contrario a las internalizaciones que él ha logrado con su experiencia (Halliday, 1977, p. 9-12).

2.2. El lenguaje de la cartilla

Si el lenguaje del profesor presenta barreras, qué se podría decir de la cartilla de lectura, porque el vocabulario con el que se construye las frases, oraciones e historias es limitado, desadaptado a los intereses del niño y cargado de repeticiones sin sentido, tal es el caso: *mamá toma tilo y mi tía té. ¡Arre, mulita, arre! Arre a la loma, arre, arre, arre mulita.* Se encuentran frases sin sentido; *Papá toma mate* (porque esa bebida, no se toma, aquí tomamos café); *torero, ¿morirá mi toro?* (porque ningún torero sale al ruedo a perder); *el sapo come sopa* (M.E.N, 1984, p. 41); *el papá tapa la pipa a Lulú; el piloto le pita a Lupita.* Por lo general se consideran como fáciles porque repiten las

mismas sílabas y letras, como: nene, mamá, oso, ala, ese, etcétera.

2.3. El interés de las Historias y Cuentos

Ahora bien, después de alcanzar la habilidad de leer palabras, a lo mejor resulta para el niño un tanto divertido repetir tales ejercicios; pero ellos esperan que luego sucediera algo más interesante, que las historias muestren que la lectura efectivamente satisface sus necesidades, así como lo hizo el lenguaje en su momento; pero esos muchachitos dulces y perfectos en todo, muy poco les convence; pues, saben que niños así, serían jartísimos para tenerlos como compañeritos de juego, suponen que estos se podrían lastimar en los juegos que ellos organizan. Esos protagonistas mortifican a los escolares al dar a entender que son tan bobos; creyendo que se iban a convencer de su existencia.

Capítulo 3. El maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectoescritura.



(Profesor enseñando a leer, Canva, 2024)

El entorno económico en el cual se desarrolla el niño, las condiciones físicas de la escuela, la preparación y dedicación del maestro, la metodología y procedimientos empleados por el maestro en el proceso, los materiales y recursos etc. forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras que algunos consideran al maestro como el elemento clave, hay quienes piensan que no alcanza la importancia de otras variables, por cuanto no depende de él la modificación de las condiciones sociales y familiares, ni las capacidades e intereses individuales; aunque hay experiencias, como la que se realizó en Caracas en 1973, en la que se pudo observar a dos grupos de alumnos de la misma escuela, con población de nivel sociocultural bajo, cuyo notorio contraste de la producción de la escritura solo podría explicarse por la diferencia en la calidad de los respectivos maestros (Ministerio de Educación de la República de Venezuela, 1977; citado por Braslavsky, 1983).

Además de lo planteado, aunque es muy difícil que el Estado pueda exigir al maestro de primaria que sea un apasionado lector, pues de todos es conocido que las condiciones económicas y de tiempo no le permiten desempeñar un papel ejemplar, debe esperarse de este por lo menos una actitud positiva hacia la lectura.

La dislexia: Cuando un niño en su lectura invierte las palabras, confunde

algunas letras, titubea, se retrasa respecto de sus compañeros, no sabe puntuar, etc., es muy posible que algunos maestros clasifiquen al niño en el grupo de los disléxicos. Con esta práctica se está calificando de disléxico a cualquier niño de nivel intelectual normal, sin anomalías sensoriales, sin fobia a la escuela, pero no aprende a leer adecuadamente.

Capítulo 4. Una propuesta para la enseñanza de la lecto-escritura.



Introducción

En la actualidad es necesario considerar el conocimiento como un proceso antes que como un estado; o sea que, es preferible pasar de un conocimiento menor a uno más complejo, de una validez inferior a una superior. Reichenbach (1938), argumenta que la ciencia no busca alcanzar verdades o falsedades absolutas, sino que los enunciados científicos pueden poseer diferentes grados de probabilidad. Esto refleja una perspectiva probabilística en la evaluación del conocimiento científico.

Con lo expuesto quiero evidenciar las conclusiones a que pude llegar en mi trabajo de investigación denominado “La Psico sociolingüística y el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura”, en el sentido de que deben tratarse como hipótesis que luego tendrían que ser demostradas o negadas mediante la observación, el análisis, la experimentación y, sobre todo, con la comprobación.

4.1. La Cartilla de enseñanza

Los resultados de dicho trabajo de investigación ameritan para que se retomem ciertos planteamientos teóricos y algunos supuestos metodológicos que se originaron en el proceso investigativo; lo uno encuentra asidero en la Psico

sociolingüística y lo otro se puede patentizar cuando se observa que, en el desarrollo del proceso, el maestro solamente ha logrado la habilidad del niño para el descifrado de palabras y frases, dejando al margen el significado que es la razón de ser de la lecto-escritura. Esto se puede verificar si se observan las frases absurdas que se utilizan para mecanizar los sonidos de las letras, tales como: *“El piloto le pita a Lupita”, “El conejo pateo la tula”, “El sapo come sopa”, etc.*; también al revisar algunas cartillas de lectura que emplean un léxico inapropiado y lleno de repeticiones sin un sentido racional como *“Mi mamá toma tilo y mi tío toma té”, “Lola sale, sale a la loma y pasea su mula”, “Papá toma mate”* y otras por el mismo estilo. Además, mi aseveración se reafirma cuando los profesores del segundo curso manifiestan que *“los niños leen lentamente y deletreando”, “tienen mucha dificultad en la comprensión de la lectura”, “leen bien en la Cartilla, pero no pueden hacerlo con otros libros”*.

En fin, la demasiada preocupación por el reconocimiento de los signos, su oralización y trazo, dejan relegada la búsqueda del significado a un último plano; es decir, que se enseña una mecánica que dista mucho del verdadero concepto de lectura porque leer es una actividad mental compleja en la que hay que esforzarse por tener conciencia de lo que se lee.

Lo expuesto conduce a creer que existe una concepción equivocada sobre lo que debe ser la lecto escritura, como si ésta estribara en un simple reconocimiento de letras, palabras y frases carentes de poder comunicativo; porque descifrar es una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento que se ejecuta por alguna razón exterior al hecho mismo de leer.

Tal realidad encuentra su respaldo conceptual en la Psicología, la Lingüística y la Pedagogía de los años cuarenta que consideraban a la lectura inicial como un puro mecanismo; así lo demuestra Leonard Bloomfield (1942) al afirmar que *“la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura”* (citado por Linuesa, 1984, p. 251).

Con esto se demuestra que se entendía el aprendizaje de la lectura como un simple mecanismo de poner en correspondencia lo oral y lo escrito, de decodificar los grafos en sonidos. Pero hace ya algún tiempo, tanto psicólogos como educadores intuían que el aprendizaje de la lectura no podía ser solamente un conjunto de técnicas perceptivo-motrices, sino más bien pensaban que debía tratarse de una adquisición conceptual, porque ‘los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar’.

Y, al respecto, sucede que el niño conoce la lengua porque sabe lo que la lengua hace, porque con la práctica de la lengua ha descubierto la utilidad de ésta. Lo que significa que los elementos determinantes de la experiencia temprana del niño están conformados por el uso adecuado del lenguaje que él mismo ha hecho, por las necesidades particulares que ha satisfecho por medio del lenguaje. Pues el niño utiliza la lengua de muchas maneras: para satisfacer necesidades materiales e intelectuales; como elemento de mediación en las relaciones interpersonales; para la expresión de sentimientos y para muchas otras actividades. El lenguaje es para el niño un rico instrumento adaptable para el logro de sus intereses; casi se podría decir que no hay límite para lo que el niño quiera hacer con el lenguaje.

Se colige que si el escolar no encuentra utilidad en las primeras tareas tradicionales de leer y escribir es porque se le exige aceptar un estereotipo de lenguaje que es contrario a las internalizaciones que él ha logrado con su propia experiencia y porque choca con la concepción de lenguaje del profesor, por considerarla menos rica o diversificada, yo diría que de pronto hasta anacrónica. Por tanto, sería recomendable que no se continúe enseñando la lectura y la escritura como algo extraño al niño; al contrario, sería provechoso tener en cuenta que éste antes de ir a la escuela, ya tiene muchas ideas sobre los sistemas de lectura y, así, por ejemplo, la mímica de la lectura, cuando el niño mueve la cabeza y la mirada siguiendo los renglones e inventando textos; y los ‘garabatos’ que hacen en pisos y paredes son una buena muestra de ello.

Lastimosamente sucede que nadie utiliza ese conocimiento que lleva el niño a la escuela y generalmente se parte de cero. Como dice L. Vygotsky (1978,

citado por Solarte, 1990, p. 4) “a los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito”. Se ha enfatizado tanto la mecánica de oralizar las grafías que se ahoga al lenguaje escrito como tal.

Pues es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje. Lo mencionado anteriormente se complementa para la formación de un método de enseñanza de lecto- escritura. Pues, si la Escuela Nueva pregona que el proceso de enseñanza- aprendizaje ha de ser activo y centrado en el alumno; que el niño se auto instruya mediante la vivencia, o sea que el alumno aprenda haciendo; tendrá que entenderse que ello rige para todas las materias del Pensum, pero no especifica cómo habrá de hacerse con la lectura y la escritura. Por eso sugiero que esta temática tiene que investigarse más profundamente y trabajarse de una manera interdisciplinaria en un ‘colectivo’ donde participen lingüistas, psicólogos, pedagogos, maestros y estudiantes.

Entonces, debido a la concepción equivocada sobre la lectura, ya que se la toma como un simple reconocimiento de letras, palabras y frases carentes de poder comunicativo; además, porque descifrar es una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento, y este asunto me permite formular el problema de la siguiente manera:

¿Acaso los métodos, procedimientos, auxiliares de clase, etc., que utiliza el maestro para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto- escritura, solamente conducen a que el niño se adiestre en el descifrado y el trazo de palabras y frases, descuidando el significado que es la razón de ser de la lecto- escritura?

Siendo así, se podría sugerir las siguientes hipótesis: se puede guiar al niño para lograr la comprensión interna del sistema de lecto-escritura con el fin de que se organizara como un desarrollo, más que como un aprendizaje.

Pero para alcanzarlo, un solo período escolar no es suficiente para lograr la transacción del significado entre escritor y lector; en el sentido de construcción del significado; pues, se trata de enseñar a leer, no de adiestrar en el manejo del descifrado.

Además, para el niño el conocimiento del lenguaje oral se vuelve una condición necesaria, porque éste es muy valioso en la construcción del significado que es la esencia de la lectura y de la escritura.

También tiene que respetarse el interés del niño individualizado, permitiéndole avanzar según su propio ritmo; porque tiene que ser difícil intentar estandarizar la psicología de un grupo de personas heterogéneas.

4.2. La construcción del texto

Es evidente que dentro de este esquema metodológico debe privilegiarse un mejor conocimiento del contenido de los textos utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura; esta práctica quitará preponderancia al descifrado silábico, de tal manera que el maestro deberá elaborar textos apropiados para el interés del niño, y también 'no iniciar jamás una sesión de lectura sin asegurarse de que sus alumnos ya estén familiarizados con dichos textos a nivel semántico; pero sin olvidar las secuencias intermedias que deben conducir al análisis de los elementos'.

Por tanto, si se tuviera en cuenta estas sugerencias en la enseñanza de la lecto-escritura, el maestro debe integrarse a la comunidad para conocer su sociolecto, que viene a ser la materia prima para la construcción de los primeros textos en la práctica de ella. Pues, tal como afirma Freinet (1969), entre el medio y la escuela se produce un desfase de diez a uno.

En cuanto al método, la experimentación daría las bases necesarias para la comprobación de las hipótesis, y además porque debe tenerse en cuenta que no siempre el mejor método es el de más brillante argumentación, sino aquel que en la práctica produce resultados más eficaces.

Capítulo 5. La Comprensión de Textos Escritos



Introducción

El título va muy bien con la teoría que se expone; pues, este artículo exige, más que una lectura su estudio; por cuanto usted se encontrará con una serie de sentencias que tendrá que dilucidar con cuidado; por tanto, para su entendimiento habrá que tomar ejemplos de los textos y discursos del habla popular.

La idea central de este artículo está expuesta con términos propios de la ciencia lingüística, que no deben interpretarse con ligereza; pues, salen del sistema de habla y se introducen en el campo de la semiología. Obviamente, este artículo solamente expone la teoría pertinente, ya que, para su explicación necesita de la aplicación de la didáctica y la apropiación del dialecto estándar.

5.1. La comunicación

La comunicación ha alcanzado tal importancia en el mundo de hoy que se podría afirmar, sin temor a equivocarse, que muchos males de la sociedad desaparecerían si se hiciera buen uso de ella. Además, debemos saber que el hombre por medio de su aptitud comunicativa logra integrarse a su grupo social. En esto es la palabra la que juega su rol preponderante para cumplir con dicho oficio; pero éste se logra solamente cuando se carga de significación, porque “lo que erige a la palabra como tal y la sostiene por encima de los

gritos y de los ruidos es la proposición oculta en ella” (Aristóteles, siglo IV a.C., Retórica, libro III, capítulo 2).

Dentro del esquema Jakobsoniano de la comunicación, los componentes de ésta son: emisor, receptor, mensaje, código y medio, pero éste no debería ser considerado como simple mecanismo, sino dentro de una relación dinámica de reciprocidad tanto en el manejo del referente como en la utilización de los códigos y la ubicación situacional, porque en el lenguaje cotidiano, cualquier acto de habla no puede entenderse completamente solo considerando las palabras pronunciadas. Más bien, su comprensión depende del contexto que rodea a ese acto, incluyendo elementos extraverbales y la situación concreta que existe antes y durante la expresión verbal. Este enfoque reconoce la importancia de factores como el conocimiento compartido, el entorno físico, las relaciones sociales y otros elementos contextuales para interpretar adecuadamente el significado de lo que se dice.

5.2. La Competencia Textual

El texto de comunicación surge en el contorno lingüístico donde el hablante desempeña su rol. Dicho texto bien puede pertenecer al sistema semántico general del lenguaje o al sistema semántico específico correspondiente a un contexto social; y en este evento deben distinguirse los siguientes aspectos:

5.2.1. Campo

Se denomina así a la acción social en la cual un contexto se produce, o sea la actividad real donde un conjunto de palabras adquiere funcionalidad significativa. Al respecto, van Dijk afirma: “... la filosofía del lenguaje ha mostrado al lingüista cómo el contexto pragmático establece las condiciones que determinan la adecuación de las expresiones de la lengua natural, considerados como actos de habla” (1979, p. 143–159).

5.2.2. Tenor

Se refiere a los participantes en el acto de habla.

5.2.3. Modo

Tiene que ver con las funciones que desempeña el lenguaje. Estas son:

Referencial: es aquella que hace referencia mediante el mensaje al mundo de los objetos y sus relaciones.

Sintomática: por medio de ésta el hablante manifiesta información sobre sí mismo.

Fática: abre los canales de la comunicación, la prolonga o la interrumpe.

Metalingüística: en ésta la lengua es al mismo tiempo objeto e instrumento de estudio.

Ahora bien, en la praxis comunicativa los actos de habla se estructuran en forma de textos que, dentro de la semiótica cultural, no constituyen solamente mensajes en la lengua natural, sino cualquier fenómeno de significado integral, como una conversación, una ceremonia, una obra figurativa, una pieza musical; en las cuales hay signos verbales, no verbales, gráficos, textuales, etc. Luego, un contexto verbal es una obra semiótica que nos ayuda a entendernos los unos a los otros; además, a través de la interacción activa de las representaciones de la expresión podemos intercambiar beneficios, tales como: experiencias, conocimientos, enseñanzas, etc. En suma, 'texto' es un conjunto significativo y coherente; es un fragmento de lenguaje oral o escrito que comunica o significa algo.

Dijimos que un texto debe ser 'coherente' y lo es cuando las partes se ligan solidariamente entre sí (que a nivel superficial se determina por las conjunciones, la estructura de modo, de tiempo, y aspecto en los predicados verbales, así como por el orden de las palabras y los deícticos).

Si no se vincularan solidariamente los distintos elementos que constituyen un sintagma, una frase, se tendría una construcción inaceptable, agramatical; pues gracias a la coherencia el lector de un libro lo percibe como un todo, y esta capacidad del lector para percibir la unidad del texto se denomina 'competencia textual'. Dicha competencia, tal como se expuso, no viene conferida no solo por lo que explícitamente se dice en el texto, sino también por todo aquello que en él queda implícito; lo que se presupone, lo que de él se infiere.

5.3 El párrafo

Dentro de un escrito, el párrafo, que es un conjunto de varias oraciones y con unidad funcional, expresa y desarrolla una idea completa. Su estructura está determinada

por la idea principal y las secundarias que desarrollan, complementan, amplían o sustentan el pensamiento expresado en la idea principal llamada también oración directriz.

El párrafo tiene cuatro características fundamentales:

La *unidad*: está determinada por la idea principal expresada en la oración directriz.

La *coherencia*: es el encadenamiento lógico, sistemático y concordante de las oraciones que conforman un párrafo. La coherencia guarda relación con el empleo de los enlaces y el uso de la puntuación dentro del párrafo.

Los *enlaces*: son las expresiones que se usan para conectar en forma lógica y coherente las oraciones dentro del párrafo. Entre los más frecuentes están: pero, no obstante, sin embargo, con todo, en cambio, por el contrario, antes bien, por tanto, de ahí que, en consecuencia, en efecto, en resumen.

Claridad y puntuación: la correcta utilización de los signos de puntuación en las oraciones que constituyen el párrafo repercute en la diafanidad y coherencia del mismo.

Es necesario conocer las partes que conforman el texto y el enfoque que se le quiera dar, para eso nos guiamos de los siguientes conceptos:

La estructura de un escrito

El plan u organización interna del pensamiento constituye dicha estructura; y esto es la manera como el autor ha querido presentar la cuestión o el problema. Al respecto, veamos tres formas de desarrollo.

Problema – solución.

Es la exposición del tema que se va a resolver, planteada de tal manera que despierte el interés y la curiosidad del lector.

Tesis – demostración.

Es la opinión clara de lo que el autor piensa y cree. La demostración está dada por el conjunto de argumentos lógicos que va presentando el autor para justificar su posición y lograr que el lector la acepte.

Hechos

Están conformados por las descripciones de las situaciones o acciones dentro de un lugar y tiempo. Los introduce el autor en el problema para crear una situación conflictiva y de mayor realismo; se emplean también en la discusión para ilustrarla y en la demostración para darle mayor fuerza a la argumentación y hacerla más objetiva.

Lectura y comprensión

Leer es un proceso que comprende por lo menos dos tareas, una visual y otra mental. La primera consiste en ver las imágenes de las palabras con rapidez, con amplitud, con ritmo y con seguridad; la segunda es aquella en la cual la mente realiza varias actividades, a saber:

Identificar: es reconocer los elementos que necesitamos para aprehender el mensaje cuando leemos.

Reaccionar: esto es preguntar, juzgar, relacionar, concluir, etc. Después de haber realizado la lectura; con el fin de participar activamente en la transacción del significado que se debe establecer entre escritor y lector.

Interpretar: Consiste en descubrir qué es lo que nos quiere decir el autor y qué significa el mensaje.

Crear: es elaborar nueva información con base en la información recibida, y no simplemente repetir o recitar mensajes.

Comprender: es saber de qué se trata cuando se lee una oración, un párrafo, un capítulo, un libro; es conocer su esencia o su naturaleza; es reconstruir, por parte del lector el sentido dado por el autor a un determinado texto escrito en una circunstancia específica y destinado a determinados lectores.

Para lograr una adecuada comprensión es necesario conocer los diferentes factores que entran en juego; ellos son:

Factores derivados del emisor: son aquellos que hacen referencia al conocimiento de los códigos históricos, geográficos, sociales onomásticos, toponímicos, filosóficos, etc. Que maneja el autor, tales como: el conocimiento de los esquemas cognitivos del autor. Es necesario porque la comprensión se obtiene en la medida que el escritor y el lector dominan los mismos esquemas.

El conocimiento del patrimonio cultural del autor: es importante para que los temas parezcan un tanto familiares al lector.

El conocimiento de las circunstancias de la escritura: se refiere al lugar, el tiempo, la edad, etc. Del autor en el momento de escribir el texto.

Factores derivados del texto: estos son: el físico, que comprende el porte y la claridad de la letra, el color y la textura del papel, los espacios entre renglones, etc.; aspectos éstos que a simple vista parecen no ser importantes, pero la experiencia nos

demuestra que sí lo son.

El lingüístico: tiene que ver con el conocimiento del léxico y de la estructura morfosintáctica de las oraciones; estos factores obviamente favorecen la comprensión de un texto.

Los elementos deícticos y reproductores: son términos que reemplazan, aluden, repiten o simplifican expresiones. Los más característicos son los pronombres y adjetivos demostrativos; los adverbios de lugar, de tiempo, de modo y expresiones equivalentes a ellos.

La conformación textual: se refiere al tipo de texto – cuento, noticia, chiste, etc.- y a la captación de este según esté completo o no; a las unidades, bien sean oraciones o frases que lo integran. Pues un texto, tal como lo hemos repetido, tiene unos elementos explícitos y otros implícitos, o sea, lo que se dice y lo que se infiere de él.

Factores provenientes del lector: en el plano de los esquemas cognoscitivos, el universo conceptual del lector interactúa con cada uno de los elementos del texto; lo que quiere decir que a mayor cultura del lector habrá mayor grado de comprensión.

5.4. La evaluación de la comprensión lectora

A continuación, presentamos algunas estrategias y etapas para la evaluación de la comprensión lectora.

5.4.1 Estrategias

La práctica educativa más extendida en nuestro medio evalúa la comprensión de la lectura a través de unas tantas destrezas, tales como: encontrar la idea principal, recordar detalles específicos, seguir una secuencia de eventos, establecer relaciones de causa a efecto, etc. Aunque algunos maestros y psicólogos están en contra de este trabajo taxonómico, esta serie de destrezas permite delimitar los aspectos críticos de la comprensión de lectura y realizar un análisis de las estrategias que emplean los lectores diestros para enseñarlas a los lectores que tienen dificultades. Los diferentes niveles de comprensión lectora y las etapas que los lectores pueden experimentar al interactuar con un texto suelen incluir:

5.4.2. Etapas

Comprensión Literal: Implica la recuperación de información explícita del texto, ya sea mediante el reconocimiento (identificación de elementos como ideas principales, detalles, secuencias, relaciones causa-efecto) o el recuerdo (recordar detalles, ideas principales, secuencias, etc.).

Reorganización: Consiste en dar una nueva organización a las ideas, información u otros elementos del texto mediante procesos de selección y síntesis. Los lectores pueden reorganizar y reestructurar mentalmente la información para una mejor comprensión.

Comprensión Inferencial: Requiere que el estudiante utilice las ideas e información del texto, junto con su intuición y experiencia personal, para realizar conjeturas e hipótesis. Este nivel va más allá de la información explícita y estimula la capacidad del lector para hacer inferencias.

Lectura Crítica: En este nivel, el lector emite juicios valorativos al comparar las ideas presentadas en el texto con criterios externos proporcionados por el profesor o criterios internos basados en la experiencia del lector, sus conocimientos y sus perspectivas.

Apreciación: Este nivel implica consideraciones previas y busca evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha tenido en el lector. Incluye la valoración subjetiva de la obra en términos de su efecto emocional o estético.

Estas etapas sugieren una progresión desde la comprensión literal hasta niveles más profundos de análisis y evaluación. Este enfoque se utiliza comúnmente en la enseñanza de la lectura para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y analíticas.

Parte III:

Pedagogía de la creatividad: aportes de la psicolingüística a la pedagogía para formar estudiantes reflexivos y creativos

Debido al desconocimiento por parte de los profesores, acerca de los fundamentos de la Lingüística, por causa de la equivocada concepción sobre lenguaje, lengua y habla, por motivo de la confusión de los niveles de la lengua y, sobre todo, por la ignorancia sobre el concepto fonema, las prácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura, han sido, en la mayoría de los casos, un fracaso. Fracaso porque los temas antes mencionados, han conducido al maestro a improvisar, a repetir los errores que él aprendió en la escuela; en suma, a decir mentiras que ha tenido que aceptar, por las razones, antes mencionadas; es decir, ha sido un círculo vicioso, causante del desastre de la escuela, del sistema educativo que, de sistema no tiene mucho, porque no alcanza a cumplir con los requisitos para denominarlo así.

Como resultado de tales improvisaciones, en el mejor de los casos, se ha podido llegar a una pobre capacidad para descifrar y, esto no es leer ni escribir, porque solamente se ha enfatizado en la habilidad para reconocer unos grafos y sus respectivos sonidos, olvidando completamente el significado de las palabras y, una lecto-escritura que no conduce a la comprensión del significado de las estructuras del texto, no puede llamarse de tal manera.

Esta situación caótica ha permitido que ciertas empresas piratas, ofrezcan cursos de 'comprensión de lectura', 'lectura comprensiva', 'lectura significativa'. 'lectura rápida' 'lectura personalizada'; para finalmente justificar su engaño echándole la culpa a la dislexia; y, finalmente enviando al niño a un tratamiento psicológico; cuando realmente el problema no está en el niño, sino en los desaciertos de la escuela, del maestro, de las herramientas educativas, de los métodos y de la incultura generalizada.

La tercera parte incluye los capítulos sobre conceptos de producción de saberes, una aproximación al concepto de pedagogía y la psicolingüística.

Para continuar con esta sección pasamos a explicar el tema de la producción de saberes.

Capítulo 1. Producción de saberes

Entonces, si el sistema educativo nacional está interesado en mejorar las competencias analíticas y creativas de los estudiantes de los diferentes niveles de educación, primero debe orientar a los educadores por la senda del análisis y la reflexión sobre su quehacer docente. Para lo cual sería posible implementar la acción reflexiva y la creatividad, bien sea que el maestro desarrolle su tarea con un Modelo Pedagógico Social o con un Modelo Pedagógico Sistematizado (Álvarez y otros, 1986). Y, como al parecer no se ha reflexionado seriamente sobre los alcances teóricos de un modelo en particular, sería pertinente postergar las conclusiones hasta tanto se comprendan los principios teóricos y se cree el ambiente adecuado para la discusión.

Por ahora es necesario recalcar que la acción reflexiva acerca de la solución de los problemas derivados de la práctica constituye la base para una investigación educativa que desarrolla el pensamiento crítico del maestro y lo habilita para producir saber pedagógico.

Para tal efecto y con el ánimo de buscar una solución al problema, podrían tomarse como fundamentos los principios psicolingüísticos que por encargarse de los procesos del pensamiento y del lenguaje servirían para encauzar el aprendizaje hacia la reflexión y la creatividad. Además, porque tales principios son útiles para la investigación del comportamiento de los procesos y mecanismos psíquicos que se pueden observar en la emisión y recepción de mensajes. Al respecto, Gorki (1907, p. 89), dice: “Es necesario tener en cuenta que el proceso mismo del reflejo de la realidad en la mente del ser humano no puede realizarse sin el concurso del lenguaje”.

Al conjugar estas prácticas tanto en docentes como en estudiantes vemos que, si aquellos enseñan sin reflexionar sobre lo que hacen, sin permitirles a éstos que razonen sobre lo que le transmiten, significa que la educación tiende a producir a una persona heterónoma, un hombre incapaz de pensar por sí mismo, un hombre manipulable. En tal contexto el maestro autónomo será capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a la transformación personal y del mundo que le

rodea; mientras que el maestro heterónimo vivirá una situación de dependencia con respecto a lo que otros han construido acerca del conocimiento; y en la práctica pedagógica se limitará a la simple repetición porque sus probabilidades de relacionarla con su historia serán mínimas. Entonces reitero: en las reacciones individuales y colectivas necesarias para la construcción del conocimiento, solamente, quienes hayan logrado mayor autonomía podrán hacer una reflexión continua sobre sus actuaciones.

Finalmente, esta propuesta abogará por una metodología que respete el derecho a disentir de los alumnos en un marco que privilegie la formación de competencias reflexivas, analíticas y creativas; también propenderá por el trabajo autónomo de los docentes en un ambiente de permanente autocapacitación en las teorías que habrán de sustentar en el saber pedagógico y psicolingüístico.

Capítulo 2. Aproximación al concepto de pedagogía

La pedagogía es la ciencia que estudia la educación, es la teoría científica que trata sobre los procesos educativos; pero por ser ésta una ciencia humana, sus mecanismos no se pueden observar directamente, sino solamente a través de sus efectos. Por tanto, su fundamento está basado en su capacidad explicativa de la teoría y la consistencia de sus principios. La educación, por su parte, establece la conexión cultural entre la sociedad y el individuo, quien desde sus inicios debe involucrarse en el esquema de relaciones sociales. El docente en este ambiente se torna fundamental al hacer uso de una comunicación significativa, relacionando los diferentes saberes y costumbres. Para lo cual sería necesario que el discurso pedagógico esté mimetizado por la interpretación vivencial.

Entonces, para solucionar los problemas educativos reales, la pedagogía necesita enriquecerse con el aporte de la sociología, la psicología, la politología, la psicolingüística, la economía, la religión, la sexología, etc. Y, el pedagogo que quiera comprometerse con un trabajo docente enmarcado en este paradigma deberá privilegiar el proceso de aprendizaje sobre la enseñanza, buscando siempre en el estudiante el mejor nivel de autonomía intelectual para que en sus actuaciones civiles sea capaz de encontrar su autodeterminación; para que en su desempeño profesional sea capaz de innovar y para que en todo ejercicio sea crítico y reflexivo.

2.1. Reflexión epistemológica

La selección y adecuación de unos cuantos modelos teóricos de la pedagogía y la psicolingüística explicados con ejemplos y con esquemas que facilitarán su comprensión, contribuirán para que los maestros construyan en su quehacer docente, ejercicios que desarrollen las capacidades reflexiva y creativa de sus alumnos. Pero sobre todo servirán para que el maestro produzca teoría pedagógica al reflexionar epistemológicamente sobre su labor educativa. Pues, en últimas “la ciencia no es otra cosa que la depuración del pensamiento cotidiano”. Esta cita es atribuida a Albert Einstein (La física y la realidad, citado por Vergara,

2019, p. 11), pero es importante señalar que no hay evidencia sólida de que Einstein haya dicho exactamente estas palabras en alguna de sus publicaciones conocidas. Esta cita a menudo se utiliza para transmitir la idea de que la ciencia es una extensión refinada y sistematizada del pensamiento humano común. Pero valga la aclaración, debe distinguirse el proceso pedagógico del discurso pedagógico, o sea de la pedagogía propiamente dicha.

Estas razones también son válidas para revisar el sistema de enseñanza presencial que por lo general abusa de la exposición oral y limita la lectura y la producción de textos, dando como resultado alumnos carentes de capacidades para la interpretación, basada en principios epistemológicos y fundamentada en las realidades socioculturales. Además, porque la interrelación activa entre el lenguaje y el pensamiento destaca el papel de la lectura como el más valioso medio de aprendizaje indirecto que también se revitaliza en la praxis dentro del mundo material y social.

La Pedagogía de la Creatividad es un enfoque educativo que pone énfasis en el desarrollo de la creatividad y la imaginación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva reconoce la importancia de cultivar habilidades creativas en los estudiantes para prepararlos mejor para los desafíos de la vida y para el trabajo en un mundo en constante cambio. Un principio clave de la Pedagogía de la Creatividad es: fomentar la originalidad. Por lo tanto, se busca que los estudiantes piensen de manera única, generando ideas novedosas y soluciones creativas a los problemas.

Capítulo 3. La psicolingüística

3.1. Enfoque histórico

Esta ciencia relativamente nueva surge, en principio, bajo los principios del conductismo o behaviorismo, y utilizando la metodología de la lingüística estructural, se dedica primordialmente al estudio de las implicaciones psicológicas de la actuación lingüística. Luego, influenciada por los postulados Chomskianos de la Gramática Generativo – transformacional, se ocupa de los estudios racionalistas de orden mental y cognoscitivo; y con base en el concepto de ‘competencia’, intenta demostrar la posibilidad de una realidad psicológica de la gramática generativa.

Entre 1970 y 1980, periodo cognoscitivista, en el que sobresalen los postulados de Jean Piaget, se considera el desarrollo del lenguaje como una parte sujeta al desarrollo cognoscitivo global y se concentra el interés en la explicación de dicha competencia. A partir de 1980, teniendo en cuenta las propuestas de la lingüística del discurso (Halliday, van Dijk, Kinscht), se comienza a investigar el lenguaje en su uso y en su contexto, como parte del proceso cognoscitivo inherente al emisor y al receptor.

3.2. La psicolingüística Chomskiana

Desde la aparición de la teoría generativo – transformacional, se impone el neo-racionalismo y se incrementa el estudio de la psicología cognoscitiva que adopta el concepto de “desarrollo” antes que el de “adquisición”; mantiene una metodología objetiva de trabajo, cuyos propósitos son primordialmente explicativos, en vez de descriptivos; explica las reglas subyacentes a los procesos del habla, pero cae en cierto reduccionismo al dar demasiada importancia al componente sintáctico, convirtiéndolo en el eje principal, alrededor del cual giran los demás componentes de la lengua: el fonológico y el semántico. De todos modos, reitero que la rigurosidad científica del modelo con que se explicó la lengua sirvió para entenderla en toda su dimensión y la metodología de la aplicación de las reglas de estructura de constituyentes y de las reglas

transformacionales contribuyeron para entender muchos fenómenos epistemológicos y humanos. Lo que debe entenderse en el sentido de que aquí no se toma la Gramática Generativo – transformacional como una característica de lengua; sino como un recurso didáctico para el aprendizaje de la gramática.

3.3. Estructura del pensamiento

Se denomina así a lo que la Gramática Generativo – transformacional llamó estructura profunda. Basada posiblemente en el siguiente principio: las personas utilizan el lenguaje como un instrumento poderoso para organizar el pensamiento.

Por tanto, podría admitirse que el ser racional sea capaz de abstraer la realidad, organizando y clasificando los objetos, eventos y fenómenos del mundo, según el rol que desempeñen y colocándoles unos 'rótulos' (obviamente supuestos).

3.4. ¿Qué se entiende por competencia?

En la década de los años 80, los educadores de todos los niveles y las autoridades educativas aunaron esfuerzos para trascender la enseñanza memorística, basada en la comunicación mecánica de la información, y al alcanzar los medios para la comprensión de la lectura, el análisis y la solución de problemas. Luego, con la experiencia lograda con esa nueva orientación de la educación, se dio impulso a un enfoque educativo basado en las competencias.

Es decir, se retomó el concepto que una década antes había aparecido en el ámbito de los estudios sobre 'competencia gramatical' y 'actuación lingüística', la gramática o conocimiento de la lengua constituye la competencia gramatical y el habla o uso de la lengua le da vida a la actuación lingüística. Pero debe tenerse en cuenta que estos dos conceptos conforman una sola realidad comunicativa porque la actuación le subyace a la competencia, y más aún, la actuación no podrá ir más lejos de lo que el conocimiento de la competencia permita.

De todos modos, la actuación vista aisladamente, tiene sus propias reglas del uso del lenguaje que determina la validez de las oraciones en el contexto comunicativo, porque un sujeto aprende las oraciones, no solamente como

gramaticales sino también como apropiadas. Esto sucede porque se puede participar en los actos del lenguaje como sujeto activo y como evaluador de los actos comunicativos de los demás individuos.

“En esta clase de eventos la sociedad “moldea” el lenguaje a través de un control ejercido desde sus estructuras, instituciones y poder, pues todo discurso tiene su propia connotación en la complejidad de las relaciones, debido a que, en cierta parte el sentido del evento comunicativo depende del rol que se desempeñe y de la posición que se adopte en el ámbito en el cual se produce. Al cumplirse estas condiciones la comunicación alcanza un nivel de eficacia y el individuo la debida competencia; que según el ICFES debe entenderse como un “saber hacer en contexto”. O sea que será competencia quien sepa hacer y actuar comprendiendo el motivo, la razón y asumiendo las consecuencias.” (Solarte, 2004, p. 8)

En síntesis, debe concebirse la competencia como un conocimiento integrado que resulta tanto del desarrollo como del aprendizaje. Por eso, para que los estudiantes acrecienten sus competencias deben disponer de amplios espacios para realizar actividades deportivas, sociales, artísticas, tecnológicas, científicas, etc., donde puedan formarse como sujetos críticos y capaces de contextualizar el “saber hacer” en los medios socioculturales apropiados. Esta es una de las razones por la cual se debe asumir las competencias como dispositivos para la integración del conocimiento y consecuentemente, para la formación integral de los alumnos.

De tal modo que, si se logran las competencias comunicativas básicas, se incrementarán la capacidad para pensar, desarrollar conductas inteligentes y utilizar la experiencia previa en la adaptación a nuevas situaciones: porque tales funciones se basan en la cantidad y en la calidad de los datos que se acumulan antes de enfrentarse a un nuevo aprendizaje o a la solución de un nuevo problema. Finalmente, con el fin de evitar confusiones innecesarias, aclaro que no es mi interés desconocer la importancia que tienen para el análisis crítico del evento educativo todas las concepciones sobre competencia; solamente que, para

el presente trabajo, se creen pertinentes las concepciones predeterminadas.

3.5. Funciones cognitivas

La función cognitiva se basa en el conjunto de datos que acumula una persona antes de enfrentarse a un nuevo aprendizaje o la solución de un problema desconocido. Esto implica que las funciones cognitivas están estrechamente relacionadas con la capacidad de adquirir, procesar y utilizar información previa para facilitar el aprendizaje y la resolución de problemas. Cuando una persona se enfrenta a nuevas situaciones o desafíos, su desempeño cognitivo puede depender en gran medida de la cantidad y calidad de los datos y experiencias previas que ha acumulado.

Las funciones cognitivas son procesos mentales que permiten a los individuos interactuar con su entorno, comprender la información, tomar decisiones, resolver problemas y aprender nuevas habilidades. Algunas de las funciones cognitivas clave incluyen la atención, la memoria, el razonamiento, la percepción, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje.

Cuando una persona tiene una base sólida de conocimientos y experiencias previas relevantes, sus funciones cognitivas pueden funcionar de manera más eficiente y efectiva al abordar nuevas tareas o desafíos. Por ejemplo, una persona con conocimientos sólidos en matemáticas y habilidades de resolución de problemas puede encontrar más fácilmente la manera de abordar un problema matemático complejo debido a su capacidad para aplicar conceptos y estrategias previamente aprendidas.

En resumen, las funciones cognitivas se benefician de la acumulación de datos y experiencias pasadas, lo que facilita el aprendizaje y la resolución de problemas futuros. La calidad y la diversidad de estas experiencias previas pueden influir significativamente en la capacidad de una persona para enfrentarse con éxito a nuevos desafíos cognitivos. (Tomado de IA, Chat GPT 3.5, abril 16, 2024)

3.6. La creatividad

Es la capacidad para imaginar, teorizar, conceptualizar, experimentar, inventar, articular, organizar, administrar, resolver problemas, etc.; por eso se la ha convertido en el núcleo de los procesos de desarrollo del individuo y de la sociedad.

Durante mucho tiempo se creyó que la creatividad era un privilegio exclusivo de los genios y de los superdotados; pero después de un largo proceso histórico y cultural se ha logrado desmitificar tal concepto. Pues se parte del supuesto que la capacidad para inventar, como ya se dijo, no sea exclusiva de los genios, sino que es una capacidad aprendida; lo que quiere decir que cualquier persona, si se empeña puede alcanzarla. Aunque debe considerarse que, si bien las personas nacen con capacidades creativas, si no se ejercitan se podrían perder; sobre todo con el paso de los años cuando el pensamiento se vuelve más crítico, lo que implica una posición valorativa y racional que puede dificultar el proceso creativo.

3.7. El lenguaje desde la perspectiva socio-contextual

El organismo humano en su infancia está notoriamente desvalido y por tanto depende, como ningún otro miembro de especie alguna, del apoyo de los adultos que puedan guiarlo en el aprendizaje de las funciones para lograr un fin. Evidentemente, algo parecido ocurre en la adquisición del lenguaje y en otras habilidades sociales aprendidas, por eso la actividad mental humana.

Como se observa, el lenguaje que recoge la experiencia de generaciones interviene en el proceso de desarrollo del niño desde su primera infancia. Así, cuando el adulto nombra los objetos, está, al mismo tiempo, definiendo las conexiones y relaciones que crean en el niño nuevas formas de reflexión, obviamente más complejas que las que éste hubiera podido formar mediante su experiencia individual.

Este proceso interactivo de la transmisión de saberes y la formación de conceptos constituye el proceso central del desarrollo intelectual infantil. Y es en el aprendizaje de la lengua, donde los adultos contribuyen, según la variedad (sencilla, complicada, culta, vulgar) de lengua que utilicen, con la reorganización

de procesos mentales del niño. Por eso el autor afirma: “los orígenes de todos los procesos mentales complejos no yacen en las profundidades del alma, sino /.../ en las formas complejas de la vida social del hombre y en la comunicación del niño con la gente que le rodea /.../” (Solarte, 2004). Esto no sucede en aislamiento, sino que crecen inmersos en entornos sociales específicos con los cuales interactúan de manera constante. Esta visión resalta la influencia significativa del contexto social en el desarrollo y la adquisición del lenguaje. Se enfatiza la importancia de la instrucción y el aprendizaje como procesos fundamentales que contribuyen al desarrollo cognitivo de los individuos. Además, se reconoce que el valor atribuido al aprendizaje va más allá de ser simplemente un mecanismo teórico para interpretar el progreso de un estadio de desarrollo al siguiente; también se considera como una vía práctica para abordar y remediar las injusticias sociales (Tomado de IA, CHAT GPT3.5, abril 2 de 2024).

3.8 La formación del maestro

En esta circunstancia como apoyo para lograr conocimiento y habilidades, se torna indispensable para transmitir la educación y para mantener la realidad condicionada de la cultura; por eso la educación sin maestro es una idea que no se puede llevar a cabo. Y una vez establecido este modo de transmitir la educación y lograr el conocimiento, surge la necesidad de inventar la escuela – un lugar donde el pequeño se abre al conocimiento del mundo exterior, mediante la adquisición de las bases del patrimonio cultural de la Nación -, y en ella el lenguaje se convierte en el medio expedito para transmitir el conocimiento y por supuesto, la escritura favorecerá el desarrollo de este evento cultural.

Tedesco (2003), ex-ministro de Educación de Argentina, destaca la importancia de centrarse en la profesión del maestro en el contexto de las políticas educativas. Aunque sus planteamientos no sean nuevos, son significativos porque ponen de relieve la necesidad de incluir a los maestros en el centro de la discusión sobre la mejora educativa. Tedesco señala que muchas políticas educativas se han enfocado en aspectos como el tiempo de aprendizaje, el equipamiento escolar y la nutrición de los niños, pero han fallado en lograr cambios efectivos en las aulas

debido a la falta de involucramiento de los maestros. En lugar de ser agentes de transformación, los maestros a menudo se convierten en obstáculos para el progreso y las reformas educativas.

Además, las recomendaciones de Tedesco son pertinentes y deberían tenerse en cuenta para el análisis de los diferentes eventos educativos. En primera instancia, se ocupa de los que forman maestros y les pide que deben convertirse en ejemplo de lo que quieren que ellos hagan en la escuela. Y le parece inoficiosa la discusión sobre si estar en las universidades los hace más profesionales; más bien recomienda que los primeros tres a cuatro años del trabajo del docente deben hacer parte del proceso de formación, siempre y cuando durante ellos, a la facultad y a la escuela, donde trabaja, le practiquen el debido seguimiento y evaluación. En segunda instancia, recomienda que los buenos maestros se conviertan en tutores de los nuevos y no se pierdan en funciones administrativas, pues su experiencia se desaprovecha. Y finalmente, dice que el problema de las instituciones que forman maestros está en que lo que enseñan dista mucho de las condiciones reales que enfrenta el maestro en su trabajo.

Desde otro ángulo, hace referencia a que el mundo de hoy exige un profesor interesado por el conocimiento, que aprenda a dominar las operaciones cognitivas que están detrás del aprendizaje; que entre sus prioridades debe estar el mantener una relación activa con el conocimiento y con la metodología para lograrlo; que su función debe centrarse en enseñar a aprender, en acompañar al estudiante para que entienda qué es lo que hace cuando aprende; que para cumplir con estas funciones, el profesor debe ser un guía y no un auxiliar de teorías de la información y que ante todo el maestro se sienta responsable del aprendizaje de sus alumnos.

Parte IV

El Arte de Escribir

Dentro del esquema propuesto en la parte anterior, se destaca el compromiso del maestro, las cartillas de lectura (entendidas como herramientas de estudio), el interés de las historias y cuentos que, al fin de cuentas, se convierten en los pilares fundamentales para lograr la comprensión de los textos escritos y por ende la competencia textual.

Entonces, en este espacio y tiempo, se puede aprender lo relacionado con la estructura de un escrito con su tema, el debido campo, el tenor y el modo; aspectos éstos que exigen mucha práctica y buen conocimiento de la sintaxis y las reglas de puntuación.

Luego, la pericia en la capacidad para escribir resulta del oficio que, irá mejorando con el tiempo, hasta conseguir un estilo único. ¿Por qué lo afirmo con tanta seguridad? Porque el haber escrito y publicado, en diferentes medios impresos y virtuales, más de diez mil páginas, me permiten confirmarlo. Además, la escritura de poemas es un indicativo de que la creatividad ha llegado a un nivel bastante aceptable; hasta tal punto que, dos de mis poemas eróticos fueron leídos en la Primera Feria Virtual de Sudáfrica, por Stella Alarcón, Embajadora Cultural de Mosaicos y Letras, poeta, escritora e historiadora de Argentina.

Ahora bien, para superar el formalismo de las Estructuras Sintácticas, es recomendable que los alumnos ‘salgan a conseguir experiencias’, que mantengan la curiosidad, que hagan esfuerzo por superar la realidad con la imaginación. Por eso, ‘piensen que todo lo que escriben es para publicar’ y, ya en este estadio, el texto se ‘defiende solo’; ahora, si a alguien no le gusta, pues que escriba sus motivos; de lo cual resulta una propositiva controversia.

Al respecto, tan sólo en Udenar Periódico, he publicado veinte artículos que, por lo que se ve en los indicadores, han sido de buen recibo; también en LitNar,

Revista Virtual, he publicado infinidad de artículos, poemas, cuentos, novelas; en Tendencias Actuales de Nariño _Tdn_; también los hay en Google, Youtube y monografías.com; además de libros, cuentos y poemas impresos en el Taller de Artes de la Universidad del Valle, Cali; en Impresiones la Castellana, Pasto y en el Centro de Publicaciones de la Universidad de Nariño.

A continuación, se incluyen algunos poemas, cuentos y otros escritos publicados en la revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje.

Capítulo 1. Poemas



(La magia de la poesía, Canva, 2024)

Poemas Reprensibles

“Sendas Perdidas”

*¡India! Le grita con rayos y centellas,
India, con sonrisas y miradas amorosas;
Indita, te quiero le dice enamorado.
Yo, también te “quero”, le responde;
pero esconde su rostro entre cabellos lacios.
Repítelo, vuelve y le dice, emocionado.
Sí, te “quero”; le musita quedo.
Ahora, lejos de sus miradas y sus gritos,
la india teme que fueran dos almas descarriadas;
que anduvieran por sendas ya perdidas.*

San Juan de Pasto, diciembre de 2016

“No Volvió”

*Cautivó mis afectos entre sus entregas,
Y me dio sus encantos entre sus placeres;
Pero no volvió...
Y quedé en la mitad de la nada,
Confundido en el pasado con tristeza,*

*Y repasando las imágenes del ayer.
Pero sí dejó un montón de promesas escritas,
Y también su alma entre las sombras;
Y una voz en mi mente, que repite su nombre.*

San Juan De Pasto, 2021

“El Claro-Oscuro De La Luna”

*Necesito muchas respuestas;
pero no tengo las preguntas;
y tus respuestas no despejan mis inquietudes.
Sólo la luna comprende la razón;
pero la brisa ahuyenta la esperanza,
tal como las nubes acaban con la claridad.
Busco la calma entre las gotas de lluvia,
que se confunden con las gotas derramadas por mis ojos.
Eres difícil de borrar, como el tatuaje claro-oscuro de la luna,
sobre tu seno henchido por el deseo y tu piel cicatrizada por la pasión.*

San Juan de Pasto, 2022

Capítulo 2. Cuentos

2.1.Mi Caja Mágica



(Solarte, 2015)

Ocurre en un pueblo pequeño, retirado de la capital y sin los servicios básicos, donde un niño, con una caja de cartón y los suficientes recortes de las historietas de dibujos, además de dos palos de bombones, construye ingeniosamente, lo que él llama, un proyector de cine; dicho niño vuelto un joven debe presentar una tesis de grado y, siguiendo el modelo de su caja de cine, coloca sobre un pedazo de icopor, las fichas nemotécnicas en el debido orden para redactar los párrafos del texto; lo que con los años utiliza para crear un programa de computadora y organizar las fichas en su debido orden, que, con un solo clic, podía organizar y redactar los textos de su primera publicación.

De niño, tal vez seis, siete años, con una caja de cartón, rectangular, pudo ser de 10 por 25 cm, le recortaba un cuadro de unos 7 por 12 cm y en los lados le hacía unos pequeños huecos para atravesar un palo circular de unos 12 cm de largo; uno en la parte superior y el otro en la parte inferior.

En tales palos enrollaba las cintas hechas con las figuras a color de las tiras cómicas que luego pegaba en el otro extremo de la cinta, y, en el palo inferior, pegaba el comienzo del rollo; de tal manera que, al rotarlos fueran pasando las figuras de las tiras cómicas, con sus respectivos textos, por el cuadro que antes había recortado.

A este artilugio, yo le llamaba la Caja Mágica que, en la simultaneidad de mi

lectura de los textos y el paso de las figuras a color, resultaba un símil del cine, para los amigos del barrio.

Muchos años después, asistí a un curso para aprender a utilizar la computadora, que traía unas tarjetas perforadas y había que crearse la programación; no todo estaba hecho, como las computadoras de ahora; entonces recordé mi Caja Mágica y empecé a programar unas fichas con unos textos sencillos, que fueran pasando, ordenadamente, por la pantalla, al pulsar el cursor; para luego adicionarle las figuras coloreadas, para que pasaran en seguida de los textos; pero para tal cosa tuve que pedir la colaboración de Parmenio Ortega, profesor de la asignatura y, quien había estudiado Programación de Computadoras, en la Universidad del Valle, en Cali. Curioso y triste del asunto es que, hasta entonces, yo no tenía una computadora; por tanto, para la elaboración de mi tesis de Maestría en Lingüística y español, tuve que recurrir al auxiliar de las fichas que, con una nomenclatura rigurosa y, en ciertos casos, con el apoyo de los colores, las colocaba sobre una lámina de icopor, según el texto, bien como cita bibliográfica, como comentario o aporte al tema, según las notas de la investigación.

Este curioso pasaje lo comenté con una amiga, Ingeniera Civil, especializada en Ingeniería Sanitaria que, tomó el modelo e hizo un programa, para su computadora, con las fichas respectivas, bien organizadas, para facilitar la redacción de su Trabajo de Grado.

Años más tarde, leí en un libro de Lingüística que, la invención de la computadora estaba basada en los principios gramaticales de las estructuras sintácticas de la lengua; con la adecuación a un alfabeto binario. Eso, según el texto, ocurrió por allá en el año 43 del Siglo pasado, en la Universidad de Georgetown, USA.

Pues sí, en pocas palabras, las estructuras superficiales de la lengua tienen esa organización, rígida de un sistema artificial, comunicativo. Y, esto que diré, no lo van a creer; pues, se están haciendo investigaciones sobre la Lingüística Cuántica. Y ahora, con el avance de la robótica, el tema se vuelve más interesante.

Pregunto yo ¿Qué hace la Pedagogía de la Enseñanza para estar a tono? El desafío en esta área del aprendizaje es muy grande, pero retador.

En la actualidad, la computadora es mi instrumento más valioso para realizar las cantidades de artículos, trabajos académicos, novelas, cuentos, poemas, vídeos sobre temas culturales y demás; que, con la gran ayuda prestada por las impresoras, las revistas, los periódicos, etcétera, he podido publicar.

Por nombrar algunas: Hechos y Proyecciones del Lenguaje, Revista del Grupo GICIL del Departamento de Lingüística e Idiomas de la Universidad de Nariño; ASOJUNAR, Revista de la Asociación de jubilados por la Universidad de Nariño; Udenar Periódico, virtual; Tendencias de Nariño, virtual; LitNar, virtual. Y, aquí, debo mencionar el invaluable aporte de las Redes Sociales, como Facebook, Google, YouTube, monografías.com., que me han permitido dar a conocer, universalmente mis escritos.

2.2. “El Diablo” y otros relatos de una comunidad Afrocolombiana

Introducción

Entre los miembros de una comunidad afrocolombiana que habita en las riberas del río Cauca, cerca de la ciudad de Cali, escuché un cuento que da fe sobre la existencia de un personaje a quien le atribuyen la capacidad sobrenatural de volverse invisible. Cualidad que logra gracias a los poderes de una oración que pronuncia cada vez que hace un robo o cualquier fechoría lucrativa; con el atenuante de que gran parte de sus ganancias las regala a las personas más necesitadas del lugar.

Para los que narran sobre los poderes mágicos de la bruja “care-pájaro” y para los que se refieren a las prácticas eróticas de “Chilita” en los bailes del currulao, el mapalé y el berejú, se necesita “creer para ver” –distinta de la conocida expresión “ver para creer”–; no por otra razón se podría afirmar que “en la costa del Pacífico, tanto las enfermedades como las curaciones tienen un sentido social que va más allá de lo que se ha creído como realidad conocida”.

Por tanto, a través de estos cuentos que pertenecen a dicha comunidad, se puede apreciar el “alma colectiva” de la etnia afrocolombiana; lo que puede

conducir a pensar que, si las distintas etnias conocen y respetan sus tradiciones, se puede crear una especie de convivencia en el entendimiento y respeto mutuos.

Cuento

"Chilita", al escuchar esas propuestas lujuriosas que los areneros públicamente le hacen, ríe a carcajadas, se emociona, se contonea y se llena de ardor porque ella sabe que con cualquiera de ellos la noche pasará y su pasión calmará. Pero_ ¿Qué va?, dicen sus hermanas, ella no se tranquiliza con uno, porque siempre quiere otro y otro más. Por eso, al verle metida en ese infierno de lujuria que por nada quiere cambiar, creen que "Chilita" pudo haberle dado "maranguango" o alguna poción embrujada a su marido para que no se percatara de todas las picardías que hace; porque, desde que cogió la manía del "perreo", no ha dejado la costumbre de ir a Juanchito a bailar, beber ron y guarichar.

Dice Vicky, su sobrina, que el "Curandero" es un Viejo jubilado de Los Correos Nacionales que se "echó" a su tía cuando apenas tenía doce años, a los catorce la embarazó y a los veinte ya la había convertido en mamá de tres hijas y dos hijos que ella solamente parió, porque el cuidado siempre estuvo bajo la responsabilidad del papá. Aunque sobre dicha paternidad, sus hermanas tenían algunas dudas puesto que, tanto la pigmentación como la clase de cabello, diferían notoriamente entre las tres hijas y los dos hijos. Pero eso no le preocupaba a "Chilita" porque tan pronto el "Curandero" había mostrado su desconcierto, ella le había explicado que eso se debió a que, en el momento de la concepción del uno hubo un eclipse de luna que influyó sobre las características físicas de la criatura; y en el otro se había presentado una tormenta eléctrica que lo afectó de igual manera. Esta es otra razón para que sus hermanas le reprochen porque el "Curandero", su marido, es un hombre bueno y estimado por la comunidad ya que, gracias a sus conocimientos sobre el valor balsámico de las plantas, a muchos hombres ha sanado con "balsánica" cuando lo han necesitado y a las mujeres no les ha faltado el "chamico" para enamorar.

También porque gracias a sus consejos las viejas han ido abandonando poco a poco la bárbara costumbre de aplicarles alcohol caliente sobre la vulva de las negritas recién nacidas.

Al respecto, recuerda el "Curandero" que para él eso fue muy impactante cuando, tan pronto había nacido su hija, miró que su suegra cogía un algodón, lo empapaba en alcohol, lo prendía y lo dejaba que ardiera un momento, luego lo apagaba y, así caliente, había intentado aplicárselo en la vulva de su bebita. Entonces, él con furia la había apartado de un empujón y no le había permitido cometer semejante disparate. Luego, preguntando por la razón que pudo haber tenido su suegra para someter a su nieta a tal martirio, le explicaron que esa era una práctica tradicional de la comunidad, utilizada para disminuir el tamaño de la vulva que, en su estado natural, era muy abultada, incómoda y poco atractiva para los hombres. Pero, como esas razones no le convencieron plenamente, siguió investigando con otras informantes y le dijeron que utilizaban ese método empírico para cauterizar el clítoris y disminuir el deseo sexual de las negritas,

—de por sí elevado- dice el viejo; porque allí no termina el ataque al sufrido cuerpecillo ya que, cuando las niñas empiezan a sentir el calor del deseo que se les convierte en fuego con las caricias, lo enfrían con cubos de hielo y, de ese modo, dice el "Curandero": -si no lo cauterizaron en el primer intento, lo congelaron en el segundo-.

Pero el asunto no termina ahí porque el "Curandero" ha seguido documentándose al respecto y, con estos datos más sus propias experiencias, ha llegado a sospechar que tales procedimientos han extinguido el punto anterior del clímax y le han dado esa función al otro que se encuentra ubicado más hacia el fondo. Por tanto, para llegar hasta allí, ha exigido a la contraparte, alargar el "yatagán".

A la sazón, sabiendo que desde tiempo atrás se le había doblegado la voluntad, sin haber podido levantársela, a pesar de haber experimentado con toda clase de estimulantes, ha preferido seguir husmeando, porque no quiere fallarle a "Chilita", ya que para ella el "perrenque" siempre ha sido importante en la búsqueda de su placer, y por eso, cuando tiene la "mechuda" alborotada, le canta así: "Toma, toma y dame que eso es dicho"...

Hasta ahí, y en vista de las circunstancias, "Chilita" todo lo ha ido acomodando y manejando a su antojo; pero si le nombran el "Diablo" sale despavorida de donde estuviera y a la hora que fuera; porque siente un miedo o pánico que le obliga esconderse donde no le pudiera encontrar. Pues, de ser así,

la iba a "prender" a machete, tal como se lo había advertido.

Al punto, y gracias a las malas artes de sus amigas las hechiceras, pudo enterarse que el condenado había escapado del presidio y estaba en una casa vecina bebiendo ron con su amante fortuita. Entonces, "Chilita" pensó que ese era el momento para librarse de esa alimaña, y le paso el "ondazo" a la "poli" para que le capturara; pero por sus culpas, tan pronto entró la autoridad a la pieza donde se suponía podía estar, el "Diablo" desapareció, como por encanto, y los uniformados se vieron en la vergonzosa necesidad de regresar a la cárcel sin haber podido recapturar al convicto.

Después de eso, el "Diablo" se perdió y nadie volvió a saber de su existencia, hasta que una tarde, mientras su hermana preferida y su hija platicaban tranquila y plácidamente en el corredor trasero de su casa, llegó agitado cargando un maletín en la espalda y con su revólver en el cinto. Apenas tuvo tiempo para sentarse en medio de ellas y en un momento advertirles que no le miraran, que hicieran de cuenta que no existía y que siguieran conversando. Dicho esto, cerró los ojos.

Al poco rato, llegaron cuatro policías en pos de él; y lo buscaron en todas las piezas, debajo de las camas, en el desván y en cada rincón de la casa.

Pero no lo encontraron y salieron desconsolados y mirándose aterrados unos a otros. El policía de mayor rango les dijo a los subalternos: _ ¿Ustedes percibieron ese olor a azufre que había dentro de esa casa? _ No era azufre, respondió el uno, era alcanfor. No, no era eso, dijo el otro, era orín. Lo que haya sido, alegó el último, de todos modos, producía mucho escozor.

Entre tanto, en el corredor trasero de la casa, el "Diablo" se reincorporó, sacó de la mochila un montón de billetes y se los puso a su hermana entre las piernas; le besó la panza prominente a su sobrina que estaba a punto de dar a luz y también le pasó otro montón de billetes; luego se dio un buen baño, se puso su "pinta bacana" y salió tranquilamente por la puerta del frente.

En seguida, su sobrina, no podía creer lo que había visto, por eso, con más susto que curiosidad, le preguntó a su mamá sobre ese extraño proceder de su tío, sobre quién era realmente su hermano. Y ella, la hermana más querida, le contó que cuando niño, su padre le había maltratado de todas las formas, lo que

hizo que su hermano se volviera rebelde y rencoroso, hasta tal punto que llegara a amenazar al viejo de que lo iba a matar; pero esa amenaza no la hizo personalmente, sino valiéndose del gato negro que, una noche oscura, mostrándole sus ojos rojos encendidos, entre maullidos, le habló y le dijo: _ Miauuu...Yo voy a matar _a ese Viejo desgraciado _ "tal por cual", miau, miau.

Ella quedó paralizada del horror que le había causado semejante hecho; entonces al día siguiente agarró el endiablado gato y lo tiró al río, pero por la noche volvió con sus maullidos a asustarle. Luego, la misma acción la volvió a repetir dos días más, y dos noches más volvió a aparecer con su maullido a estremecerle. Y para colmo de males, el muchacho rebelde no asomaba por la casa, andaba perdido; entonces ella sola volvió y atrapó al felino lo metió entre un costal con piedras y por la noche lo lanzó al río.

Hasta allí llegó la existencia del horripilante minino. Tan pronto ella llegó a la casa, con la respiración agitada y con su asombro al límite, se percató que por el patio de atrás acababa de entrar, con la ropa mojada, su hermano menor.

Después de haber escuchado este crispante relato, su hija respiró profundo y lentamente, se frotó la panza para tranquilizar a la criatura que había estado moviéndose intranquila durante todo el rato; por eso, con ojos aterrorizados, le preguntó si sabía lo que su tío musitaba mientras estaban los policías en la casa buscándole, sin haberle encontrado; a pesar de que él estuvo allí, con ellas, sentado sobre el maletín. La mamá nada había dicho porque no debía transgredir la tradición que le imponía el tabú que habían creado al respecto y que, si a la comunidad le causaba temor, al "Diablo" le permitía perpetuar sus privilegios; por eso de mala gana y con expresiones de susto, le contó que su hermano, en esos casos, repite la oración de "el santo juez".

En el otro lado, "Chilita" andaba buscando escondederos para que el "Diablo" no le fuera a encontrar y cumpliera con su amenaza; pero nada ni nadie podía contra su venganza: ella lo había "aventado" a la "poli" y eso no le podía perdonar. Entonces, enterado el "Diablo" que ella estaba en la casa de las brujas, unas catanas que decían leer la ceniza del tabaco; que sabían acomodarles el "cuajo" a los niños que habían sido víctimas del "mal de ojo"; y que se transformaban en pajarracos para volar tras los esposos infieles o los hombres

que querían poseer.

Precisamente, a esa casa, muy conocida en el sector, le prendió fuego y las pitonisas junto con la "sapa" salieron despavoridas. Entonces, "Chilita", advertida como estaba, se metió entre el tumulto con la intención de confundirse en medio de la gente que corría aterrorizada.

Pero, sin que alguien hubiera advertido su presencia, apareció el "Diablo", se le lanzó como un galgo cazador y la "prendió" a plan de machete por todo lado y hasta alcanzó a herirle el hombro y el brazo.

La vieja Filomena, mamá del agresor y de la agredida, ante tanta confusión, al ver que su casa también iba a arder como la de al lado, gritaba desahogada pidiendo auxilio; pero como nadie le escuchaba y, viéndose perdida seguía vociferando y maldiciendo hasta que perdió la voz. Entre tanto, en medio de la confusión, el "Diablo" se escabulló río abajo y "Chilita", toda ella ensangrentada y gritando como enloquecida, acompañada por algunos vecinos y vecinas, salieron corriendo hacia el hospital para que le contuvieran la hemorragia.

En esas calendas, el "Curandero" había cambiado su rutina y, ambulando por el vecindario, pudo presenciar cómo, la bruja "care- pájaro", en uno de sus ritos, hacía buchecitos con aguardiente mezclado con zumo de hojas de ruda, para luego escupírselos en el cuerpecito del niño que tenía el "mal de ojo" y también "volteado el cuajo". Para el caso –dijo el "curandero"- que la bruja "care- pájaro" tomaba a la pobre criatura de los pies y le fueiteaba con las ramas de la misma planta, al tiempo que mascullaba unos cantos y oraciones.

También me contó que, los moradores del lugar pasaban sus días entre las juergas que no faltaban, los sepelios que abundaban, las fiestas que pululaban y los bullicios que hormigueaban. Y, en medio de tales acontecimientos, una tarde calurosa, uno de los muchachos que estaba jugando dominó con sus amigos, a la sombra de las frondas del árbol de mango, comentó –sotto voce- que el "Diablo", después de haber sido condenado por veinte años, solamente había estado encerrado unos pocos meses porque, "por sus narices" se les había escapado. _Seguramente con mucha "marmaja", porque el "condenado" era quien se encargaba de los "muñecos" de los demás patios, afirmó el negro que parecía ser el mejor informado. Para cerrar la conversación, uno de ellos, recordando a Héctor

Lavoe, les cantó: "Y aunque a todo el mundo le robó la plata / nadie lo delata /...".

Desde entonces hasta ahora ha ejecutado muchos "trabajos", pero todos por encargo, le confesó al hijo de su sobrina, el día que le fue a visitar al hospital, después del "bautismo de sangre" que recibió el muchacho en una disputa callejera. Eso sí, el "Diablo" se hizo cargo de los gastos de hospitalización, médicos especialistas y medicamentos; tal como lo hace con la gente más pobre del vecindario: socorriéndoles con dinero en caso de urgencia o con alimentos y ropa en otras ocasiones. Por eso, en esa comarca, todos quieren al "Diablo".

Nota: se ha cambiado los nombres de las personas para guardar su identidad y se ha publicado con la aquiescencia de la informante que en este relato funge como la sobrina.

Comentarios:

Los Cuentos aquí relatados, tal como se dijo en la Presentación, son historias vivas conocidas por la comunidad y hacen parte de un patrimonio colectivo. El cuentista, tal como plantea Bioho (citado por Solarte, 2009), oficia de expositor y los presenta según su interpretación, con el propósito de patentizarlos y difundirlos. En este caso particular, basado en la idea de que "Un país crece cuando conoce y vive sus tradiciones", y también fundamentado en que el conocimiento de esta Comunidad Afrocolombiana podría contribuir al desarrollo de su cultura dentro de sus propios parámetros, sus conceptos y su visión del mundo.

Además, gracias a que dichos relatos presentan unos interesantes elementos culturales, folklóricos y míticos, he investigado una sucinta información bibliográfica, en primer lugar, para ubicarlos en el contexto y, en segunda instancia, para proveerlos de algún grado de consistencia teórica. Para el efecto, he tomado de Lowie (1937, citado por Solarte, 2009), el concepto de cultura como la suma total de los conocimientos que el individuo adquiere de su sociedad como un legado del pasado. Pero, dado que ésta en sí misma es una abstracción, para obtenerla en forma real se necesita describir las actividades de las personas dentro del ambiente social; lo que en este relato se ha patentizado a través de las prácticas de la "comadrona", el "curandero", la "bruja care-pájaro", el "diablo",

"Chilita" y los negros areneros, he descrito el tipo de vivienda, la estructura social y algunas creencias y prácticas de hechicería. Con tales aportes, he podido corroborar que la cultura revelada a través de las prácticas cotidianas verdaderamente resulta de las enseñanzas transmitidas por las generaciones anteriores; tal como "también sucede en los procesos psíquicos de una generación que, si no prosiguieran desarrollándose en la siguiente, cada una de ellas se vería obligada a comenzar desde un principio el aprendizaje de la vida...".

En forma particular y con referencia a los eventos culturales esbozados, se puede apreciar la herencia Africana manifiesta en la importancia que tiene dentro de la comunidad el "curandero"; así como también ejerce gran influencia la "comadrona" al transmitir en sus prácticas las tradiciones ancestrales; pero, sobremanera, se destaca en el "cuento" el influjo que tiene dentro del conglomerado social el componente mágico heredado de la "santería" africana y llevado a la práctica por medio de la brujería. En tal sentido las creencias mágicas están asociadas a la religión en una relación simbiótica de lo que se desprende el uso de amuletos, fórmulas verbales, relicarios y oraciones. O sea que la magia (brujería) ha invadido los espacios del amor, la fidelidad, el sexo y el prestigio (p.77). Ni más ni menos, lo que N"dong Andeme (citado por Solarte, 2009), entiende como "la retención cultural de rasgos africanos"

Ahora bien, con este "cuento", basado en la realidad, aunque con algunos elementos ficticios, he intentado valorar y conservar la cultura autóctona; teniendo como base la "Ley de Comunidades Negras" que, al rescatar los derechos culturales y sus tradiciones determinantes de su estructura, también busca conocer su cosmovisión. De una manera puntual, vale la pena destacar la conformación familiar que, además de estar integrada por quienes poseen el parentesco sanguíneo, se adiciona el social adquirido a través del compadrazgo. O sea que, en dicha estructura, el rol más importante lo representa la madre y, el padre, aunque es el jefe del hogar, tiene un rol secundario. Pero dado que la mayoría de parejas tienen sus hijos en la modalidad de unión libre y, debido a que los hombres abandonan sus familias por diferentes motivos, la abuela ("la mamita"), se convierte en el centro de la familia y alrededor de ella se reúnen los hijos, nietos, sobrinos, ahijados, entenados, primos, etcétera.

Por otro lado, para que no quepa en este estudio ningún sesgo racista, en mi calidad de narrador tengo perfectamente claro el concepto de que los miembros de la sociedad colombiana poseen características multiétnicas y pluriculturales. Pero, tal intercambio cultural también se ha dado en el otro sentido y, al respecto, un personaje que ha contribuido de una manera paciente, pero firme en la permuta cultural entre el blanco y el negro africano ha sido la "empleada doméstica"; puesto que en muchos casos los hijos de aquellos aprendían más de las esclavas africanas que de sus padres, porque éstas permanecían más tiempo con los niños. Pero, lastimosamente, sus amos no les permitieron educarse porque les parecía que eso representaba una pérdida de tiempo; solamente les instruían en religión y moral para volverlos sumisos. Y, a decir verdad: "la Iglesia justificaba la esclavitud porque, gracias al bautismo, salvaban muchas las negras de la condenación".

Ahora, en consideración a que, en los eventos comunicativos de esta cultura, se encuentran huellas de su estructura social y en atención a que sus prácticas culturales son mediatizadas por el lenguaje, he conformado un inventario de términos léxicos utilizados en el "cuento" y además algunos refranes, proverbios, dichos y versos que registran su modo de ver el mundo, su ética y su herencia.

Términos Léxicos.

"*Aventado*". Aventar a una persona es informar sobre ella o sus acciones. De allí viene la expresión "prender el ventilador".

"*Bacana*". Bonita, vistosa, nueva. Otras acepciones con el mismo sentido son: "aguajera", "chévere", "legal".

"*Balsánica*". Bebida medicinal afrodisíaca con base en hierbas y plantas aromáticas.

"*Care-pájaro*". Apócope de cara de pájaro. "*Catana*". mujer adulta con apariencia juvenil.

"Comer". En el sentido de practicar el coito. Con el mismo significado: "tirar", "pichar".

"Cuajo". Es el nombre vulgar de una víscera. Pero aquí significa deteriorar la salud o cambiar el comportamiento de una persona. También se escucha la expresión: lo arrancó "de cuajo".

"Curandero", Persona que ejerce la medicina de forma empírica con plantas curativas. También llamado "Lenguaraz" debido a su facilidad para comunicarse con los distintos subgrupos lingüísticos.

"Chamico". Perfume de hierbas para enamorar.

"En sus narices". Que se pasa por frente de alguien y no le ve; que se hace algo delante de alguien y éste no se da cuenta.

"La seguidora". Alguien que sigue a todas partes a una persona.

"Mal de ojo". Daño causado a un niño debido a la fuerza negativa que pueda tener la persona que le miró.

"Marmaja". Dinero, billete, plata. También: "lana", "billuyo", "billegas".

"Mechuda". Una forma de llamar a la vulva. También le denominan "mueca" y "gallo"

"Muñeco". Muerto.

"Ondazo". Debe entenderse como pasar información.

"Perrenque". Significa miembro viril. Con el mismo significado: "tranca", "yatagán".

"Perreo". Baile exageradamente sensual. En la Costa Pacífica se baila el

"Berejú", descrito como baile desordenado y "calenturiento".

"Pinta". Vestido, traje, ropa.

"Poli". Apócope de policía.

"Prender". Quiere decir que va a repetir muchas veces la misma acción.

"Sapa". Persona que no sabe guardar un secreto. Que imprudentemente puede informar algo que no debía.

"Se la echó". En el sentido de haber practicado el coito. Otra expresión similar es "se la papió"

"Trabajos". En el sentido de matar por encargo.

Capítulo 3. Otros escritos

3.1. Adivinanza.

"Préstame tu hondo, hondo; pa'
meté mi largo, largo".

¿Qué será?

Respuesta: El batidor y la olleta.

Versos

"Negrito de Cucumbé,
mete la mano,
sacá y güelé".

"Besos me pides,
besos te doy,
bésame el "gallo"
que ya me voy.

3.2. Proverbio

Mujer que se emborracha,
pierde la "cuca-racha".

Comentarios

Los términos léxicos utilizados en el cuento, que están relacionados con el folkllore erótico, se apoyan en la idea de que el erotismo tiene valor social e importancia histórica. Esto se debe a que no sería acertado a pensar que el folkllore erótico es un tema del cual las personas respetables no desean saber. En consecuencia, me he basado en el concepto de elementos del folkllore sexual, que incluyen costumbres, supersticiones, canciones, cuentos, chistes y adivinanzas con una amplia variedad de jerga erótica, para integrar esta jerga junto con algunos versos y adivinanzas en mi narrativa.

Colofón: "El folkllore sexual es, (...), la única forma de folkllore que aún se trasmite incontaminada y popularmente en el mundo occidental (Solarte, 2009).

Referencias

- Acero, J.J., y otros. (1982). Introducción a la filosofía del lenguaje. *Ediciones Cátedra*.
- Aguilar, E. S. (1972). Teoría de la literatura, *Editorial GREDOS, S.A Sánchez Pacheco*.
- Allende F., y Condemarin, M. (1982). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. *Editorial Andrés Bello*.
- Álvarez, M. T. y Hernández, G. (1986). Identificación y descripción de los modelos pedagógicos que determinan la práctica pedagógica de los profesores de la Universidad de Nariño.
- Aristóteles. (siglo IV a.C.). Retórica. *Alianza Editorial*.
- Baena, L. A. Teoría semántica I. (1983). Apuntes de clase, *Universidad del Valle*.
- Bernal, L. J. (1983). *Algunas ideas de Aristóteles sobre el Lenguaje*. Instituto Caro y Cuervo.
https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/th_38_003_013_0.pdf
- Bernal, L. J. (1984). *Tres momentos estelares en la lingüística*. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Editorial Crítica.
- Bloch, B. (1949). *Introducción a la Historia* (original en francés Apologie pour l'histoire ou métier d'historien).
- Bogoya, D. (2003). El debate sobre las competencias. *Revista Magisterio*, 1.
- Braslavsky, B. P. (1983). *De La lectura en la Escuela*. Editorial Kapelusz.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Canva. (2024). *La magia de la poesía*. Generado por inteligencia artificial el 18 de junio de 2024.
- Canva. (2024). *Profesor enseñando a leer*. Generado por inteligencia artificial el 18 de junio de 2024.

Canva. (2024). *Niño leyendo*. Generado por inteligencia artificial el 18 de junio de 2024.

Canva. (2024). *Libro de Lectura*. Generado por inteligencia artificial el 18 de junio de 2024.

Cárdenas P. y Alfonso. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 71-91.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100005&lng=en&tlng=es

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.

Castorina, J.A. y Ferreiro, E., Lerner, D. (1996). Piaget. *Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós S.A.

Cervera, M. y Toro, J. (1980). *Test de Análisis Lectoescritura*. Pablo del Río Editor.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. Cuarta edición en español. Editorial siglo XXI.

Chomsky, N. y Piaget, J. (1983). *Teorías del lenguaje / teorías del aprendizaje*. Barcelona.

Dewey J. (1916) *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University.
<https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>

Díaz, A. (marzo de 2000). Resumen sobre el encuentro nacional de facultades de educación. *El Tiempo*.

Ferreiro, E. y Tederosky, A. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. y P. (1982). *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, Siglo XXI.

Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.

Freinet, C. (1969). *La Psicología Sensitiva y la Educación*, Troquel.

Galeano E. C. (1988). *Modelos de comunicación*. Ediciones Macchi.

Gorky, M. (1907). *La madre*. Editorial Progreso

Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económico.

Halliday, M, A.K. (1971). *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold Publishers.

Herrero M., y Avelino. (1969). *Lengua y gramática en la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lauria A. y Yudovich. (1983). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Siglo XXI,

Linuesa M. C. (1984). *El aprendizaje de la Lectoescritura. aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales*. Universidad de Salamanca.

Lowie R.H. (1937). *History of Ethnological theory*. Fondo de Cultura Económica de México.

Lozano, J. (1986). *Análisis del discurso*. Cátedra.

Luria, A. y Yudovich, R. (1981). *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Editorial Siglo XXI.

M.E.N. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Unidad de Educación para la Primera Infancia y Ministerio de Educación Nacional
https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfanti

Ministerio de Educación Nacional (1984). *Maestro: Tiene la Palabra: Narran sus Experiencias sobre la Enseñanza de la Lectoescritura*.

Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Síntesis de los Programas Curriculares. Primer Grado de Educación Básica*.

Molina S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura. CEPE*.

Montealegre, R., Almeida, A., y Bohórquez, A. C. (2000). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*, (3), 9–22. Recuperado a partir de <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/609>

Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418. Recuperado en 14 de mayo de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005&lng=es&tlng=es.

OpenAI. (2024). ChatGPT (versión 16 de abril) <https://chatgpt.com/>

OpenAI. (2024). ChatGPT (versión 18 de abril) <https://chatgpt.com/>

Oviedo, Tito Nelson. *Teoría sintáctica I*. (1983). Apuntes de clase, *Universidad del Valle*.

Piaget, Jean. (1981). *Psicología y Epistemología*, Ariel.

Piaget, J. (1981). *Epistemología genética y equilibración*. Fundamentos.

Piaget, J. (1993). *Estudios de Psicología Genética*. EMC.

Popper, K. (1980). *La Lógica de la Investigación Científica*. Tecnos.

Reichenbach, H. (1938). *Experience and Prediction: An Analysis of the Foundations and the Structure of Knowledge*. University of Chicago Press.

Reichenbach, H. (1951). *The Rise of Scientific Philosophy*. University of California Press.

Rona, J. P. (1968) *Análisis dialéctico de la sintaxis*. Thesaurus.

Boletín del Instituto Caro y Cuervo.

Galvis, S. y Wiliam A. (2011). *Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el*

funcionalismo. *Folios*, (33), 103-112. Retrieved April 30, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000100008&lng=en&tlng=es

Santamaria M. (2017) PRESENCIA Y APORTES DE LOS MAESTROS AL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO NACIONAL. *Universidad Pedagógica Nacional*. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9701/TO-21204.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Saussure F. (1916). *Cours de linguistique générale*. [Curso de Lingüística general]. (Trad. A. Amado). Editorial Losada. (Trabajo original publicado en 1945). <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Curso%20de%20Linguistica%20General.pdf>

Savater, F. (2001). Educación es lucha contra la fatalidad social. En *Lecturas Dominicales*. Bogotá, *El Tiempo*.

Solarte, M. F. (1990). Una propuesta para la enseñanza de la Lectoescritura. *Hechos y proyecciones del lenguaje*.

Solarte, M. F. (1991). Dialecto y Cosmovisión. *Hechos y proyecciones del lenguaje*.

Solarte, M. F. (1994). *Protagonista el Maestro*. CEPUN.

Solarte, M. F. (2004). Pedagogía de la creatividad. *Hechos y proyecciones del lenguaje*.

Solarte, M. F. (2009). "EL DIABLO" Y OTROS RELATOS DE UNA COMUNIDAD AFROCOLOMBIANA. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*.

Solarte, M. F. (2022). Poemas Reprensibles. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 28, 113-115

Solarte, M. F. (2022). *Mi caja Mágica* [JPG]. Udenar Periódico. <https://periodico.udenar.edu.co/25585-2mi-caja-magica/>

Smith F. (1928). Understanding Reading. *Lawrence Erlbaum Associates*.
Ferreiro E. (2007). Alfabetización para niños y adultos. Paideia Latinoamericana. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Emilia-Ferreiro.pdf>

Suárez. G. (2003). Lecturas dominicales. *El Tiempo*.

TEDESCO, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de

educación [ponencia en línea]. *Fundación Jaume Bofill; UOC*.
<<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>

Titone, R. (1976). *Psicolingüística aplicada*. Editorial Capelusz.

Ulloa, A. (1983). *Lingüística aplicada a la didáctica del español y la literatura en el bachillerato*. Tesis en maestría Universidad del Valle.

Van Dijk, T. A. (1980). *Estructura y Funciones del Discurso*. Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. A. (1997). *Structures of discourse and structures of power*. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 1-37). Sage Publications.

van Dijk, T. A. (1979). *Cognitive Processing of Literary Discourse*. *Poetics Today*. <https://doi.org/10.2307/1772045>

Vergara, M. N. (2019). EN TORNO A ORTEGA Y EL PROBLEMA DE LA INTERPRETACIÓN. *Alpha (Osorno)*, (48), 9-14. Recuperado en 27 de mayo de 2024, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012019000100009&lng=es&tlng=es

Vygotski L. (1965). PENSAMIENTO Y LENGUAJE, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. *Ediciones Fausto*.
<https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Zuleta, E. (1998). *Educación y Democracia*. Fundación Estanislao Zuleta.