

12-2018

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Diciembre 2018 Vol 1 No 4

International Literacy Association

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal>



Part of the [Education Commons](#)

Recommended Citation / Citación recomendada

International Literacy Association, "Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir Diciembre 2018 Vol 1 No 4" (2018). *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 4.
<https://digitalcommons.fiu.edu/leerjournal/4>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.



REVISTA ELECTRÓNICA

LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

DICIEMBRE 2018 / VOL. 1 N°4

SUMARIO

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir
2018, 1 (4) ISSN2309-0006

EDITORIAL

5

Marta Eugenia Sánchez
González

INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



7

**CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA
ENSEÑANZA DE LA
LECTURA Y LA ESCRITURA**

Gilberto Alfaro Varela

26

**CUENTOS DE HADAS EN EL SIGLO XXI,
VIGENCIA EN MEDIO DE LA
INCERTIDUMBRE**

Carlos Rubio Torres

Ana Coralía Fernández Arias



13

**DESARROLLO DE LA LECTURA
COMPRESIVA EN EL PROGRAMA DE
ESTUDIO DE ESPAÑOL DE PRIMER CICLO:
UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE
PSICOLINGÜÍSTICO**

María de los Ángeles Carpio Brenes

35

**LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA
ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE
PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS**

María Eugenia Martínez Compeán

Maricela Vélez Espinosa

Gerardo Hernández Rojas

UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



47

CÓMO MEDIAR EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DE HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO

Angela K. Salmon

OTROS APORTES



58

REFLEXIÓN EN LA APERTURA DEL XIV CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

28 DE SETIEMBRE 2017

Guiselle M. Garbanzo Vargas

NORMAS DE PUBLICACIÓN

62

Revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir

Política editorial

La Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED) se edita dos veces al año por la Dirección del Comité Latinoamericano de la ILA para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. La revista publica en línea artículos inéditos en relación a la lectura y la escritura y sus implicaciones educativas. Constituye un espacio abierto a la divulgación de investigaciones y otros estudios realizados en torno a la alfabetización

Guía para autores

La Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (LED) procura seguir los estándares de las revistas académicas electrónicas para asegurar la calidad de los artículos que publica. El autor interesado debe enviar su trabajo a la dirección de la Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir que aparece a continuación: revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Invitamos a los educadores de todo el mundo para que utilicen y divulguen, sin costo alguno y previa solicitud de permiso y atribución propia, el contenido de esta publicación. Todas las solicitudes deberán remitirlas a la dirección de la revista: revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Copyright© 2013 by the Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Todos los derechos reservados.

Directora:



Marta Eugenia Sánchez González
Costa Rica

Editora:



Andrea Morales Méndez
Costa Rica

Agradecimiento especial al Comité Organizador del CONLES 2017, al Consejo Puebla de Lectura y a Allan Paul Siu Ko (Sede Guanacaste - Universidad de Costa Rica) por brindar las fotografías que se aprecian a lo largo de la revista.

Consejo Editorial

Alma Cecilia Carrasco Altamirano
(México)
Vanessa Castro Cardenal
(Nicaragua)
Liliana Montenegro de Olloqui
(República Dominicana)
Ruth Sáez Vega
(Puerto Rico)
Ángela Katiuska Salmon Roldán
(Ecuador y Estados Unidos)
Marta Eugenia Sánchez González
(Costa Rica)
Daniel Tort Silveira
(Uruguay)
Gaby Vallejo Canedo
(Bolivia)
Raquel Villaseca Zevallos
(Perú)

Consejo Científico

Ángela Federica Castro Díaz
(República Dominicana)
Ana Lupita Chaves Salas
(Costa Rica)
Lourdes Herrera Rodríguez
(Panamá)
Rafael Lucio Gil
(Nicaragua y España)
Federico Navarro
(Argentina)
Hilda Esther Quintana Rivera
(Puerto Rico)
María Helena Viana García
(Uruguay)

Revisión filológica

Liliana Montenegro de Olloqui
(República Dominicana)

Diseño y diagramación

Peggy Arias Brenes
(Costa Rica)

Editorial

Con la entrega de este cuarto número, de la revista "Leer, Escribir y Descubrir", esta joven publicación latinoamericana inicia un nuevo año con el seguimiento a los trabajos presentados en el XIV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura –CONLES2017–, encuentro que tuvo lugar en setiembre del 2017, en San José, Costa Rica, y que fue organizado por la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Asociación Costarricense Consejo de Lectura, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y el Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura de la International Literacy Association -ILA.

El CONLES2017, convocó a académicos, docentes, investigadores, estudiantes y difusores de cultura, tanto de América Latina como de otras latitudes, motivados por compartir experiencias en torno a la lectura y escritura como prácticas culturales en constante evolución. Debido a lo anterior, las temáticas propuestas para ese Congreso giraron en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar, primaria, secundaria y en los servicios especiales. Asimismo, se dieron las condiciones para la presentación de nuevos hallazgos teóricos, metodológicos y pedagógicos que fundamentan las prácticas de lectura y escritura en los diferentes niveles de formación personal y profesional. En especial, la alfabetización emergente en el nivel preescolar, la lectura y la escritura en adolescentes y el papel de las bibliotecas en la promoción de la lectura formaron parte de las temáticas puestas en común en ese encuentro. Por otra parte, se destacan las contribuciones de las ciencias a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, muy especialmente el aporte de las neurociencias.

A esta convocatoria respondieron 727 participantes, 40% costarricenses y 60% extranjeros, encontrándose entre ellos representantes de 21 países tanto latinoamericanos, del Caribe como de España y de Ucrania, lo que hizo posible contar con múltiples miradas y poder escuchar diversas voces en torno a los tópicos antes mencionados.

Este encuentro demostró la necesidad, en nuestro contexto latinoamericano, de ofrecer espacios como éste, abiertos a la discusión, reflexión y a la construcción de nuevos abordajes de la lectura y la escritura, fundamentados en la investigación pues se puso de manifiesto, una vez más, el hecho de que la investigación debe constituir el eje

fundamental de nuestras preocupaciones por el mejoramiento de la calidad de la educación mediante la lectura y escritura.

En la revista N.3 publicada en diciembre recién pasado, nuestros lectores se pusieron en contacto con algunos de los trabajos presentados en ese Congreso. En este número, les ofrecemos otros textos que giran en torno a la calidad de la educación, así como investigaciones realizadas tanto en el aula de la Educación General Básica como en instituciones de Educación Superior, en este caso, escritos por investigadores de Estados Unidos-Ecuador, México y Costa Rica.

Es así como el Dr. Gilberto Alfaro-Varela, de Costa Rica, nos conduce en la reflexión acerca de la calidad de la educación y los procesos de lectura y escritura. La Dra. Ángela Katiuska Salmon Roldán, especialista ecuatoriana residente en Estados Unidos, aporta experiencias en torno a cómo posibilitar el pensamiento visible en los niños mediante el lenguaje oral y escrito. La Dra. María de los Ángeles Carpio Brenes, de Costa Rica, nos ofrece un análisis del Programa de Estudios de Español para I Ciclo de la Educación General Básica, de Costa Rica, con base en el enfoque psicolingüístico. Debido a la pertinencia y actualidad del tema, consideramos que este trabajo aportará elementos para el análisis de los programas de Educación General Básica en otros contextos latinoamericanos. El Dr. Carlos Rubio Torres, de Costa Rica, con la participación de la cantautora y narradora oral, Ana Coralia Fernández Arias, de Costa Rica, nos sumerge en el mundo mágico de los cuentos de hadas. Asimismo, los investigadores mexicanos; doctoranda María Eugenia Martínez Compeán, Dr. Gerardo Hernández Rojas y la Licda. Maricela Vélez Espinosa, comparten una investigación en relación a la escritura académica, llevada a cabo en dos universidades públicas de la ciudad de México.

También se incluye la reflexión que la Dra. Guiselle Garbanzo Vargas, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, compartió con los participantes en el CONLES2017.

Les invitamos a explorar en su entorno, los elementos que estos artículos nos presentan y, de esa manera, contribuir con la calidad de la educación mediante los procesos de lectura y escritura en los diversos espacios de aprendizaje.

Dra. Marta Eugenia Sánchez González



INVESTIGACIONES Y ENSAYOS



CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

QUALITY OF EDUCATION AND THE TEACHING OF READING AND WRITING



**Dr. Gilberto
Alfaro Varela¹**

Resumen

Todo proceso educativo de calidad está orientado a promover una educación integral. Los procesos de lectura y escritura son aspectos esenciales en el aprendizaje cuando la intención es que los aprendices continúen aprendiendo siempre. Este trabajo pretende aportar una orientación,

basada en la experiencia personal y sustentada teóricamente, para reflexionar en torno a la forma en que los docentes en todas las áreas y niveles educativos pueden favorecer procesos de lectura y escritura, acordes con la naturaleza de las disciplinas o asignaturas que enseñan. La intención es iniciar la reflexión e inducir de manera progresiva a que los docentes experimenten la inclusión consciente de estos procesos en los cursos de todos los niveles educativos en los que participan. Como experiencia educativa es válido plantear observaciones y recomendaciones para su mejoramiento.

Palabras clave: calidad de la educación,

¹ Doctor en Filosofía (Ph.D.) con especialidad en Enseñanza de Ciencias. Maestría en Educación con énfasis en currículo y supervisión educativa. Ex director ejecutivo del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica. galfarovarela@gmail.com

lectura y escritura, lenguajes especializados, lenguaje común, lenguaje académico.

Abstract

Every quality educative process must be oriented to promote integral education. The processes of reading and writing are essential aspects to consider when the idea of learning is that learners continue learning always. This talk expect to contribute with an orientation, based on my personal experience, plus a theoretical support, to reflect on the way that teachers of all the areas and educative levels can contribute with reading and writing processes aligned to the nature of the disciplines that they teach. The intention is to start the reflection and to induce teachers progressively to experiment consciously the inclusion of these components in all courses and levels where they participate. As an educative experience it is valid to offer observations and recommendations to improve this approach.

Key words: quality of education, reading and writing, specialize languages, common language, academic language.
Introducción

Introducción

Hablar de educación de calidad y su relación con la enseñanza de la lectura y la escritura nos lleva a la necesidad de plantear unas premisas básicas sobre las que se pueda construir un argumento teórico y práctico acerca de esta vinculación. Desde el punto de vista de las teorías que abordan el tema de la lectura y la escritura, no es posible pensar en ello al margen de la preocupación por la calidad de la educación en la que se ve inmersa toda práctica sistemática que promueve la lectura y la escritura.

En este artículo se parte de cuatro premisas básicas que se intentará sustentar a partir de la experiencia de trabajo en contextos particulares de la educación:

1) Una educación de calidad favorece el desarrollo de capacidades de comunicación especializada, esto es, aquella que es propia de cada una de las áreas o asignaturas en que se intenta dar significado al conocimiento. Cada área disciplinar o asignatura escolar requiere desarrollar competencia comunicativa en su propio lenguaje.

2) Los educadores en todos los niveles educativos mediamos para la construcción progresiva de lenguajes especializados.

3) Cada área de conocimiento posee sus propios códigos de comunicación oral y escrita.

4) Todo aprendizaje académico de calidad tiene sentido si se construye y comunica en los códigos propios del área específica.

A partir de estos elementos se irán derivando momentos necesarios por los que transcurren las prácticas educativas, focalizando particularmente los relativos a procesos que aportan al desarrollo de capacidades de lectura y escritura, aptos para aprender con calidad en una disciplina o asignatura específica del currículo formal de un centro educativo.

Etapas de un proceso educativo de calidad

Un proceso educativo de calidad será entendido en este texto como aquel del que se tiene claridad de sus propósitos, métodos, contenidos y el sustento teórico que le da soporte a la

propuesta pedagógica. Solo de esta manera se podrá dar sentido a una práctica educativa, que en sí misma contiene la posibilidad de la evaluación y el mejoramiento continuo.

Cuando consideramos elementos asociados a la práctica educativa, no podemos dejar de lado el tiempo del que se dispone y los niveles de logro que aspiramos alcanzar. Es función de todo educador organizar sus espacios pedagógicos para asegurar que todos los estudiantes logren integrarse y dar seguimiento al proceso del que van a participar. Solo para efectos didácticos de esta propuesta se parte de tres momentos fundamentales:

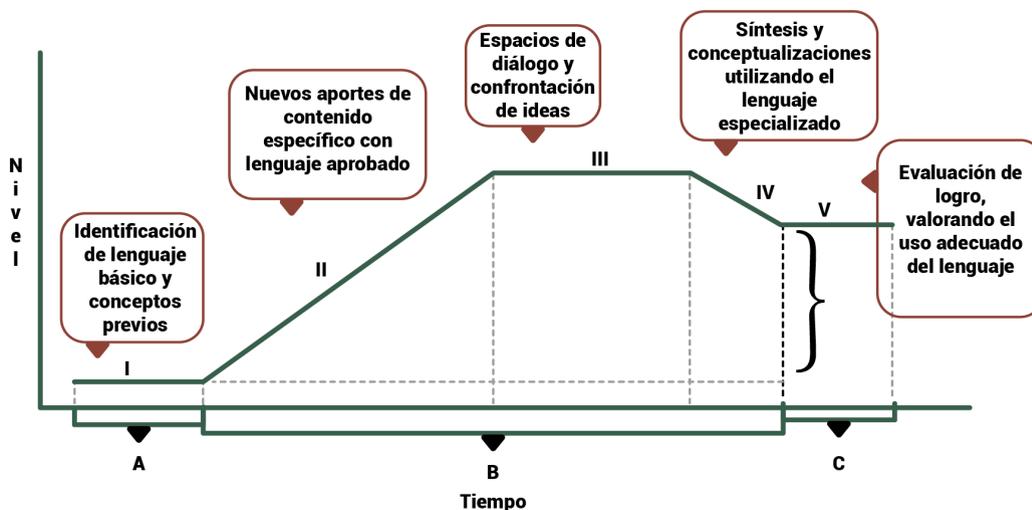
1) Un primer momento de ubicación del estudiante en relación con el tema, el lenguaje, los instrumentos, la comunidad científica, las formas de comunicación apropiadas, entre otros, de manera que el estudiante y el docente valoren las bases con las que se cuenta para el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

2) Un segundo momento, dividido en tres fases, en el que las interacciones educativas están destinadas a incrementar el volumen de información, reflexionar en torno a sus implicaciones para la comprensión del mundo al que se refiere la asignatura de que se trate y un cierre que concrete los aprendizajes. De esta manera será posible identificar el diferencial que existe entre el estado final y el inicial, para reconocer los aprendizajes logrados en el proceso.

3) Todo proceso educativo ha de contar con un espacio de valoración de logros que sirve de base para nuevos aprendizajes. De ahí en adelante el educador repite ciclos similares, que cada vez se vuelven más complejos conforme se avanza en la comprensión de los contenidos de los cursos o asignaturas.

A continuación, se encuentra una representación gráfica de los momentos descritos, de manera que se pueda visualizar ese proceso de crecimiento en el que tanto docentes como estudiantes van aumentando los niveles de interacción, al apropiarse cada vez más de los elementos de base para un pensamiento complejo propio de las disciplinas o asignaturas que se desarrollan en los programas educativos.

Etapas del desarrollo de lectura y escritura en un proceso educativo formal



Etapas del desarrollo de lectura y escritura en un proceso educativo formal

Teniendo en cuenta lo planteado en el apartado anterior, podemos asociar los momentos señalados, con las oportunidades de aprendizaje de lectura y escritura que favorece todo proceso educativo pues, para comprender el contenido de cualquier curso o actividad académica, es necesario tener un manejo adecuado del lenguaje particular de la asignatura, tanto en la parte oral como escrita (lectura y producción de textos).

Es así como en un primer momento la labor docente enfocará sus acciones a explorar con los estudiantes las bases sobre las que van a iniciar el proceso de aprendizaje. En esta parte del proceso educativo el docente estará indagando acerca de conceptos previos, prejuicios, errores conceptuales, capacidad general para describir lo macro, limitaciones y potencialidades para imaginar lo micro, formas de expresión oral y escrita básicas sobre las que se podrá empezar a construir modos de comunicación apropiadas para la construcción de nuevo conocimiento. Es un momento de gran relevancia en el proceso educativo, pues tanto el docente como los estudiantes podrán afianzar su confianza en el sentido de poder establecer una buena base para el aprendizaje.

El segundo momento de la organización de un proceso educativo tiene una mayor complejidad y un ritmo en el que hay que ir permitiendo el avance del contenido y a la vez la apropiación de éste por parte de los estudiantes. En la primera fase del segundo momento, cuando el docente se apresta a realizar nuevos aportes

de contenido, es fundamental que desde la perspectiva de lenguaje se tenga en cuenta: 1) que todo aporte de nuevo contenido sea comunicado apropiadamente, 2) que con el uso de símiles, metáforas y otras figuras literarias apropiadas se introduzca a los estudiantes a pensar lo micro, 3) que se haga uso adecuado de las representaciones gráficas y simbólicas (ideografías particulares), 4) que se reconozca la enseñanza de la lectura y la escritura específicas como un contenido relevante en cada asignatura.

La segunda fase del segundo momento son los espacios de interacción interpersonal que prevé el docente, con la intención de que los estudiantes conecten el nuevo conocimiento con los conocimientos previos, pero también para que desarrollen la capacidad de usar el lenguaje propio de la asignatura (Uccelli, Phillips Galloway, 2016) y expresar sus ideas de acuerdo con ese lenguaje. Es aquí donde, con las interacciones mediadas (González Ochoa, 2007), el docente siempre intenta poner a interactuar dos objetos que en principios no están relacionados, en este caso el lenguaje común del estudiante, con el lenguaje especializado de la asignatura. Es así como, de manera progresiva, el docente va promoviendo interacciones de alto nivel (Perry, Nathan, Ruthig, 2005) por medio de: preguntas generadoras de pensamiento, análisis de casos típicos, análisis de resultados de investigación, apropiación y producción de lenguaje especializado; con lo cual se favorece el desarrollo de: diálogos en contexto, análisis crítico, identificación de lecturas complementarias, además de la capacidad para expresar en contexto, de manera oral y escrita, el pensamiento propio.

La tercera fase del segundo momento es el ejercicio consciente que realiza el docente junto con sus estudiantes para sintetizar y



contextualizar los aprendizajes. Podría decirse que es como el cierre del proceso en un tema determinado, fase que se constituye en una oportunidad para lograr precisión de lenguaje, contrastación de ideas, habilidades de comunicación oral y escrita, además de promover el manejo adecuado de lenguajes especializados, producción ideográfica según la disciplina (gráficos, símbolos, fórmulas, narrativas, etc.) y producción de textos académicos especializados.

El tercer momento de un proceso educativo de calidad, y en el cual podemos visualizar aportes para el desarrollo de capacidades para la lectura y escritura es el de la evaluación de logros, evaluación cuyo fin primordial es favorecer los aprendizajes.

Como plantea Esquivel (2007):

La evaluación entonces servirá para ofrecer información a los estudiantes acerca de los aprendizajes alcanzados, a fin de que puedan asumir la responsabilidad de controlar sus logros. Por otra parte, servirá al docente para obtener información que le permita mejorar su actividad didáctica al planear y ejecutar actividades de enseñanza (p. 127).

En este sentido se puede afirmar que cuando se valora el trayecto de lo aprendido, se logra establecer: la relevancia del manejo de lenguaje especializado, la importancia de la lectura crítica de textos especializados, la relevancia de la escritura de textos propios, la importancia de las iniciativas de lectura complementaria, la diferencia entre el conocimiento intuitivo y el conocimiento científico, entre otros aspectos relacionados con el tema del que se ocupa este documento.

Conclusiones

Habiendo presentado esta ruta de un proceso educativo de calidad, que tiene en cuenta la responsabilidad de favorecer procesos de lectura y escritura, en donde el docente sirve de puente entre el lenguaje común y el lenguaje académico, se puede afirmar que entre los retos de los educadores para promover la lectura y la escritura en procesos educativos de calidad están:

1) Tomar conciencia de las particularidades del lenguaje en cada área disciplinar, como base para desarrollar capacidades de comunicación especializada.

2) Identificar los potenciales y las limitaciones de lenguaje (figuras literarias) que tienen los textos y lecturas que se promueven, como base para la construcción progresiva de lenguajes especializados.

3) Reconocer el valor de las interacciones de alto nivel en los contextos educativos, como generadores de oportunidades de construcción de lenguaje académico que se produce de acuerdo a los códigos de comunicación oral y escrita de cada área de conocimiento.

Referencias

- Esquivel, J.M. (2007). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez Rizo (Coord.) Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid, España: OEI - Fundación Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=3
- González Ochoa, C. (2007). Cinco ensayos sobre la mediación. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Perry, R.P., Nathan. C. H.; Ruthig, J.C. (2005). Perceived (academic) control and scholastic attainment in higher education. In J.C. Smart (ed.) Higher Education: Handbook of theory and research, Vol. XX, 363-436. Great Britain, Springer.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E. (2016). Academic language across content areas: lessons from an innovative assessment and from students' reflections about language. *Journal of adolescent&adulthood literacy, International Literacy Association*, 60(4), 395-404.

DESARROLLO DE LA LECTURA COMPRESIVA EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ESPAÑOL DE PRIMER CICLO: UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO.

DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE READING IN THE SPANISH STUDY PROGRAM OF I CYCLE: AN ANALYSIS FROM THE PSYCHOLINGUISTIC APPROACH.



**Dra. María de los
Ángeles Carpio Brenes¹**

Resumen

Este artículo de análisis documental tiene por objetivo establecer la concordancia entre el procedimiento para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudios de Español de I Ciclo de la Educación General Básica (Ministerio de Educación Pública, 2014) y los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico. La información se presenta en tres apartados: antecedentes, referentes teóricos, análisis comparativo y conclusiones. Del estudio se desprenden, como recomendaciones fundamentales, que el profesorado de primaria debe recibir capacitación

sobre los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, y que la enseñanza de esta, durante el I Ciclo de la Educación General Básica, debería estar a cargo de una misma persona, para darle continuidad al desarrollo de las operaciones cognitivas del estudiantado que tiene a su cargo.

Palabras clave:

lectura, comprensión, psicolingüística, procesamiento cognitivo, enseñanza.

Abstract

This documentary analysis paper aims to establish the agreement between the procedure for the teaching of comprehensive reading proposed by the Spanish Studies Program of the Basic General Education Cycle (Ministerio de Educación Pública, 2014) and the levels of cognitive processing for comprehensive reading that establishes the psycholinguistic approach. The information is presented in three sections: background, theoretical references, comparative analysis and conclusions. The study reveals, as fundamental recommendations, that primary school teachers should receive

¹ Licenciada en Educación Especial y Máster en Psicopedagogía. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. marycarpiob@gmail.com

training on psycholinguistic processes that intervene in the learning of reading. Also that the reading teaching, during the I Basic General Education Cycle, should be in charge of the same person, to give continuity to the development of the cognitive operations of the students.

Key words: reading, comprehension, psycholinguistics, cognitive processing, teaching.

Antecedentes

Leer, en forma comprensiva, implica que el lector "no sólo es un receptor de la información, sino que enriquece el texto gracias a sus propios aportes" (Condemarín, 2001, p. 9). Según Jouini (2005, p. 100), "leer construyendo significados implica, por un lado, que el lector no es pasivo frente al texto, y, por otro lado, que la lectura se lleva a cabo pensando sobre lo que se lee". La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define competencia lectora como "la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr

sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2009, p. 8).

A partir de estas tres definiciones, se puede afirmar que el estudiantado costarricense no tiene una adecuada competencia lectora, pues los resultados de las pruebas internacionales que se han venido aplicando en la última década demuestran estadísticamente el mal desempeño en esta área: SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el 2008 (UNESCO, 2008), TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo en el 2013 (UNESCO, 2013), PISA: Programme for International Student Assessment de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los años 2009, 2012 y 2015 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010, 2013 y 2016). De acuerdo con Villers (2016), una explicación de estos resultados es que el anterior plan de estudios de



español estaba enfocado en la memorización de contenidos, no en la interpretación de la información.

De esta forma es que, para entender el serio problema que esto implica, es necesario traducir las estadísticas a las habilidades lectoras que caracterizan los niveles de comprensión que establece la prueba PISA, pues el 40.3% del estudiantado costarricense de secundaria, en el 2015, se ubicó en los niveles más bajos de la escala: Nivel 1a, Nivel 1b y Nivel Inferior a 1b.

Competencia lectora según los Niveles de rendimiento en lectura de PISA.

Nivel 6	Nivel 5	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1a	Nivel 1b
Hace inferencias, comparaciones y contrastes con precisión y detalle. Comprende de manera completa y detallada uno o más textos e integra información de más de un texto. Entiende ideas nuevas y realiza interpretaciones a partir de categorías abstractas. Elabora hipótesis o evalúa críticamente textos complejos sobre temas poco familiares; para ello, considera diversos criterios y perspectivas, y aplica saberes previos complejos. Hace análisis precisos e identifica detalles del texto que suelen pasar desapercibidos.	Ubica y organiza diversos datos profundamente incrustados en el texto, e infiere qué información es relevante. Elabora hipótesis o evalúa críticamente el texto recurriendo a saberes previos especializados. Entiende, de manera completa y detallada, textos cuyo contenido o forma le resulta poco familiar. Comprende conceptos que van en contra de lo que espera el lector.	Ubica y organiza diversos datos incrustados en el texto. Interpreta matices del lenguaje en una parte del texto, considerando el texto en su conjunto. Comprende y aplica categorías en contextos poco familiares. Elabora hipótesis o evalúa críticamente el texto usando saberes previos de carácter formal o público. Comprende de manera adecuada textos extensos y complejos cuyo contenido o forma es poco familiar.	Ubica y, a veces, reconoce la relación entre distintos datos del texto que cumplen varias condiciones. Integra diversas partes del texto para identificar la idea central, comprende relaciones semánticas o construye el significado de una frase. Realiza comparaciones, contrastes o categorizaciones. Obtiene información que no es notoria, compite con otras ideas, contiene ideas que van en contra de lo que espera el lector o está expresada en forma de negación. Realiza conexiones, comparaciones, explicaciones, y evalúa alguna característica del texto. Comprende adecuadamente el texto y lo relaciona con saberes previos cotidianos o lo comprende sin mucho detalle, pero relacionándolo con saberes previos menos cotidianos.	Ubica uno o más datos, que podrían tener que ser inferidos. Reconoce la idea central de un texto, comprende relaciones semánticas o construye significados en partes específicas del texto cuando la información no es notoria y hay que realizar inferencias de poca exigencia. Realiza comparaciones o contrastes basado en una sola característica del texto. Realiza comparaciones o diversas conexiones entre el texto y sus actitudes y experiencias personales.	Ubica uno o más datos explícitos, reconoce el tema central o el propósito del autor en textos que les resultan familiares, o realiza conexiones sencillas entre la información del texto y saberes previos de carácter cotidiano. Ubica información notoria en textos en los que hay poca o ninguna información que compita con ella	Ubica un solo dato explícito y notorio en un texto breve y sintácticamente sencillo, cuando el contexto y el tipo de texto son familiares (relatos o listados simples). Realiza conexiones sencillas entre información contigua. Se trata de textos en los que la información prácticamente no compite entre sí y que ofrecen diversas ayudas al lector, como la repetición de información, o el empleo de ilustraciones o símbolos conocidos.

Tabla1. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Cabe aclarar que, en el estudio 2009 y 2009+, hubo estudiantes de los 74 países participantes que puntuaron por debajo del Nivel 1, correspondiente al primer nivel de habilidad lectora, por lo que fue necesario establecer otros niveles inferiores: Nivel 1a, Nivel 1b, y el Nivel Inferior al nivel 1b (Ministerio de Educación Pública, 2016). Precisamente, y de forma lamentable, son los tres niveles en que se ubica la mayoría del estudiantado costarricense en la prueba aplicada en el 2015.

Al tomar como referencia únicamente los resultados obtenidos por el estudiantado costarricense en la prueba PISA de los años 2009, 2012 y 2015, se puede observar, de manera preocupante, incremento en el porcentaje de estudiantes ubicados en los peores niveles de la escala, pues se considera el Nivel 2 como el estándar básico de comprensión lectora.

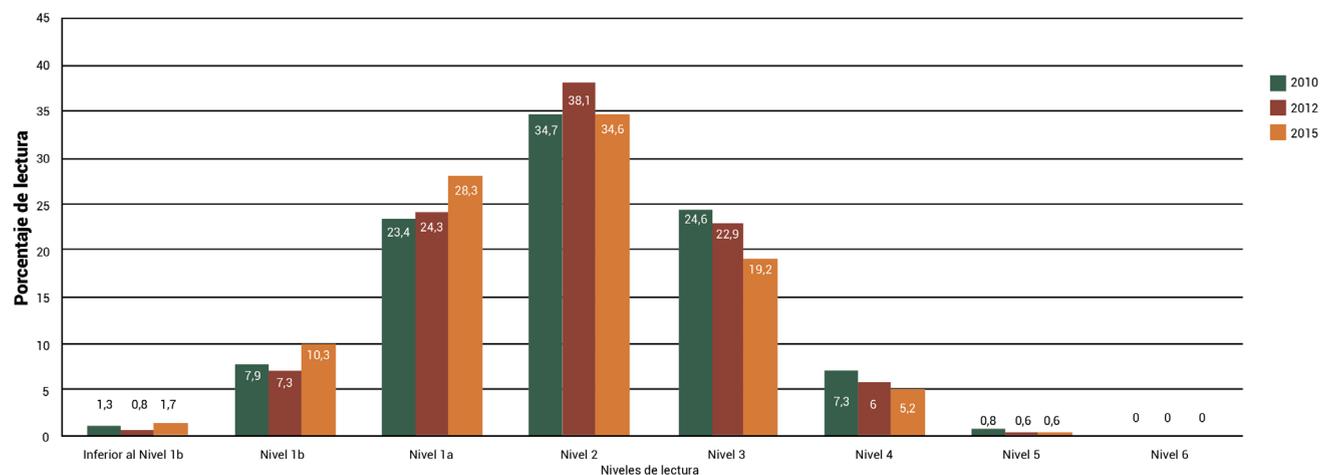


Figura 1. Resultados de Costa Rica en la prueba de lectura de las tres evaluaciones PISA: 2010-2012-2015. Elaborado por la investigadora (2018).

Si se considera el año 2009 como línea base, es decir, como la primera medición que se toma antes de realizar una intervención, y los otros dos años como evaluación de las medidas tomadas para la mejora, el panorama se vuelve aún más alarmante, pues el problema no solo persiste, sino que ha empeorado.

En la prueba aplicada en el 2009, el 32.2% del estudiantado se ubicó entre los Niveles 1a, 1b, Inferior al Nivel 1b; el 34.7% en el Nivel 2; el 32.7% en los Niveles 3, 4, 5. Tres años después, en el 2012, se mantuvo el porcentaje en los niveles bajos, con un 32.4% de estudiantes; aumentó en 3.4% el porcentaje de estudiantes en el nivel básico de comprensión lectora (Nivel 2: 38.1%); pero disminuyó un 3.2% el porcentaje de estudiantes en los niveles altos (29.5%). En el 2015, aumentó un 7.8% el porcentaje de estudiantes en los niveles "negativos" (40.3%); bajó 3.5% el porcentaje que se ubica en el nivel básico (34.6%); y también bajó aún más, un 4.5%, el porcentaje correspondiente al estudiantado que se ubicaba en los niveles 3, 4 y 5 de la escala. En el Nivel 6, el porcentaje ha sido de 0 en las tres mediciones.

Teniendo estos resultados presentes, este estudio busca establecer la concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva de acuerdo al enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español de Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014), pues según el Ministerio de Educación Pública, "la asignatura de Español tiene como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística del estudiantado en forma efectiva e independiente" (Ministerio de Educación Pública, 2014, p.10), y la mejor manera de verificarlo es haciendo un análisis desde esta perspectiva.

Referentes teóricos

La psicología de la lengua es la disciplina que analiza los procesos psicológicos que se activan cuando las personas usan el lenguaje y la que ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza este (Berko y Bernstein, 1999). Con respecto al lenguaje escrito, hace hincapié en las operaciones cognitivas que permiten reconocer el significado de las palabras escritas y aquellas que intervienen en el proceso de interpretación de la escritura. Este enfoque sostiene que estas operaciones se adquieren mediante la instrucción formal y directa de los cuatro niveles de procesamiento por parte de una persona adulta (Cuetos 2008; Silva, 2015),

1. Nivel de procesamiento perceptivo-fonológico.

El primer nivel es el de entrada sensorial de la información; implica la discriminación perceptiva de tipo visual o táctil (en el caso de las personas ciegas) y de carácter auditivo-fonético, donde se realiza la decodificación o identificación de letras mediante las reglas de correspondencia grafema fonema (RCGF), es decir, la asociación del sonido con cada letra individual para la conversión de las palabras desconocidas o las pseudopalabras (Aragón, 2011).

Cuando la persona lectora se encuentra frente al texto, se activa el proceso perceptivo básico, en el cual la lectura comienza por medio del análisis de los signos gráficos, para luego identificar las unidades básicas de información, formando poco a poco unidades más complejas con significado, que va desde el reconocimiento letra a letra, luego rasgos distintivos entre palabras similares, hasta el reconocimiento global de las palabras (Vieiro y Amboaje, 2016).

Un pre-requisito fundamental para el aprendizaje de las RCGF es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es "la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rima (Cabeza, 2009, p. 29). Implica una serie de habilidades y procesos metalingüísticos que le permiten a la persona lectora tener conciencia del manejo del lenguaje hablado.

2. Nivel de procesamiento léxico.

El segundo nivel se refiere al reconocimiento de palabras que incluye su recuperación fonológica (si se lee en voz alta) y su significado (si se hace una lectura comprensiva) del diccionario mental, donde se

encuentran almacenadas, y cuya estructura recibe el nombre de léxico interno o lexicón (Aragón, 2011). De acuerdo con autores como Cuetos (2008), Vázquez (2011), Calvo y Carrillo (2011) Defior y Serrano (2011), Benítez y Borzone (2012) y Defior (2014), en esta fase intervienen dos mecanismos que permiten el acceso al lexicón para el reconocimiento de la palabra: la vía léxica y la vía subléxica.

La ruta léxica, directa o visual, permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones que están almacenadas en la memoria o léxico visual. Implica un conocimiento inmediato de palabras conocidas, o sea, que ya han sido procesadas y guardadas en el lexicón mediante las representaciones visuales. La ruta subléxica, indirecta o auditiva, es la que permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus respectivos sonidos, es decir, implica el uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF) para la conversión de las palabras desconocidas o las pseudopalabras (agrupación de letras que forman palabras que parecen reales, pero carecen de significado) en sonidos y las secuencias de sonidos en palabras.

3. Nivel de procesamiento sintáctico.

El nivel tres se refiere a la habilidad para comprender cómo están relacionadas las palabras entre sí, o sea, el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua y de las relaciones sintácticas (Aragón, 2011). El análisis sintáctico y gramatical consiste en analizar las estructuras de las oraciones y la función que cada palabra juega dentro de la oración.

Para obtener la información contenida en el mensaje escrito, se acceden a las relaciones estructurales entre las palabras mediante tres pasos (Silva, 2015). Primero, la identificación de señales lingüísticas: orden de las palabras en la oración, categoría

gramatical, concordancia gramatical, signos de puntuación, significado de las palabras; segundo, la especificación de las relaciones existentes entre estos componentes gramaticales; y tercero, la construcción de la estructura o marco sintáctico correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes, para extraer el significado.

4. Nivel de procesamiento semántico.

En la última fase se produce la representación de la información expresada en el texto, es decir, consiste en extraer el significado global del texto y de fusionarlo con los conocimientos previos de la persona lectora, para poder integrarlos en los esquemas cognitivos y así adquirir nuevos conocimientos a través de la lectura (Aragón, 2011).

De acuerdo con Silva (2015), esta fase está compuesta de cuatro operaciones cognitivas básicas. La retención del significado de la oración, que implica reconocer y retener en la

memoria operativa el significado de las palabras aisladas que forman una oración para extraer el significado global, aunque no se recuerde la estructura gramatical de esta, ni las palabras concretas. La creación de microestructuras, que se refiere a los significados que se han abstraído de cada oración mediante las relaciones entre elementos e ideas explícitas o textuales y la información externa procedente de los conocimientos previos de la persona lectora. La creación de macroestructuras, donde se realiza un resumen mental en el que se eliminan las ideas secundarias y se organizan las proposiciones en función de la relevancia de estas, mediante las reglas de omisión/selección, generalización y construcción. La construcción de un modelo de la situación, en la que, a través de las claves contextuales y de los conocimientos generales de la persona lectora, se sintetiza e interpreta la información del texto con base en la información almacenada en sus esquemas cognitivos.

Para Torres y Granados (2014), es indispensable que el profesorado tenga el conocimiento y pueda describir los procesos involucrados en la comprensión lectora, pues le permitirá un mejor entendimiento del desarrollo cognitivo del estudiantado en las diferentes etapas escolares. Por su parte, Peregrina (2017) afirma que "los docentes deben equipar a sus estudiantes con las habilidades y herramientas necesarias para hacer frente a las preguntas de tipo inferencial y a aquellas relacionadas con la identificación de la idea general del texto".

Surge aquí la pregunta que motivó este artículo: ¿Se consideran los niveles de procesamiento para el desarrollo de la lectura comprensiva en la enseñanza de la comprensión lectora en la primaria costarricense? De esta forma, se planteó como objetivo



general el establecer la concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español del Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014).

Metodología

Este es un estudio descriptivo en el que se utilizó el cuadro de triple entrada para la organización e interpretación de la información, el cual consiste en un organizador de conocimiento, en un número variable de columnas, que se utiliza para sistematizar la información y permite contrastar los elementos de un tema. (Vicéns y Medina, 2005).

En este caso, el cuadro está conformado por tres columnas. La primera (izquierda), contiene los niveles de procesamiento para la comprensión lectora; la segunda (centro), las habilidades cognitivas que se esperan para cada nivel, ambas sobre el fundamento teórico de la psicolingüística; y la tercera (derecha), los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales que se estipulan en el Programa de Español de I Ciclo de Educación General Básica (2014) que se relacionan con cada habilidad cognitiva.

El análisis temático es la técnica escogida para la interpretación de los datos contenidos en el cuadro de tripe entrada, en el cual, según Escalante y Páramo (2011), "interviene el análisis estadístico sobre los elementos de la grilla de análisis: frecuencia de aparición, variación según los hablantes, según los contextos" (p. 46).

Análisis comparativo

Con base en la fundamentación teórica sobre los niveles de procesamiento cognitivo psicolingüísticos para la comprensión lectora y los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales que brinda el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014) (educación primaria), se sistematizaron los datos en cuadros de triple entrada, por los cuatro niveles de procesamiento, para el contraste y subsecuente interpretación de la información contenida en cada uno de ellos.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento perceptivo-fonológico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 1: Perceptivo-fonológico	Conciencia fonológica: -palabra -rima -sílabas -fonema	Unidad: Comprensión y expresión oral para los dos primeros años. Contenidos conceptuales y procedimentales: 1. Conciencia fonológica. 1.1. Identificación de los fonemas que componen las palabras (conciencia fonológica) reconociendo, separando, y combinando sus fonemas y sílabas. 1.2. Discriminación de un fonema o patrones de fonema en las palabras Identificación del fonema(s) inicial (les) y final (les) de las palabras.
	Reglas de correspondencia grafema fonema	Unidad: Primera de lectoescritura Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. Conciencia fonológica. 4.1. Reconocimiento (gradual) de la correspondencia fonema y letra.

Tabla 2. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

De acuerdo con los datos que presenta la tabla 2, en el primer nivel de procesamiento psicolingüístico, denominado perceptivo-fonológico, se deben desarrollar, como habilidades cognitivas, la conciencia fonológica en sus cuatro fases (palabra, rima, sílaba y fonema) y las reglas de correspondencia grafema fonema. Ambas se incluyen en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), en dos unidades diferentes.

La conciencia fonológica se encuentra en la Unidad de comprensión y expresión oral para los dos primeros años, que corresponde a los contenidos curriculares procedimentales que se deben trabajar constantemente durante primero y segundo grados. Las reglas de correspondencia grafema fonema se incluyen en la Unidad primera de lectoescritura, que, igualmente, inicia en el primer periodo del primer año y continúa su desarrollo durante los dos primeros años, de acuerdo al avance, necesidades individuales y grupales del estudiantado.

Con base en los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), se puede decir que de las cuatro sub-habilidades que se deben desarrollar como parte de la conciencia fonológica, a saber, palabra, rima, sílaba y fonema, solo se encuentran contempladas, de manera explícita, la conciencia silábica y la fónica; se excluyen la conciencia de palabra y la rima, aunque esta última se menciona como una actividad en el contenido curricular conceptual, más que una destreza por desarrollar.

Con respecto a las reglas de correspondencia grafema fonema, se incluyen explícitamente en el contenido procedimental 4.1., del programa de estudios; sin embargo, se identifica un error en el contenido conceptual, ya que consideran las RCGF como "conciencia fonológica" (p. 103) cuando en realidad se refiere a una destreza metalingüística posterior a la conciencia fonológica.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento léxico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 2: Léxico	Vía directa (lectura logográfica)	<p>Unidad: Primera de lectoescritura</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales: 6. Decodificación (por medio de ejercicios orales y de lectura aproximada y de experimentación) de las letras y enunciados. 6.1. Experimentación de lectura al decodificar enunciados (palabras, frases y oraciones)</p>
	(vocabulario)	<p>Unidad: Comprensión y expresión oral para los dos primeros años.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. El vocabulario en la expresión oral. 4.1. Aplicación del vocabulario y conocimiento de nuevas palabras y formas de expresión.</p> <p>Unidad: Primera de lectoescritura</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales: 15. El vocabulario básico: que implique un grado creciente de precisión y abstracción y en la producción de textos con el uso de vocabulario específico a la situación comunicativa. 15.1. Aplicación de vocabulario básico en las producciones de texto oral y escrito.</p>
	Vía indirecta (pseudopalabras)	-----

Tabla 3. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

La tabla 3 indica que el segundo nivel de procesamiento psicolingüístico es el léxico, en el cual se deben estimular las dos vías para el reconocimiento automático de las palabras: la vía directa, por medio de la lectura logográfica y del vocabulario frecuente; y la vía indirecta, a través de la lectura de pseudopalabras por el desarrollo de las RCGF. De manera explícita, el léxico, entendido como la lectura automática de las palabras, no se estimula por medio de ninguna de las dos vías en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014).

Primero, la lectura logográfica implica el reconocimiento de carteles por el logo o símbolo, por ejemplo: McDonald's, Pizza Hut, KFC (Frith, 1985), entre otros; y no a la rotulación de objetos del aula para su lectura, como lo recomiendan los métodos de lectura de palabra completa. El Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014) presenta un error conceptual, ya que esto es lo que sugiere,

Utilizando los carteles de rótulos de ambiente previamente estudiados (silla- mesa- puerta- pizarra- ventana- comedor- basurero, lápiz- otros), se motiva al estudiante, para que, de manera visual, identifique cada rótulo, se oriente y realice la escritura de las palabras contenidas en el mismo (p. 120).

Segundo, el vocabulario que hay que estimular en la vía directa es el de uso contextual frecuente, como el caso de las etiquetas de los productos que se usan a diario en el desayuno (mermelada, mantequilla, queso crema), o de los rótulos como HALE, EMPUJE, ABIERTO, CERRADO, DAMAS, CABALLEROS; no se refiere solo a la adquisición de nuevas palabras y formas de expresión verbal, ni tampoco exclusivamente para la producción escrita o redacción, como aparece referido en el programa de estudios.

Tercero, no aparece en ninguno de los contenidos curriculares conceptuales y procedimentales, la lectura de pseudopalabras que, de acuerdo con Calvo y Carrillo (2011), la capacidad de leer este tipo de palabras es lo que caracteriza a la persona lectora experta, porque no es posible un reconocimiento directo de las mismas, sino que dependen del código alfabético y, por tanto, del conocimiento de la correspondencia grafema fonema.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento sintáctico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 3: Sintáctico	Estructura gramatical	<p>Unidad: Segunda de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. Tipología textual. 4.1. Reconocimiento de las características, estructura y elementos de textos expositivos, narrativos y descriptivos.</p> <p>Unidad: Tercera de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales: 4. Tipología textual. 4.1. Reconocimiento de las características, estructura, elementos de los textos informativos, narrativos, expositivos y descriptivos.</p>

Tabla 4. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Con respecto al tercer nivel de procesamiento, el sintáctico, en la tabla 4 se puede observar que la principal habilidad que se requiere desarrollar es la de la estructura gramatical, es decir, entender cómo están relacionadas las palabras entre sí, aspecto que está explícitamente indicado en el Programa de Español del Primer Ciclo de Educación General Básica (2014), en las unidades de segundo y tercer grados, como corresponden según al nivel de complejidad que implica esta destreza.

Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales relacionados con el Nivel de procesamiento semántico

Niveles de procesamiento	Habilidades cognitivas	Contenidos curriculares conceptuales y procedimentales del Programa de Español
Nivel 4: Semántico	Retención del significado de la oración	<p>Unidad: Primera de lectoescritura</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales</p> <p>9. Lectura comprensiva de textos literarios y textos no literarios.</p> <p>9.1. Comprensión de lectura de textos literarios y no literarios escritos con oraciones cortas o propias de otras asignaturas.</p>
	Creación de microestructuras.	<p>Unidad: Primera de lectoescritura</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales</p> <p>9. Lectura comprensiva de textos literarios y textos no literarios.</p> <p>9.1. Comprensión de lectura de textos literarios y no literarios escritos con oraciones cortas o propias de otras asignaturas.</p>
	Creación de macroestructuras.	<p>Unidad: Tercera de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales:</p> <p>4. Ideas principales e ideas complementarias del texto.</p> <p>4.3. Comprensión lectora de los elementos del texto, a lo largo del proceso de lectura (estrategias: subrayado, comentario, resumen).</p> <p>5. Predictores de lectura.</p> <p>5.1. Aplicación de estrategias de inferencia a partir de la información textual: títulos, el prólogo, el índice, el cuerpo del libro: nombre del autor, portada, dedicatoria, epígrafe.</p>
	Construcción de un modelo de la situación.	<p>Unidad: Tercera de lectoescritura.</p> <p>Contenidos conceptuales y procedimentales:</p> <p>6. Las argumentaciones textuales.</p> <p>6.1. Formulación de opiniones argumentativas, en las que se identifique claramente la situación problemática, a favor y en contra y la conclusión del autor; apoyándose en inferencias, información explícita e implícita.</p>

Tabla 5. Fuente: Elaboración de la investigadora (2018).

Según lo que se presenta en la tabla 5, en el nivel de procesamiento semántico es importante estimular cuatro operaciones cognitivas básicas: la retención del significado de la oración, la creación de microestructuras, la creación de macroestructuras y la construcción de un modelo de la situación. Las cuatro están reflejadas en el programa de estudios, aunque no de manera literal, no haciendo referencia al proceso cognitivo como tal, sino que de acuerdo con lo que se lee en el contenido procedimental, se supone que podría desarrollarse determinada habilidad.

Para la retención del significado de la oración, se propone en la unidad primera de lectoescritura (primer grado), la comprensión de oraciones cortas, lo que implica

el proceso que se espera en esta primera etapa. Para la creación de microestructuras, que corresponde a establecer relaciones entre las oraciones de un mismo párrafo, para obtener información literal e inferencial, se propone en la unidad segunda de lectoescritura (segundo grado), solo la comprensión literal y, como técnicas, el subrayado y el comentario, que son las dos características para este tipo de comprensión.

La creación de macroestructuras empieza a desarrollarse en la unidad tercera de lectoescritura, es decir, en tercer grado. El programa de estudios plantea las técnicas de subrayado, comentario y resumen; sin embargo, las más pertinentes para establecer las relaciones entre las ideas de los párrafos en un texto, son el esquema y el mapa conceptual, y estas no se proponen. Por otra parte, el contenido procedimental dice que se debe de aplicar estrategias de inferencia a partir a partir de la información textual, lo que se refiere solo al tipo de inferencia puente, dejando de lado la inferencia elaborativa, que es la que requiere de los conocimientos previos del estudiantado.

La construcción de un modelo de la situación está claramente referida en la unidad tercera de lectoescritura, aunque conviene relacionarla con la técnica de ensayo en lo argumentativo.

Conclusiones y recomendaciones

En general, se puede decir que existe concordancia entre los niveles de procesamiento cognitivo para la lectura comprensiva que establece el enfoque psicolingüístico y la metodología para la enseñanza de la lectura comprensiva que propone el Programa de Estudio de Español del Primer Ciclo de la Educación General Básica (2014).

Sin embargo, se presentan algunos aspectos que podrían suponer

la falta de desarrollo de la comprensión lectora en sus niveles más altos (construcción de macroestructuras y la construcción del modelo de la situación), porque los contenidos conceptuales y procedimentales están más enfocados hacia el desarrollo de la comprensión literal y no a la inferencial.

En el nivel perceptivo-fonológico, no se consideran las dos primeras fases de conciencia fonológica, que son la de palabra y la de rima, en la que la primera evita la unión de palabras en la redacción de oraciones y la segunda es el preámbulo para la segmentación en sílabas y fonemas. En el programa de español se habla de conciencia fonológica como si fuera sinónimo de asociación grafema fonema, cuando el primero es requisito del segundo.

En el nivel léxico, hay confusión entre lo que implica la lectura logográfica y lo que es el método de palabra completa, en la propuesta de reconocer carteles del ambiente. El desarrollo del vocabulario, que implica el reconocimiento automático de las palabras por la vía directa es considerado en el programa de estudios para ampliación de la expresión verbal y para la producción escrita, no para la lectura. No se considera la lectura de pseudopalabras entre los contenidos conceptuales y procedimentales, a pesar de que es un requisito fundamental para evidenciar el desarrollo de la vía subléxica.

La propuesta del nivel sintáctico es acertada, mientras que en la del nivel semántico se encuentran más contenidos conceptuales y procedimentales dirigidos hacia el desarrollo de la comprensión literal, cuando el principal problema en el estudiantado costarricense está en el nivel inferencial elaborativo. Las técnicas que se proponen para el estímulo de la comprensión lectora son el subrayado, el comentario y el resumen, dejando de lado dos muy importantes para el desarrollo de las

macroestructuras: el esquema y el mapa conceptual. La construcción de un modelo de la situación está claramente referida en la tercera unidad de lectoescritura, aunque conviene relacionarla con la técnica de ensayo en lo argumentativo.

Ante estas limitaciones del programa, se le recomienda al Ministerio de Educación Pública, que personas expertas en la enseñanza de la lectura desde el enfoque psicolingüístico, realicen una revisión detallada del documento y propongan una actualización del mismo. También se sugiere que durante los tres años que comprende el Primer Ciclo de Educación General Básica, la enseñanza de la lectura esté a cargo de una misma persona docente, para darle continuidad al desarrollo de los procesos cognitivos del estudiantado que tiene a su cargo. Finalmente, que el profesorado que imparte el Primer Ciclo de Educación General Básica, reciba capacitación sobre el desarrollo de los procesos psicolingüísticos que intervienen en el aprendizaje de la lectura comprensiva.

Referencias

- A Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf.
- Benítez, M. y Borzone, A. (2012). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación: IICE*, (31), 118-134.
- Berko, L. y Bernstein, R. (1999). *Psicolingüística*. Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Cabeza, E. (2009). Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica. Recuperado de <http://orientacionandujar.files.wordpress.com/2010/05/metodologia-para-la-adquisicion-de-una-correcta-elena-cabeza-pereiro.pdf>.
- Calvo, Á. y Carrillo, M. (2011). El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/LECTURA/EL%20ACCESO%20A%20LA%20LECTURA%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20COGNITIVA.pdf>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: Ministerio de Educación.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura* (8 ed.). España: Wolters Kluwer.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. Recuperado de <http://rca.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/12560/12878>
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-90.
- Escalante, E. y Páramo, M. (2011). Aproximación al análisis de datos cualitativos. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/1777/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf
- Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. Recuperado de http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista Electrónica internacional Glosas didácticas*, 13, 95-114.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Plan de Estudios de Español I Ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2016). PISA. Recuperado de <http://www.dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). PISA. 2009.

- Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). PISA. 2012. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). PISA. 2015. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-i/reading-performance-among-15-year-olds_9789264266490-8-en#.WO2AI0U18dU#page19
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). SERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). TERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en la Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15-38.
- Silva, C. (2015). Curso para trabajar la dislexia en casa y en el aula. Málaga: Ladislexia.net.
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Vázquez, M. J. (2011). ¿Cómo acceden nuestros alumnos a la lectura? Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/mjvc.htm>.
- Vicéns, J. y Medina, E. (2005). Análisis cualitativo de datos. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/economicas/eva/pdf/tab_conting.pdf
- Vieiro, P., y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabra y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 1, 1-21.
- Villers, R. (24 de diciembre de 2016). No disporen al mensajero. *La Nación*. Recuperado de <https://www.pressreader.com/costa-rica/la-nacion-costa-rica/20161224/282024736919903>



CUENTOS DE HADAS EN EL SIGLO XXI, VIGENCIA EN MEDIO DE LA INCERTIDUMBRE

FAIRY TALES IN THE XXI CENTURY, VALIDITY IN MIDDLE OF UNCERTAINTY



Dr. Carlos Rubio Torres¹
Universidad Nacional y
Universidad de Costa Rica
Costa Rica



Participación artística
de Ana Coralia
Fernández Arias²
Costa Rica

¹ Carlos Rubio Torres es licenciado en pedagogía con énfasis en I y II Ciclos por la Universidad Nacional; realizó estudios de maestría en literatura latinoamericana en la Universidad de Costa Rica y es doctor en ciencias de la educación por la Universidad Católica de Costa Rica. Se desempeña como profesor de literatura infantil y narración oral en la Universidad Nacional y la Universidad de Costa Rica. Ha escrito varios libros de cuentos y novelas dirigidos a la niñez publicados en su país de origen, Colombia, Nicaragua, Guatemala y México. Se ha distinguido con el Premio Carmen Lyra de Literatura Infantil. En 2013 se creó la Biblioteca Carlos Rubio en la Escuela Guachipelín, fue nombrado Artista en Residencia del Teatro Nacional de Costa Rica en 2014 y se incorporó como miembro de número de la Academia Costarricense de la Lengua en 2016. Actualmente es secretario de la junta directiva de esa docta corporación. autorcarlosrubio@yahoo.com o carlos.rubio@ucr.ac.cr

² Ana Coralia Fernández Arias nació en Costa Rica un 17 de julio de 1960. Es cantautora desde los 11 años, periodista desde los 20 y narradora oral hace 18 años. Ha representado al país en España, México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Colombia, Venezuela y Ecuador y recorre el país con sus canciones y cuentos visitando escuelas, hogares y comunidades para promover la lectura y las ganas de pensar. Cree que los cuentos no son para dormir sino para despertar. Tiene tres libros publicados: "Cuentos para volar con valor", "Charrales" y "Sobrevivientes". paradigma@racsa.co.cr

Resumen

Se presenta, en este artículo, un acercamiento a la definición de los cuentos maravillosos o los cuentos de hadas. Tal como lo han confirmado estudiosos como Propp y Todorov, son textos que tienen su origen en la antigüedad. No se sabe, con certeza, dónde se narraron las versiones originales. Durante siglos se transmitieron por medio de la oralidad y fue hasta, aproximadamente, tres siglos que empezaron a difundirse, convertidos en escritura e impresos en libros. No solo son obras destinadas a la niñez pues representan características de todos los seres humanos. En el siglo XXI, los cuentos de hadas expresan sentimientos e interpretan situaciones sociales, así como una iniciación hacia la vida adulta.

Palabras clave: cuentos de hadas, cuentos maravillosos, literatura infantil, folclore.

Abstract

This article presents a definition of fairy tales. In the same way that has been confirmed by Propp and Todorov, these have its origin in antiquity. There is not, with certainty, the knowledge about where was narrate the original versions. During centuries, this tales was transmited by orality, but it was until three centuries ago that they began to be transmitted by writing and printed books. They are works that are not only for childrens because reprintscharacteristics of all humankind. In the XXI century, the fairy tales could express feelins and interpret social situations and the initiation of the adulthood.

Keywords: fairy tales, children's literature, folklore.

Como si fuera un eco venido de un tiempo ignoto y recóndito, escuchamos los cuentos de hadas, narrados en las noches, antes de dormir; engarzados en ediciones de estudio o reediciones baratas y simplificadas; vueltos a narrar por las grandes empresas del espectáculo de la cinematografía o la televisión; criticados en la academias y universidades por sus presuntos mensajes racistas, clasistas o sexistas; amados por unos y odiados por otros... los cuentos de hadas, a pesar de la antigüedad, continúan convirtiéndose en un emblema de la llamada "literatura infantil" y se narran, con nuevas palabras, en el siglo XXI.

Resulta válido iniciar este texto con una delimitación temática... ¿qué entendemos por "cuento de hadas"?

Puede pensarse que, en tiempos en que ya los medios de comunicación y las nuevas tecnologías nos hablan del desencanto cotidiano en el que se impone la realidad de la noticia: guerras que se sobrevienen en diferentes sitios del planeta, gobiernos de izquierda o derecha que insisten en mantener el poderío de la verdad, gritos y protestas en las calles, la niñez asesinada por luchas entre bandas de narcotráfico, la incertidumbre del estallido de una nueva bomba atómica, esos relatos no tienen sentido en una sociedad en la que parece imperar lo práctico y en la que la necesidad prioritaria es la de autogenerarse dinero y vivir con mayor ostentación.

Así las cosas, ¿qué sentido tienen estos cuentos en nuestro tiempo? Como una posibilidad de respuesta es necesario plantearse una delimitación conceptual. ¿Cómo será posible acercarse a una definición de cuento de hadas o cuento maravilloso?

Debe señalarse que es necesario establecer una sinonimia entre las dos unidades semánticas: técnicamente resulta preciso hablar de "cuentos maravillosos"; poéticamente los mencionamos como "cuentos de

hadas", como un legado de la tradición francesa, de la corte del Rey Luis XIV. En salones ricamente ornamentados con barrocos frisos, espejos tan amplios como las paredes o lámparas en las que centelleaban las lágrimas de cristal, se optó por la moda de narrar aquellos humildes relatos que el pueblo contaba con candidez. Los contaba para enseñar o asustar. Debe anotarse, tal como lo explica Soriano (1975), que estos relatos cuyo origen es imposible de determinar con rigurosidad, se contaban en casas, los narraban hombres y mujeres que carecían de la lectura y la escritura; por ello se les empezó a llamar, de manera peyorativa, "cuentos de viejas". Fue en esos tiempos que el napolitano Basile o el francés Charles Perrault quisieron rescatar algunos de esos relatos y los escribieron en ediciones que se popularizaron. Como si fuera una moda, los contaron en esos salones y por eso se plantea que, a pesar de su origen popular, se manifestaron como textos en los que se hace presente la erudición.

Estos cuentos, expresa Bettelheim (1990, p. 23) son una expresión de herencia cultural, en la cual es posible leer los mitos griegos y latinos, las cosmogonías de Oriente, así como las tradiciones judaicas y cristianas, pues tal como lo sintetiza... "la mayor parte de los cuentos de hadas se crearon en un período en que la religión constituía la parte fundamental de la vida; por esta razón, todos ellos tratan, directa o indirectamente, de temas religiosos".

Nunca fueron escritos para niños. Ya sabemos cómo Basile (1992), en el libro *El cuento de los cuentos o El Pentamerón*, entre los años 1634 o 1636, nos narra la historia de Talía, Sol y Luna. El rey iba de caza y se encontró con un palacio abandonado, e ignoraba que en una de sus habitaciones la princesa Talía llevaba un sueño de hace muchos años. Ingresó pensando que allí

vivía alguien y...
Finalmente llegó a una estancia donde estaba Talía, víctima de aquel encantamiento, y el Rey, apenas la vio, creyendo que durmiese la llamó, pero viendo que no despertaba por más que la tocase y gritase, deslumbrado por su belleza, la llevó en brazos hasta el lecho, y allí cogió los frutos del amor. Y luego volvió a dejar colocada y regresó a su reino, donde no se volvió a acordar en mucho tiempo de aquello que había sucedido (Basile, 1992, p. 85).

Así, sabemos que la princesa, sin despertar, debe llevar el coito y el consecuente embarazo y alumbramiento de sus gemelos, llamados Sol y Luna. A pesar de que no conocía la lengua napolitana, como lo señala Marc Soriano (1975), el escritor y abogado francés Charles Perrault (1987) elaboró un cuento con un argumento semejante que llamó "La Bella Durmiente del Bosque" en su libro *Cuentos de antaño*, de 1697. Este hecho puede sorprender a quienes conocen el cuento e indigna a críticos del siglo XXI, como la española Blanca Álvarez (2011), quien señala la imposibilidad del personaje masculino de seducir a una mujer; por eso acude a una princesa dormida y se ahorra la trabajosa tarea del cortejo. Y sin mayor adorno, aseguramos que perpetra su violación.

Y aquí podemos señalar, como un primer aspecto clave para adentrarse en el bosque de los cuentos de hadas: nunca fueron escritos específicamente para la niñez. Como

textos que pasaron, durante siglos, por múltiples generaciones y sitios geográficos, recogieron anécdotas y recursos escriturales que hoy muchos sectores de la sociedad considerarían políticamente incorrectos.

Por ejemplo, el autor e investigador costarricense Alfonso Chase (2000, p. 82) recopiló esta versión de "La viudita del Conde Laurel", que podemos cantar así...

*Doncellas del prado
que al campo salís
en busca de flores
en mayo y abril.*

*Yo soy la viudita
del Conde Laurel,
me quiero casar
y no hallo con quién.*

*Pues siendo tan bella
no hallaste con quién,
elige a tu gusto
que aquí tienes cien.*

*Elijo a esta niña
por ser la más buena,
la blanca azucena
de todo el jardín.*

*Yo soy la viudita
del Conde Laurel,
me quise casar
y ya hallé con quién.*

Se vuelve notorio, en nuestros tiempos, que se escoge a la viudita por su belleza y no se destaca, en ningún momento, ninguna otra cualidad. Asimismo, el personaje masculino puede arrojarse la potestad de seleccionar a su amada entre cien, prerrogativa que parece que no se puede dar una mujer. Sin embargo, esta canción, que también procede de las anónimas tradiciones, cuyo origen se vuelve casi desconocido, al igual que los cuentos de hadas, perdería su ritmo y picardía si lo interviniéramos para

convertirlo en un canto didáctico. Por ese motivo, se llega a una conclusión, la que nos dice que, por más que nos esforcemos, la verdadera literatura, que impacta a niños y adultos, nunca puede atender los ideales curriculares, y por lo tanto políticos, de una época. Por el contrario, un cuento como "Talía, Sol y Luna" o la canción "La viudita del Conde Laurel" nos permite dialogar con la niñez sobre la violencia, la integridad, el sexismo y otros temas que se pueden conocer sin perder su carácter lúdico, su sabor antiguo.

Así comprendemos, como lo expresaba Todorov (2003), que el cuento de hadas es una variedad del género de lo maravilloso. En estos discursos, los acontecimientos sobrenaturales no provocan sorpresa: "ni el sueño que dura cien años, ni el lobo que habla, ni los dones mágicos de las hadas". Son cuentos universales, diríamos apoyados en la teoría de Propp, "son más antiguos que el feudalismo".

Los cuentos maravillosos constituyen un legado de vetustos ritos, los cuales se evidencian en distintas culturas de regiones disímiles del orbe. Por eso, emergen intertextualidades entre los provenientes de Europa, Asia y África en los discursos de los latinoamericanos. Existen coincidencias entre ritos y costumbres que existieron en la antigüedad y cuentos maravillosos, por lo cual Propp (1987) considera los cuentos como expresiones de instituciones sociales y religiosas que permiten explicar "aquella parte del pasado" que asimismo facilita entender el presente.

Así, por ejemplo, en el caso de los niños Hänsel y Gretel, o Juanito y Margarita, de los cuentos tradicionales que los hermanos Grimm y Grimm (2006) recopilaron en su natal Alemania; en ese conocido cuento, los hermanos son abandonados en el bosque por adultos, su padre biológico y su cruel madrastra. En

1920, la costarricense Carmen Lyra (2010) presentó otra versión en el texto "La casita de las torrijas", incluido en Cuentos de mi tía Panchita. La hechicera los encierra en una jaula o jaba para someterlos a engorde. Cada cierto tiempo les pide que saquen sus dedos por en medio de los barrotes y ellos, astutamente, muestran un rabo de ratón que se han encontrado. Así que no titubea en expresar:

—Bueno —les dijo—, ahora voy a ver si hago una buena fritanga con ustedes. Vayan a traerme agua de aquella quebrada para ponerlos a sancochar —por supuesto que, al oírla, a los infelices se les atravesó en la garganta un gran torozón. A cada uno se les dio una tinaja para que la hinchara y ella se puso a cuidarlos desde la puerta (Lyra, 2010, p. 122).

Sin embargo, en el pozo se les aparece un viejito que no es otro que el mismo Tatica Dios quien les aconseja cómo vencer a la bruja haciéndola bailar sobre una tabla enjabonada que estaba puesta sobre la olla de agua caliente. La malvada hechicera hace la demostración y...

Y apenas volvió la cara para hacer la primera pirueta, los chiquillos inclinaron la tabla y la vieja fue a dar, ¡chupulún! A la olla de agua hirviendo. Después la sacaron y la enterraron. Registraron la casa y encontraron un gran cuarto lleno de barriles hasta el copete de monedas de oro.

Por supuesto que todos les tocó a ellos (Lyra, 2010, p. 123).

Para el psicólogo Sheldon Cashdan (2000), los cuentos son psicodramas de la infancia. Bajo el velo de la fantasía se hallan los dramas de la vida real y los verdaderos combates de la existencia. En el viaje

al centro del yo, se establecen cuatro partes fundamentales: la travesía (comprendida como el paso por la frontera invisible a un territorio inexplorado, que puede ser el bosque habitado por uno mismo); el encuentro (el desafío del enfrentamiento con la bruja); la conquista (la destrucción de la bruja, la limpieza de sentimientos pecaminosos y pensamientos vergonzosos) y la celebración o el tramo final del viaje o el final feliz, una armoniosa reconciliación con los miembros que rodean al lector; es el símbolo de la noche de bodas.

La lectura de estos relatos facilita la expresión de sentimientos poderosos, que no pueden mantenerse escondidos pues causarían daño. Así, puede decirse que textos muy divulgados como "Hänsel y Gretel", o la versión costarricense "La casita de las torrijas", no solo forman parte de la vida de los niños, sino que también dialogan con los adultos, pues se entremezclan, con regularidad, en sus pensamientos y conversaciones, y funcionan como metáforas de sus más fervientes deseos y esperanzas. "En esta ciudad nos sentimos como Hänsel y Gretel en el bosque", podemos expresar cuando somos adultos.

Cashdan (2000) centra su atención en un personaje fundamental: la bruja. Si la existencia humana consiste en el concilio de las divisiones básicas del yo, como lo simpático frente a lo antipático, lo útil frente a lo inútil, lo leal frente a lo desleal, demuestra que esas divisiones empiezan con la cruel separación infantil entre el mundo de las sensaciones satisfactorias (lo bueno) y las sensaciones insatisfactorias (lo malo).

La bruja representa ese aspecto malvado y pecaminoso, es la causa del desequilibrio, se convierte en un ser imponente. Como lo expresa: la hechicera es concebida como "maga

de exorcismos y confeccionadora de pócimas mortíferas, tiene el poder de alterar la vida de la gente". Así, es fuente imparable de conflictos, propiciadora del erotismo de la lectura y suprema diva del cuento.

La bruja nos invita a cometer alguno de los siete pecados capitales. Con base en principios psicológicos -no religiosos-; sostiene que la perpetración de esos siete pecados tiene fines autodestructivos. Por ejemplo, comer es una necesidad, no así la gula. La bruja, en el cuento de Hänsel y Gretel, según la versión de los hermanos Grimm y Grimm (2006), nos convida a comer la casa de dulces, a atragantarnos hasta más no poder, en otras palabras, a destruirnos.

Podemos así señalar, como ocurrió en siglos pasados, que existen brujas y monstruos en el mundo contemporáneo. Está el esperpento de la guerra, de las brutales dictaduras o las incomprensiones religiosas que hacen que tantos menores, como Hänsel y Gretel, se vean obligados a internarse en el bosque más oscuro: el de la incertidumbre y su tiniebla. Tan solo para que nos sirva un ejemplo, según la Comisión de Derechos Humanos de México (2016), en la estadística elaborada por la entidad "Niñas, niños y adolescentes en contexto de migración internacional no acompañados" (NNACMA) señala que, de enero a julio de 2016, fueron detenidas 9.326 personas menores por su condición de migrantes. Nos hacen pensar que estos cuentos, lejos de ser discursos anticuados que asustan a mayores, nos evidencian un episodio que no hemos podido superar, el de las personas menores que tienen que sobreponerse a sus temores y vencer la hechicera del desarraigo, el desamparo y el temor a rehacer la existencia en un contexto cultural distinto al que se ha nacido.

En los cuentos de hadas, según Bettelheim (1990, p. 16), se plantean, de

modo breve y conciso, los problemas existenciales, lo cual le permite a la niña o el niño "atacar" los problemas de una manera esencial, aun en una etapa de adultez cuando viva tramas complejas que "lo hagan confundir las cosas".

Bettelheim (1990, p. 12) cuestiona: ¿de qué sirve haber aprendido a leer, si la lectura no añade nada importante a la vida de uno? Incluso, expresa que un libro que no contribuya a que el niño tenga una experiencia profunda, un encuentro consigo mismo, es un ejemplar de literatura vacía, un texto que estafa. Por eso, recurre a los cuentos de hadas, pues éstos representan los grandes conflictos existenciales.

Los cuentos de hadas encierran una situación análoga a la existencia del ser humano: lo lleva a situaciones extremas -al borde mismo del mal y las tinieblas-, y propician al autoanálisis del sujeto, con el fin de resolver sus problemas. Al terminar el relato, el personaje percibe el "final de moral reparadora". Al leer estos cuentos, el niño elabora un esquema del héroe y se identifica con él. A pesar de enfrentarse con problemas monumentales, se sobrepone a ellos gracias a la razón, la magia y la astucia. Los cuentos de hadas ayudan a internarse en la psique, haciendo referencia a los hallazgos de Propp: "La sociedad en medio del bosque impenetrable es una antigua imagen literaria que expresa la necesidad de conocerse a sí mismo" (1990, p. 114).

Según el autor, los cuentos divierten, ayudan a comprender y alientan el desarrollo de su personalidad, por eso los niños se comprometen con ellos. En el proceso de crecimiento y maduración, se observa el enfrentamiento hacia los padres y el temor a hacerse adultos, y concluye cuando el joven se encuentra consigo mismo y logra una autonomía psicológica y madurez moral.

Para Bettelheim (1990), el encanto que surge de los cuentos de hadas proviene de su significado. Al respecto expresa:

En los cuentos de hadas abundan los motivos religiosos; muchas historias de La Biblia son de la misma naturaleza que dichos cuentos. Las asociaciones conscientes o inconscientes, que los relatos provocan en la mente del que escucha, dependen de su marco general de referencia y de sus preocupaciones personales (1990, p. 23).

Por ese motivo, las personas religiosas, en el marco del judaísmo o del cristianismo, se identifican con estos cuentos. Así se encuentra el relato de Cenicienta, tal como lo narran Perrault (1987) o los hermanos Grimm y Grimm (2006). Los hallamos en el texto de José y su padre Jacob, en el del Antiguo Testamento, el hijo que se creía fallecido, es reencontrado gracias a una prenda, una túnica multicolor. Así, el narrador Charles Perrault, convoca una de las versiones más conocidas de esta historia que pudo haber surgido como la Shih-Chieh de China, Rodophis en Egipto o Flor de Ceniza en Japón. Así, podemos decir que nunca sabremos, con exactitud, cuál de todas ellas fue la primera Cenicienta. Soriano (1975) se refiere a la sutil ironía de pensar que una joven asiste a un baile de la corte con una pantufla de vidrio, que generalmente es traducida en nuestra lengua como "zapatilla de cristal". Sobre este tema, la protagonista, que también es burdamente llamada "Culocenzón" por sus hermanastras, se manifiesta de la siguiente manera:

— ¡A ver si me vale a mí!
Sus hermanas se echaron a reír y empezaron a burlarse de ella. El Gentilhombre que hacía la prueba del

zapato, habiendo mirado atentamente a Cenicienta y encontrándola muy hermosa, dijo que era justo, y que tenía orden de probárselo a todas las jóvenes. Mandó a Cenicienta sentarse y, acercando el zapato a su piececito, vio que entraba sin esfuerzo y que le caía como un guante. Grande fue el asombro de las dos hermanas, pero fue más grande todavía cuando Cenicienta sacó de su bolsillo el otro zapatito y se lo puso en el otro pie (Perrault, 1987, p. 146).

En el cuento de hadas, el príncipe vuelve a dar con su amada, a quien creía perdida para siempre, gracias a una zapatilla. Los niños también necesitan ser reencontrados con sus padres y encuentran en la figura creada por Perrault (1987) abundantes simbolismos. Veamos que ese raro calzado está elaborado con cristal. Según Chevalier (1986) el cristal es un símbolo de pureza y limpidez, de ideas claras y mente lúcida. Esa transparencia es un hermoso ejemplo de la unión de los contrarios pues, a pesar de que es material, permite ver a través de él como si no fuese material, por lo tanto "representa el plano intermedio entre lo visible y lo invisible".

Cabe preguntarse, ¿por qué contar a los niños, en el siglo XXI, estos relatos en lugar de presentarles otros textos en los que se trata, de manera directa, sus problemas? Existen múltiples obras que abordan, con menor o mayor acierto, situaciones como las que hemos señalado: las de la migración, el abandono o el simple reto que significa crecer y madurar. Pues debe tenerse en cuenta que los cuentos de hadas son atemporales. Siempre ocurren en tiempo pasado, sus hechos se desarrollan en un indeterminado reino lejano y al igual que nuestros síntomas, inician perpetuamente con una carencia como la de la muerte de la

reina, el padre o la ausencia de hijos.

Por ese motivo, esos textos funcionan de manera semejante a un espejo de irregular superficie, como los de aquellos "espejos locos" que se colocaban en las ferias de tiempos pasados y en los que nos mirábamos totalmente transformados. Nos provocaba hilaridad observarnos inmensamente altos, delgados o engrosados. Eso mismo pasa cuando leemos un cuento de hadas, nos miramos a nosotros mismos suspendidos en esa atemporalidad y eso nos permite soportar y atender, de mejor manera, nuestros problemas. También, aunque parezca un lugar común, expresaremos junto a Propp (1987) que nos conducen a reparar esa carencia inicial.

Y allende a todo eso, los cuentos de hadas, con sus sortilegios que aparentemente no sorprenden ni deslumbran; con sus caballos voladores, sus donantes mágicas, sus árboles con frutos de oro o sus ogros capaces de perseguir niños, enfundados en las botas de las siete leguas, representan textos que nos acercan al mundo de la experiencia estética. Y en medio de un mundo en el que impera el sentido práctico de la vida, los conocimientos útiles y el afán por tener objetos materiales, es necesario pensar en el placer de los sentidos como un valor fundamental para los seres humanos. "Aprendí que todos llevamos un hada protectora a nuestro lado; que, si la oímos siempre, podemos hacer felices a cuantos nos rodean y serlo también nosotros", sostiene el príncipe que todo lo aprendió en los libros de la obra de Jacinto Benavente (s.f.). Así, si conociéramos mejores versiones de estos cuentos, podríamos acercarnos mejor a los entresijos de nuestros pensamientos y acciones y recorreríamos mejor la visión de nuestra cultura. Por eso, Marie Louise von Franz (1999, p. 20) aseguraba:

"si queremos estudiar las estructuras básicas de la psique humana es mejor estudiar el cuento de hadas".

Tras concluir una investigación (Rubio, 2017) sobre la lectura que seis escritoras e ilustradoras costarricenses contemporáneas hacen de los cuentos maravillosos, específicamente las autoras Lara Ríos, Floria Jiménez, Mabel Morvillo y Ana Coralia Fernández y las ilustradoras Vicky Ramos y Ruth Angulo, se evidencia que los cuentos de hadas son textos necesarios para transitar por el siglo XXI y que constituyen una "influencia maravillosa". Ellas explican que un escritor de literatura infantil que no los lea, viviría ausente de vitaminas en textos que llenan el alma, el corazón y el espíritu.

Argumentan que son textos de origen folclórico, en el que no solo existe la función didáctica pues permiten la apertura al juego y la apreciación del libro como objeto artístico. Expresan que son relatos que presentan personajes procedentes de textos antiguos, por ejemplo, las etéreas hadas pueden ser, en otros textos, los ángeles cristianos. Son, al mismo tiempo, obras en las que se evoca la tolerancia y la pluralidad de posiciones ante el mundo; invitan al lector a construir su propia jerarquización de valores, convicciones y aprendizajes.

Estos cuentos, indican las personas consultadas, constituyen una iniciación hacia la vida adulta. En ellos se percibe una motivación para adentrarse en los procesos de desarrollo científico ya que invitan a la curiosidad, el planteamiento de problemas, el desarrollo de hipótesis y la elaboración de conclusiones. Por ese motivo, la lectura de estos cuentos puede estimular, hoy como ayer, la necesidad de aprender.

Sin embargo, aún nos falta mucho trabajo sobre estos cuentos. Como lo ha señalado Giroux (2001), las

personas menores los suelen conocer por medio del trabajo reducido e industrializado de las producciones de la factoría Disney y no por algunas de sus más prestigiosas versiones literarias. Asimismo, hablamos insistentemente de teóricos como el ruso Propp, el austriaco Bettelheim, la suiza von Franz, el francés Gillig o el norteamericano Cashdan, pero no hemos desarrollado nuestras propias teorías en América Latina con fundamento en los cuentos que aquí narramos una y otra vez.

En la lectura de la palabra maravillosa, leída y contada por madres y padres como preámbulo del sueño o como acto perdurable en la calidez del aula, podemos encontrar claves para comprender el humanismo del siglo XXI.

Referencias

- Álvarez, B. (2011). La verdadera historia de los cuentos populares o el Pulgarcito para el siglo XXI. (1 ed.). Madrid: Morata.
- Basile, G. (1992). El cuento de los cuentos o El Pentamerón. (1 ed.). Barcelona: Biblioteca de los Cuentos Maravillosos.
- Benavente, J. (s.f.). El príncipe que todo lo aprendió en los libros. Recuperado de [http://assets.espapdf.com/b/Jacinto%20Benavente/El%20principe%20que%20todo%20lo%20aprendio%20en%20\(9472\)/El%20principe%20que%20todo%20lo%20aprendi%20-%20Jacinto%20Benavente.pdf](http://assets.espapdf.com/b/Jacinto%20Benavente/El%20principe%20que%20todo%20lo%20aprendio%20en%20(9472)/El%20principe%20que%20todo%20lo%20aprendi%20-%20Jacinto%20Benavente.pdf)
- Bettelheim, B. (1990). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. (10 ed.). Madrid: Crítica.
- Cashdan, S. (2000). La bruja debe morir. Madrid: Debate.
- Chase, A. (2000). Libro de las maravillas. Antología de romances y tradiciones costarricenses. (1 ed.). San José: Editorial Costa Rica.
- Chevalier, J. (1986). Diccionario de los símbolos. (1 ed.). Barcelona: Herder.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_NNACMNA.pdf
- Franz, M. L. von (1999). Símbolos de redención en los cuentos de hadas. (1 reimpresión). Barcelona: Océano.
- Giroux, H. (2001). El ratoncito feroz, Disney o el fin de la inocencia. (1 ed.). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Grimm, J. y Grimm, W. (2006). Todos los cuentos de los hermanos Grimm. Buenos Aires: Antroposófica.
- Lyra, C. (2010). Cuentos de mi tía Panchita. (3 ed.). San José: Editorial Costa Rica.
- Perrault, C. (1987). Cuentos de antaño. (5 ed.). Madrid: Anaya.
- Propp, V. (1987). Las raíces históricas del cuento. (6 ed.). Madrid: Fundamentos.
- Rubio, C. (2017). El encantamiento del "había una vez". Autores costarricenses de literatura infantil, cuentos de hadas e intertextualidad. La búsqueda de nuevas perspectivas para fomentar la lectura en la niñez escolar. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Soriano, M. (1975). Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares. (1 ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Todorov, T. (2003). Introducción a la literatura fantástica. (4 ed.). Distrito Federal, México: Coyoacán.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ¹

THE ACADEMIC WRITING PRACTICES OF PSYCHOLOGY STUDENTS OF
TWO PUBLIC UNIVERSITIES



Doctoranda María Eugenia Martínez Compeán ²
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de México
México

Dr. Gerardo Hernández Rojas ³
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de México
México

Licda. Maricela Vélez Espinosa ⁴
Universidad Pedagógica Nacional
México

¹ Los autores de este trabajo agradecen el apoyo a PAPIIME DGAPA-UNAM, proyecto PE308318.

² Doctoranda en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la misma universidad, donde ha participado en diversos proyectos de investigación. Desde 2010 es miembro del grupo Seminario de Investigación sobre Literacidad Académica, donde ha participado en proyectos de investigación sobre escritura académica. Algunos de estos trabajos han sido publicados en revistas nacionales e internacionales. comareu05@gmail.com

³ Doctor en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México. Coordinador del Seminario de Investigación en Literacidad Académica. Ha dirigido tres proyectos de investigación sobre escritura académica y epistémica. Es autor de cuatro libros especializados en Psicología de la Educación y veinte artículos en revistas nacionales e internacionales indizadas. Profesor de licenciatura y posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM. ger_hernandezr@yahoo.com

⁴ Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma Metropolitana y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Ha participado en diversos proyectos de investigación en la UPN, SEP, así como en la Facultad de Psicología de la UNAM, dentro del Laboratorio de Cognición y Comunicación de dicha facultad. Se especializa en el estudio de los procesos de aprendizaje, interacción, lectura y escritura. Como resultado de esto, ostenta publicaciones internacionales y nacionales en estas áreas en forma de artículos y capítulos de libros. velspi@gmail.com

Resumen

Conocer las prácticas de escritura académica que realizan las distintas comunidades universitarias reviste particular importancia porque permite, por un lado, determinar las formas específicas en que cada comunidad disciplinar se comunica y genera el conocimiento y, por otro, facilita proponer una serie de medidas que promuevan la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de educación superior deberían garantizar para que sus estudiantes puedan ser miembros activos de sus respectivas comunidades profesionales (Castelló, 2014). El objetivo del trabajo es indagar las prácticas de escritura que realizan los estudiantes de Psicología. Para ello se realizó una adaptación a la Encuesta Europea sobre Escritura Académica (Castelló y Mateos, 2015), que se aplicó a 181 estudiantes de psicología de los primeros y últimos semestres de dos universidades públicas. Los resultados muestran que los dos grupos de estudiantes coinciden al señalar la escasa retroalimentación que reciben en sus trabajos por parte de sus profesores. Asimismo, se encontraron diferencias en los textos que escriben ambas poblaciones (ensayos, resúmenes y exámenes escritos). Finalmente, los estudiantes coinciden en la necesidad de contar con apoyos institucionales para mejorar su competencia escritora.

Palabras clave: literacidad académica, prácticas de escritura, escritura académica, estudiantes universitarios.

Abstract

Knowing the academic writing practices carried out by the different university communities is particularly

important because it allows, on the one hand, to determine the specific ways in which each disciplinary community communicates and generates knowledge; on the other, it proposes a series of measures that promote academic enculturation in the codes, discourses and disciplinary conventions, as a specific form of literacy that higher education institutions should guarantee for their students to be active members of their respective professional communities (Castelló, 2014). The objective of the work is to investigate the writing practices that psychology students perform. For this, an adaptation was made to the European Survey on Academic Writing, applied to 181 psychology students of the first and last semesters of two public universities. The results show that the two groups of students coincide in pointing out the scarce feedback received in their work by their professors, as well as differences in the texts written by both populations (essays, summaries and written exams). Finally, the students agree on the need to have institutional support to improve their writing competence.

Keywords: academic literacy, writing practices, academic writing, university students.

Introducción

Cualquier carrera o profesión que se imparta en el nivel de educación superior implica un largo proceso de formación dentro de una determinada cultura académica (Becher, 2001). Al interior de cada cultura particular de este tipo, las prácticas comunicativas orales o escritas son el motor que dinamiza y reúne la dimensión sociológica (la comunidad) con la epistemológica (su quehacer académico como productora de conocimiento). Sin las prácticas



comunicativas, no habría intercambio entre los miembros de la comunidad académica y tampoco desarrollo de ella misma. En este sentido, puede decirse que todo miembro de una cultura académica que aspire pertenecer a ella deberá aprender las prácticas que la caracterizan, las cuales son ciertamente particulares dado que se ejercen sobre una determinada cultura escrita que legitima cierto tipo de géneros, ciertas formas de uso del discurso escrito y determinadas formas de ejercer las actividades de leer y escribir.

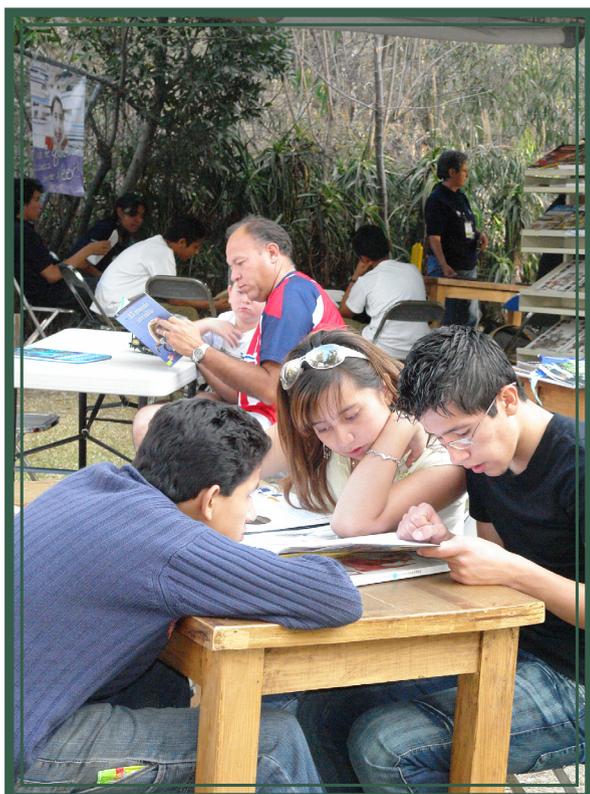
En los últimos años, algunos autores se han preocupado por estudiar lo que tienen de específico las actividades de lectura y escritura que cada cultura académica-disciplinar desarrolla. Desde la perspectiva de los Nuevos Estudios en Literacidad (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004), se asumen dos ideas centrales que, en su momento, dieron un giro significativo a los estudios de la literacidad en comunidades académicas. Dichas ideas son las siguientes: 1) las capacidades de lectura y escritura no son en modo alguno "habilidades técnicas" que una vez aprendidas en los ciclos básicos

y medios pueden aplicarse a cualquier tipo de contenido disciplinar y ante cualquier género textual dentro de cualquier ámbito del conocimiento o disciplina académica universitaria, y 2) la idea de que estas capacidades deben ser objeto de instrucción en las instituciones universitarias, dado que cuando los alumnos ingresan a una carrera universitaria, de hecho forman parte de una nueva comunidad académico-discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio y un marco teórico-conceptual propios sino también un discurso académico-científico especializado que se expresa principalmente por ciertos géneros y tipos de textos específicos, y que exige un modo sui generis de comunicarse en cada comunidad científica.

A partir de lo antes dicho, puede decirse que cuando los alumnos recién ingresan a una nueva comunidad académica universitaria (cualquiera que esta sea) tienen que aprender a acceder al conocimiento que les provee dicha comunidad a través de nuevos tipos de géneros y discurso escrito (artículos, ensayos, reportes de investigación, monografías, tesis, etc.), diferentes a los que ellos estaban acostumbrados a interactuar hasta entonces. Como lo han dicho algunos

autores, sus habilidades de lectura y escritura académica como ingresantes, en comparación con aquellas que los expertos de la comunidad académica manejan, parecen denotar diferencias cualitativas. Es decir, los que recién se agregan a las comunidades parecen poseer competencias similares a las que manifiestan los "hablantes novatos" de una segunda lengua (Ivanic y Roach, 1990) y requieren de un proceso largo de enculturación letrado que algunos autores han denominado alfabetización académica (Carlino, 2013).

Por literacidad académica se entiende el conjunto de creencias y prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad discursiva y disciplinar determinadas; es decir, cada comunidad desarrolla sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos que en ella se consideran legítimos (Barton y Hamilton, 2004; Carlino, 2005). En otras palabras, la literacidad académica de cada comunidad es la cultura



escrita que le distingue. En cambio, la alfabetización académica se refiere a las actividades que la propia comunidad dirige a los nuevos miembros con fines pedagógicos-enculturadores para que se apropien de las prácticas letradas que se consideran valiosas y con ello acrecentar su participación comunicativa y generadora de conocimiento en dicha comunidad.

Volviendo a la literacidad académica, en otros países se han desarrollado múltiples estudios sobre las prácticas de escritura en distintos contextos, universidades e incluso de tipo transnacional (Barton y Hamilton, 2004; Castelló y Mateos, 2015; Chitez y Kruse, 2012). Sin embargo en nuestro país estos tipos de trabajos son más bien escasos. Una excepción es el estudio de Roux (2008) quien indagó lo que los estudiantes reportan realizar, sobre las prácticas de escritura (y de lectura), en una muestra amplia de estudiantes de una universidad pública del noreste. En dicho trabajo, se encuentran diferencias entre las prácticas letradas de estudiantes provenientes de distintas carreras, en lo que se refiere a los tipos de texto que dicen realizar, el tipo de discurso que prevalece (los químicos reportan, los biólogos describen, los filósofos argumentan, etc.), el tipo de textos que consultan para hacer sus trabajos escritos, etc. Sin embargo, también se encuentran hallazgos comunes inter-carreras, como al escaso apoyo instruccional para mejorar sus competencias de escritura y a las imperiosas necesidades de formación que se tienen en este rubro. Hallazgos similares fueron reportados por Hernández y Rodríguez (2018) en un trabajo más reciente estudiando las creencias y prácticas de estudiantes universitarios de las carreras de Bachillerato, Historia y Psicología.

Con base en lo anterior, se asume en principio, que en cada comunidad las prácticas de escritura académica serán

distintas aun cuando muchas veces no exista en ellas una propuesta de alfabetización académica explícita en las mallas curriculares (como generalmente acontece en nuestro medio), pero hace falta estudiar con mayor detalle, en términos de en qué se diferencian y cómo se particularizan. Por ello, la presente investigación se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué tipos de prácticas de escritura son las que prevalecen en la comunidad disciplinar investigada? Para dar respuesta a esta interrogante, se planteó el siguiente estudio.

Objetivo general

Caracterizar las prácticas de escritura académica en cuanto a las actividades y tiempo que dedican los estudiantes, así como identificar los aspectos del proceso de escritura que consideran, y los apoyos que reciben de sus profesores e institución.

Método Participantes

Participaron de manera voluntaria 181 estudiantes, 58% de 2º semestre y 42% de 8º semestre de la carrera de Psicología de dos universidades públicas de la Ciudad de México. Del total de estudiantes. 79% son mujeres y 20% hombres, con una media de edad para los de segundo semestre de 20 y para los de octavo semestre de 23.5 años

Instrumento.

Se utilizó la Encuesta Europea sobre Escritura Académica (EEEA) para estudiantes y profesores (Chitez, et al, 2015), en su versión adaptada y validada para España (Castelló y Mateos, 2015). Con base en esta versión, se procedió a realizar la adaptación de los cuestionarios, la cual consistió en hacer una serie de ajustes en cuanto al uso de palabras y términos que fueran de uso frecuente en nuestro contexto. Luego, se realizó una aplicación piloto con un grupo de estudiantes y docentes. Los resultados indicaron nuevos ajustes en algunas de las escalas.

La versión para estudiantes consta de 8 escalas tipo Likert con 5 opciones de respuestas, excepto la de tipo de textos (las referidas a los géneros textuales) que son dos preguntas abiertas, una sobre los tipos de textos y otra relativa a la descripción de los mismos. Se valoran dos aspectos de la escritura: a) las prácticas de escritura, b) las creencias y concepciones sobre el proceso de composición y los textos escritos. En este trabajo se analizan solamente las prácticas de escritura de los estudiantes. La aplicación del cuestionario se realizó tanto en versión electrónica como impresa.

Procedimiento

Se estableció contacto con los coordinadores académicos de las facultades para solicitar su apoyo para la aplicación del Cuestionario sobre Escritura Académica a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Se envió el enlace de acceso al cuestionario en línea; en otros casos se solicitó a los docentes de algunos grupos su acceso para aplicar el cuestionario impreso. El análisis estadístico de datos se realizó a través del programa SPSS (v.22).

Se realizó un corte a las respuestas dadas por los estudiantes a la versión del cuestionario electrónico (por lo que los resultados que se presentarán son preliminares). De ahí que existan diferencias entre el número de participantes de una y otra universidad. Para dar cuenta de las prácticas de escritura de los estudiantes de Psicología, se han tomado las respuestas que los estudiantes dieron a las siguientes escalas: 1) la escritura en el plan curricular; 2) el proceso de escritura y retroalimentación y 3) tipos de textos utilizados en las clases.

No es de nuestro interés comparar las universidades participantes. El análisis de resultados se realiza con la muestra en general como comunidad disciplinar. Para el análisis de las respuestas del grupo, se usaron medidas de tendencia central (media y desviación estándar). Para contrastar algunos de los resultados entre los estudiantes de 2º y 8º semestre se utilizó la prueba T de Student para muestras independientes.

Resultados

1. La escritura en el plan de estudios

Se analizaron cuatro ítems de esta escala con el fin de conocer qué tan presente está la escritura en sus actividades universitarias. Las cinco opciones de respuesta se consideran en intervalos de porcentajes (Ninguna, 0-24%, 25-49%, 50-74% y 75-100%). En los resultados el 41% de los estudiantes dicen que escriben textos en sus asignaturas en el 75-100% de las ocasiones; en tanto que escribir en clase para ser evaluados el 30% de los estudiantes señala que 0-24% del tiempo; en contraste, en las asignaturas en las que escriben textos en casa el 39% indican el intervalo de 75-100%. En la Tabla 2 se muestran las medias obtenidas en cada reactivo y la desviación estándar.

Al considerar los tres ítems como presencia de la escritura en el plan de estudios y contrastar los estudiantes de 2º y 8º semestre, podemos observar en la tabla 2 que la media es ligeramente mayor en los alumnos de semestres avanzados.

Semestre	N	Media	Desviación estándar
2,0	99	8,17	2,43
8,0	70	8,24	2,50

Tabla 1. Escritura en el plan de estudios

Reactivos	Media	Desviación estándar
¿En qué porcentaje de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir un texto?	3,04	1,01
¿En qué porcentaje de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir en clase para ser evaluado o calificado?	2,16	1,27
¿En qué porcentaje de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir textos en casa (para distintos propósitos o finalidades)?	3,00	0,99

Tabla 2. Presencia de la escritura en el currículo

Horas que dedican a la escritura

Por otra parte, en cuanto al tiempo que los estudiantes le dedican a escribir a la semana, los intervalos de respuestas son: ninguno, 0-3, 4-6, 7-9 10 o más; el 38% de los estudiantes señala que dedican a escribir de 4-6 horas a la semana, mientras que sólo el 13% le dedican más de 10 horas a la semana.

Apoyo de la universidad al desarrollo de la escritura

En este apartado se analiza la percepción que los estudiantes tienen al apoyo en la escritura de parte de la universidad. Para este caso, las opciones de respuesta se presentan en relación con la frecuencia (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre). Los resultados de la tabla 3, muestran que la escritura es un asunto presente en la universidad

Reactivos	Media N=181	Desviación estándar
Profesores ayudan a mejorar mi escritura	3.07	1,08
Universidad apoya el desarrollo de escritura	3.35	1,04
Escritura presente en la universidad	4.07	0,93

Tabla 3. Apoyo de la universidad al desarrollo de la escritura

(4.07), en contraste, los estudiantes perciben que solo algunas veces reciben los apoyos requeridos.

2. El proceso de escritura y retroalimentación

Esta sección valora la importancia de diferentes aspectos en el proceso de la escritura. De acuerdo con los resultados, la mayoría de los estudiantes, es decir, el 75% consideran muy importante la lectura, en tanto que el 67% piensan que la revisión es importante, mientras que el 42% le concede importancia relativa a la elaboración del borrador inicial, ver figura 1.

Importancia de la retroalimentación

En relación con la frecuencia y el tipo de retroalimentación (feedback) que reciben los estudiantes por parte de sus profesores, las medias de los resultados (ver figura 2) nos muestran que los estudiantes casi nunca (2,65) reciben feedback del bosquejo y del

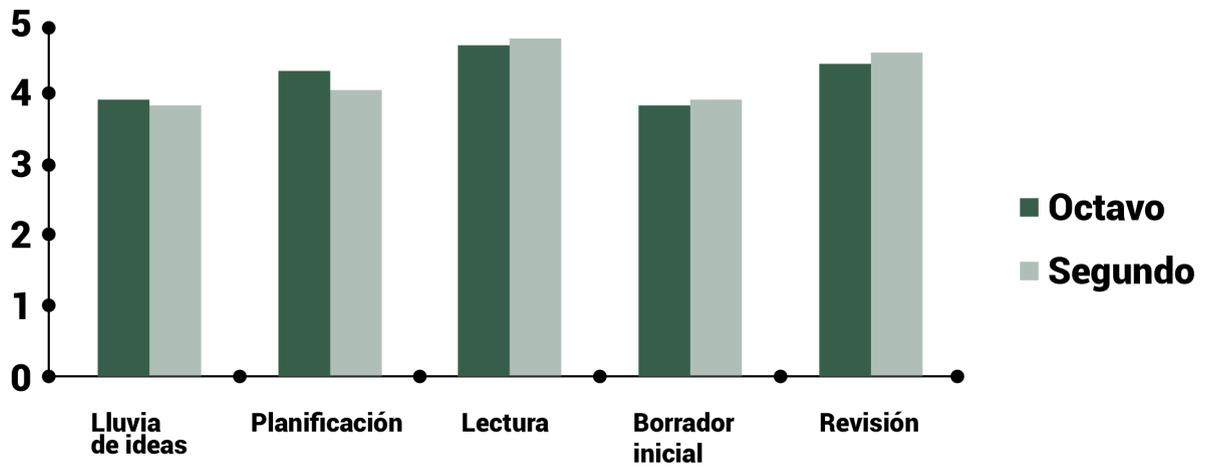


Figura 1. Componentes que consideran los estudiantes en el proceso de escritura

primer borrador (2,73), en tanto que la media más alta es para la calificación (3.74). Por el contrario, señalan que casi siempre (3,50) reciben de sus profesores comentarios escritos al final del texto.

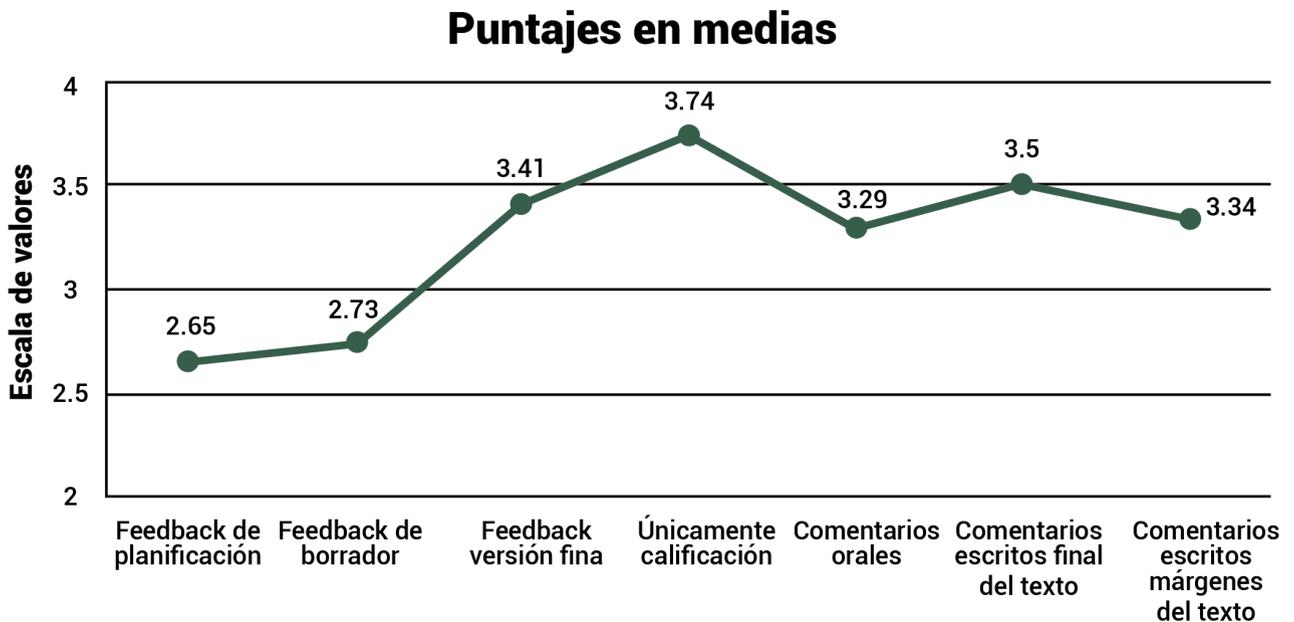


Figura 2. Feedback de los profesores a los trabajos de los estudiantes

3. Géneros utilizados en clases

Los textos que los estudiantes suelen escribir con frecuencia (en una escala de siempre a nunca) en sus aulas se muestran en la gráfica 3 donde se aprecia los de mayor frecuencia como la toma de apuntes (4.29), el ensayo (3,68), proyectos de investigación (3,78). En tanto que los textos que casi nunca escriben son: elaboración de críticas (2,67), diarios de aprendizaje (2,16) y trabajos monográficos (2,35). A partir del análisis de la t para muestras independientes, se encontraron diferencias significativas en algunos de los textos que escriben los estudiantes de 2º y 8º semestre: resumen ($t= -3,11$ $p< 002$); propuestas ($t= 2,05$ $p <.041$), ensayos ($t=2,48$ $p <014$), exámenes escritos ($t= - 6,42$, $p< .000$).

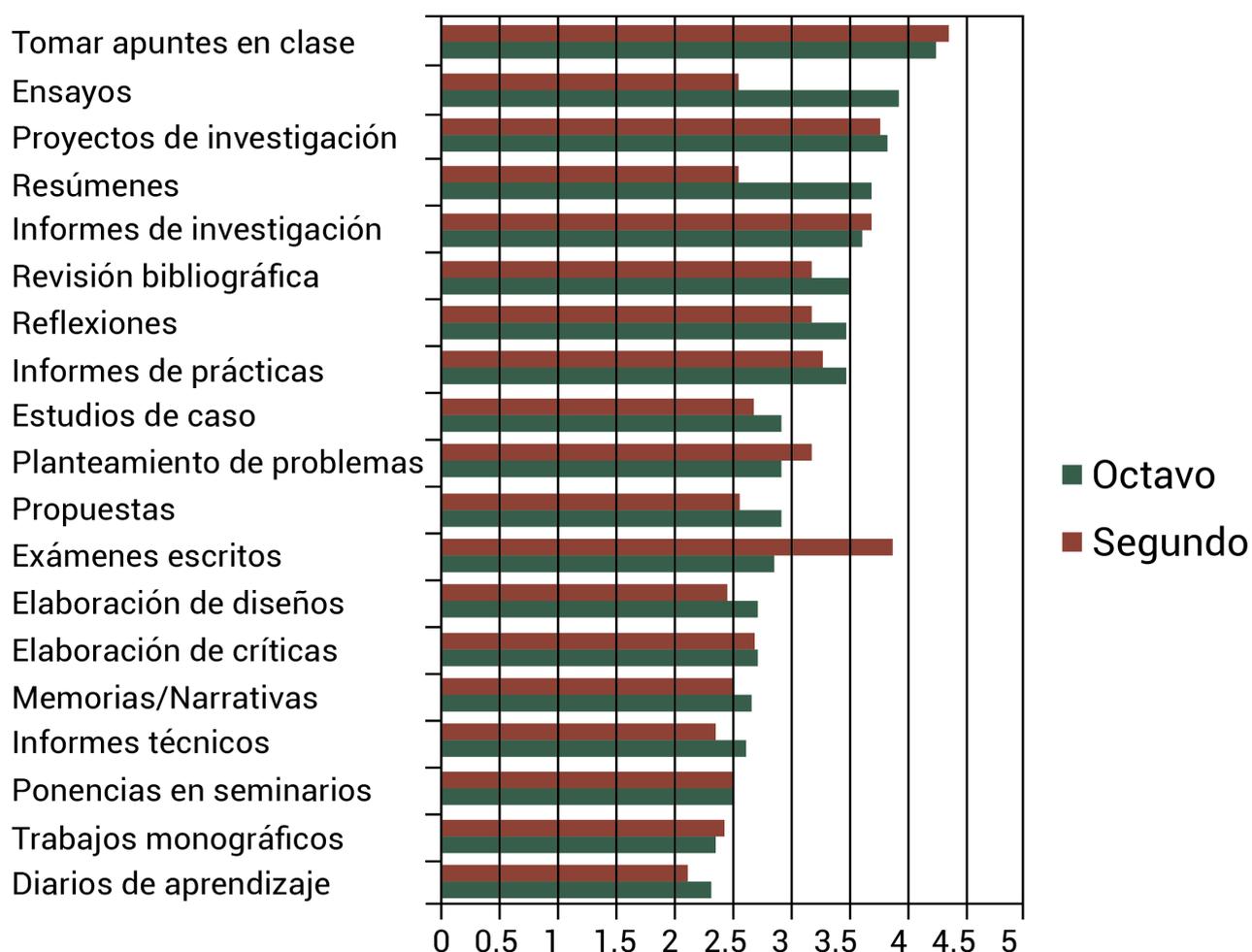


Figura 3. Tipo de texto que escriben los estudiantes de Psicología

Discusión

En general la muestra de estudiantes percibe que la escritura es un aspecto relevante en la universidad; sin embargo, el apoyo que reciben de profesores y de la institución no es lo que ellos necesitan o requieren para su desarrollo académico. No obstante, la valoración que hacen acerca de la importancia de la escritura en la universidad contrasta con el tiempo que le dedican a escribir. De acuerdo con los resultados, los estudiantes dedican pocas horas a escribir a la semana y las que destinan a ella en las asignaturas (tanto en clase como en casa), se encuentran por debajo de la media. En cuanto a escribir para ser evaluados, la media es aún más baja. Esto hace suponer que los estudiantes o

hacen pocos exámenes (escritos en clase) o bien los trabajos que realizan en casa son posteriormente evaluados por el profesor. Estos resultados no coinciden con los encontrados en una investigación similar realizada por Álvarez y Yániz (2014), probablemente por el tipo de población que ellas estudiaron.

Es de destacar que los estudiantes tienen claras las partes del proceso de escritura al considerar como importante la lectura, planificación y revisión del documento. Al comparar los grupos, se encontraron diferencias a favor de los de 8º semestre, lo que hace suponer que puede ser producto de la experiencia de los estudiantes al considerar los procesos involucrados en la escritura de sus textos.

La valoración de parte de los estudiantes en relación con la retroalimentación que brindan sus profesores sobre la planificación y el primer borrador es baja. Generalmente se refiere al producto de escritura, no al proceso y, al mismo tiempo, a los aspectos periféricos y no centrales como otras investigaciones lo han señalado (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013). En cambio, la retroalimentación que reciben con mayor frecuencia son los comentarios que expresan al final del texto o en las márgenes del documento. El obtener únicamente calificación es la media más alta, lo cual indica que la escritura es más valorada para la evaluación que en su proceso.

Las prácticas de escritura que con mayor frecuencia realiza la muestra de estudiantes de Psicología responde más a una tradición disciplinar que a una demanda compleja de la escritura. Algunos de los textos que implican transformar el conocimiento como las elaboraciones críticas, así como aquellos que demandan el uso epistémico de la escritura (por ejemplo, los diarios de aprendizaje), son menos frecuentes, en tanto que aquellos textos que son para decir el conocimiento

como la toma de apuntes y los informes de prácticas son más frecuentes en ambos grupos. Estos resultados coinciden con los encontrados en otras investigaciones.

Las diferencias significativas encontradas en los dos grupos de estudiantes posiblemente se deban a que a los estudiantes de 8º semestre les solicitan textos que tienen un nivel de complejidad mayor (por ejemplo, ensayos) que a los estudiantes de los primeros semestres (por ejemplo, el examen escrito).

Eran de esperarse algunas diferencias de ambos grupos de estudiantes dado que en los semestres avanzados la demanda de escribir se incrementa por la elaboración de proyectos de investigación que culminaría con la titulación de la licenciatura. Una trayectoria académica apropiada debería encaminarse a favorecer sus competencias comunicativas, pero ésta parece estar ausente en esta dirección puesto que las diferencias encontradas son mínimas entre ambos grupos.

Conclusiones

Este estudio nos permite apreciar las prácticas de escritura académica que los estudiantes de Psicología declaran realizar en su quehacer universitario para la producción y comunicación del conocimiento.

Aunque los estudiantes tienen claro el proceso de escritura, se aprecian las necesidades de apoyo que requieren de sus profesores en su escritura. De aquí se podrían desprender una serie de acciones de alfabetización académica a favor de los estudiantes.

En la muestra estudiada, no encontramos diferencias a favor de los alumnos de semestres más avanzados, como producto del proceso de aculturamiento de los estudiantes en esta disciplina, lo que hace pensar

que los estudiantes no reciben una alfabetización explícita. Lo que han aprendido ha sido por su participación y enseñanza implícita en las clases a través del discurso y géneros que utilizan los docentes en esta disciplina.

Finalmente, hace falta completar este estudio no sólo con un mayor número de estudiantes, sino también con la perspectiva de los profesores.

Referencias

- Álvarez, M. y Yániz, C. (2014). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27 (3), 594–628.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 105–135.
- Castelló, M. (2014). Los Retos Actuales de la Alfabetización Académica : Estado de la Cuestión. *Enunciación*, 19, No 2, 346–365.
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación* 27(3), 477-503.
- Chitez, M y Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European Higher education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 151-175). London: Emerald Group.
- Hernández, G. y Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (79), 1093-1119.
- Ivanic, R. y Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark y cols. (Eds.). *Language and power. British studies in applied linguistics*, v. 5. (pp. 113-121). Lancaster: BAAL.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (Comps.). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.127-150). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala (Ed.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.



UNA MIRADA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN



CÓMO MEDIAR EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA A TRAVÉS DE HACER VISIBLE EL PENSAMIENTO

HOW TO MEDIATE LITERACY DEVELOPMENT BY MAKING THINKING VISIBLE



Dra. Angela K. Salmon¹
Universidad Internacional
de la Florida
Estados Unidos y Ecuador



Resumen

Este artículo se fundamenta en teorías que sugieren la importancia de nutrir el pensamiento para promover la lectura y la escritura. A través de ejemplos provenientes de experiencias de investigación acción en salones de clase, la autora da crédito a teorías científicas que sostienen la importancia de estimular el lenguaje oral como base para el desarrollo del lenguaje escrito. Por otro lado, se enfatiza la estrecha correlación entre lenguaje y pensamiento para reflexionar sobre la importancia de estimular el pensamiento para generar en el niño la necesidad de hacerlo visible a través del lenguaje oral y escrito. Se propone ofrecer a los niños un currículo rico en experiencias que les permitan desarrollar su vocabulario y así

¹Profesora asociada, Directora del Programa de Educación Temprana en la Universidad Internacional de la Florida. Su interés por la interacción entre la cognición y el desarrollo del lenguaje y la alfabetización la han llevado a realizar investigaciones en áreas como la teoría de la mente, los hábitos de la mente, las funciones ejecutivas, la metacognición, el desarrollo del lenguaje y la alfabetización, el discurso del profesor en el aula y el desarrollo de comunidades de práctica. Su investigación se extiende al pensamiento de los niños durante el juego. Es autora de tres libros y decenas de artículos en revistas profesionales. En su larga trayectoria de colaboración con el Proyecto Cero de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, ella ha desarrollado numerosas iniciativas de investigación y oportunidades de desarrollo profesional. salmona@fiu.edu

facilitar la comprensión de textos. Con ejemplos de aula se aprecia cómo la implementación de estrategias de Pensamiento Visible (desarrolladas por investigadores del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard) estimula el pensamiento y lo hacen visible. De este modo, los niños usan el lenguaje de modo funcional y significativo.

Palabras clave: lenguaje y pensamiento, rutinas de pensamiento, funciones del lenguaje, pensamiento visible, brecha de la palabra, disposiciones.

Abstract

This article is founded on theories that suggest the importance of nurturing thought and language to promote reading and writing. Through examples from action research experiences in classrooms, the author gives credit to scientific theories that support the importance of stimulating oral language as a basis for the development of written language. On the other hand, the close correlation between language and thought is emphasized to reflect on the importance of stimulating thinking to provoke in the child the need to make thinking visible through oral and written language. The article recommends to offer children a curriculum rich in experiences that allow them to develop their vocabulary and thus facilitate the understanding of texts. With classroom examples we can see how the implementation of Visible Thinking strategies (developed by researchers from Project Zero of Harvard University) stimulate thinking and make it visible. In this way children use language in a functional and meaningful way.

Keywords: language and cognition, thinking routines, functions of language, visible thinking, word gap, dispositions

Comprender cómo los niños aprenden a hablar, leer y escribir es un tema de interés para quienes trabajan con niños. Leer y escribir van más allá del dominio de competencias basadas en la decodificación de símbolos y de sonidos (Lesaux & Harris, 2015). La lectura tiene que ver con el lenguaje receptivo, a partir del uso de sistemas de símbolos para construir significados y está ligada a experiencias previas. La escritura se refiere al lenguaje expresivo sobre experiencias. La escritura es un modo de comunicar el pensamiento de la persona, unida a sus emociones y conocimientos de mundo, es decir, la escritura utiliza competencias basadas en significados (Lesaux & Harris, 2015). Este artículo aborda tres preguntas guías:

1. ¿Cuál es la correlación entre el pensamiento visible y la lectura y escritura?
2. ¿Cómo el pensamiento visible promueve el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño?
3. ¿Cómo las investigaciones nos informan sobre la eficacia de currículos estimulantes y la interacción entre el adulto y el niño para cerrar la brecha de la palabra y favorecer el desempeño escolar?

Antecedentes teóricos y prácticos

Investigaciones de importancia

Las investigaciones sugieren la importancia de proveer a los niños de oportunidades para que tengan la necesidad de utilizar su lenguaje tanto verbal como oral. En sus estudios longitudinales Hart & Risley (1995) encontraron que los niños que reciben pocos estímulos del mundo que los rodea, no logran desarrollar su vocabulario debido a las oportunidades

limitadas para explorar su entorno, a diferencia de niños que tienen un sinnúmero de vivencias e interacciones. Los investigadores sostienen que mientras más se exponga al niño a usos del lenguaje, contará con más oportunidades para desarrollarlo, especialmente el vocabulario. De ahí que es indispensable ofrecer un currículo rico y estimulante para que los niños usen el lenguaje unido a interacciones de calidad con el adulto.

Los estudios de Resnick & Snow (2009) sostienen que escuchar y hablar son destrezas básicas para la lectura y la escritura. Los niños se sienten motivados a leer y escribir, no porque quieren hablar del lenguaje, sino porque quieren comunicar qué saben, qué les interesa o qué quieren del mundo. Por naturaleza los niños son curiosos, ellos le dan sentido al mundo cuando pueden hacer preguntas, enfrentar diferentes perspectivas, resolver problemas, entre otros. Estas son actividades intelectuales que el maestro debe poner a disposición del estudiante. Cuando el maestro(a) entiende el pensamiento de sus estudiantes, puede mediar procesos de construcción de conocimientos.

La autora toma ejemplos de su experiencia de investigación acción en el aula que, de acuerdo a McNiff (2002), se trata de investigación acción colaborativa. Es decir, un grupo de maestras trabajando en un tema común. El papel de la autora es de amiga crítica, quien documenta y discute la documentación con la maestra para mejorar las prácticas. Esta experiencia propone prácticas que ayudan al maestro a proveer a los niños de oportunidades que estimulen su pensamiento para activar su curiosidad e imaginación.

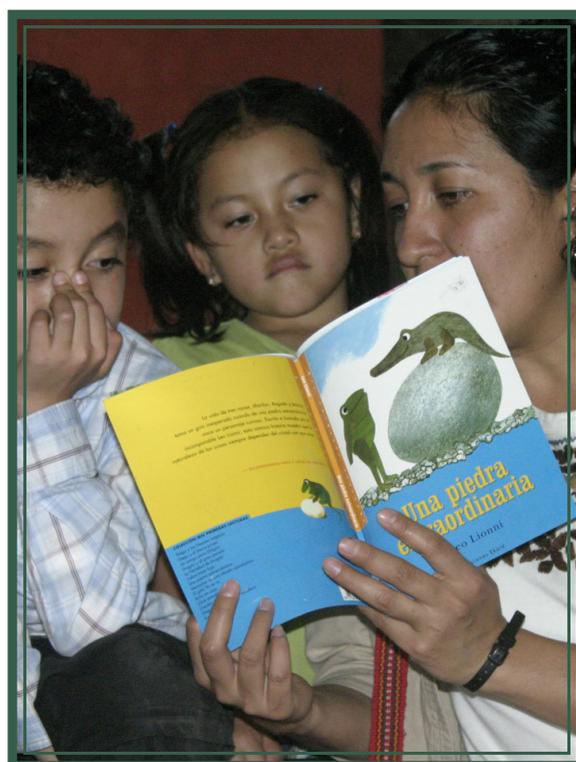
Además, se proponen estrategias pedagógicas como el "hacer el pensamiento visible" para establecer el andamiaje entre lo que sabe el niño y lo que puede lograr con la ayuda de otros,

conocido como la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). En 1977 Jerome Bruner, discípulo y seguidor de Vygotsky, propuso la teoría sobre el andamiaje para explicar el papel que tiene el entorno social al contribuir a cerrar la brecha en la zona de desarrollo próximo.

Con base en lo anterior, se explorarán principios básicos sobre el lenguaje y el pensamiento para estudiar las aplicaciones prácticas tendientes a promover el desarrollo de la lectura y la escritura en el niño. A continuación, nos enfocaremos en las interacciones del docente para promover el desarrollo del lenguaje.

Desarrollo del lenguaje oral y escrito

Estudiosos (Smith, 2004; Halliday and Christian, 1999) en el área de lenguaje y la lectoescritura sostienen que el lenguaje escrito ocurre cuando hay un objetivo o una meta, a partir del cual se trata de construir significados. Smith (2004) sostiene que los procesos de lectura y escritura se ubican en distintas áreas del cerebro donde se activan memorias, emociones, y obviamente el lenguaje receptivo y



expresivo. Al leer, el estudiante construye significados basados en lo que conoce; de ahí la importancia de un vocabulario rico y conectado a experiencias significativas. Por otro lado, la escritura es un proceso cognitivo porque la persona tiene que recordar información y organizarla, de tal manera que lo que diga tenga sentido. Escribir es lo mismo que pensar en un papel. Por su parte, Goodman (2014) sostiene que el lenguaje oral y escrito son dos procesos paralelos. Para él, el lenguaje escrito tiene las mismas características que el lenguaje oral; por lo tanto, no se puede tratar el lenguaje oral aislado del lenguaje escrito.

Para Lesaux & Harris (2015), el lenguaje escrito requiere dos tipos de competencias: competencias basadas en destrezas de códigos y competencias basadas en significados.

Competencias basadas en destrezas de códigos

- Conceptos sobre códigos de letras.
- La habilidad de oír y las diferencias entre sonidos.
- Conocimiento del alfabeto.
- Lectura de palabras.
- Ortografía.

Competencias basadas en significados

- Conceptos sobre el mundo.
- La habilidad de comprender y de expresar ideas complejas.
- Vocabulario.
- Estrategias para descifrar significados de palabras.

Las funciones del lenguaje

El lenguaje promueve el pensamiento. Cuando el niño dispone de palabras y símbolos, es capaz de construir conceptos (Vygotsky, 1978) y, por ende, desarrollar su vocabulario. Cabe recalcar que al hablar de competencias basadas en significados, es preciso conocer que el estudiante utiliza el lenguaje para comunicar lo que desea, lo que siente, entre otros. De ahí que es pertinente recordar las funciones del lenguaje que los lingüistas Halliday y Christian (1999) presentan. Esta es una información importante para que el maestro cree experiencias que permitan a los niños hacer uso intencional de estas funciones del lenguaje.

- **Función instrumental:** uso del lenguaje como medio para obtener cosas o mediar. Por ejemplo: Yo quiero que me lleven a la fiesta.
- **Función regulatoria:** uso del lenguaje para regular la conducta de otros. Por ejemplo: Dame eso.
- **Función personal:** uso del lenguaje para comunicar a los demás algo de uno mismo. Por ejemplo: Me da miedo.
- **Función imaginaria:** uso del lenguaje para crear nuestro mundo y expresar nuestra imaginación. Por ejemplo: Supongamos que somos súper héroes.
- **Función interactiva:** uso del lenguaje para iniciar y mantener la interacción con uno mismo y con los demás. Por ejemplo: Hagamos un experimento.
- **Función heurística:** Esta función tiene relación con la palabra descubrir. A través del lenguaje los niños tratan de buscar explicaciones. Por ejemplo: ¿Por qué...?
- **Función informativa:** Esta función tiene que ver con el dar a conocer a otros lo que uno sabe. Por ejemplo: Las orugas se convierten en mariposas.

Pensamiento visible y lenguaje

Lenguaje y pensamiento

La estrecha relación entre lenguaje y pensamiento lleva a analizar la importancia de fortalecer el pensamiento para promover el lenguaje tanto oral como escrito. Este tema ha sido ampliamente discutido por los expertos (Piaget, 1977; Vygotsky, 1978) quienes han impulsado la reflexión sobre el papel que juega el adulto en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Para Vygotsky (1978), el desarrollo del lenguaje es un proceso de mediación social, que lleva a analizar la importancia de hacer visible el pensamiento del estudiante para poder establecer un andamiaje. Más adelante se hablará de cómo hacer el pensamiento visible.

Para Perkins (2001), un problema sencillo con el pensamiento es que es invisible. Entonces, es preciso que los maestros utilicen estrategias que hagan al pensamiento de los niños visible para que, de este modo, puedan apoyarse en este conocimiento y así crear oportunidades de aprendizaje que respondan a sus intereses y, sobretodo, lograr que se ajusten a sus necesidades intelectuales. Estas estrategias están bajo el marco del Pensamiento Visible. Hacer el pensamiento visible es un enfoque flexible y sistemático, basado en investigaciones que integran el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con contenido disciplinario (Proyecto Cero, 2018).

Si se parte de las premisas de que lenguaje y pensamiento están relacionados y que a su vez están mediados por el entorno social, entonces es necesario concentrarse en las herramientas que favorecen este tipo de mediación. Específicamente se hará referencia al Pensamiento Visible, a currículos ricos en experiencias y al discurso del docente en el aula.

¿Qué es pensamiento visible?

Pensamiento visible es un enfoque desarrollado a partir de las investigaciones del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Ritchhart & Perkins, 2008). Las investigaciones parten de observaciones de salones de clase de maestros que valoran el pensamiento, lo promueven y lo hacen visible (Ritchhart, 2002). El Pensamiento visible integra el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con contenido disciplinario. Perkins (2003), uno de los investigadores de este proyecto, argumenta que hay un problema sencillo en el pensamiento y es que es invisible. La filosofía básica de esta iniciativa es hacer el pensamiento más visible en el salón de clases para que tanto los niños como los maestros lo puedan ver y el maestro pueda estimular el aprendizaje de los niños.

Este enfoque pretende promover disposiciones de pensamiento, es decir, la inclinación para pensar y resolver problemas. Para Tishman, Jay & Perkins (1993), las disposiciones son conductas intelectuales que no solo se refieren a las destrezas de pensamiento, sino a las actitudes, motivaciones, hábitos de la mente y otros elementos que están presentes en buenos pensadores. Tishman, et al. (1993) proponen tres tendencias:

- **Sensibilidad**, la percepción del momento apropiado, el estado de alerta para usar una conducta determinada.
- **Inclinación**, la tendencia o motivación a usar una conducta específica.
- **Habilidad**, la capacidad básica para ejecutar cierta conducta.

Estas disposiciones no se enseñan en lecciones específicas, sino que se desarrollan a través de la cultura. De hecho, para Vygotsky (1978) los niños crecen mediante el contacto con la vida intelectual de aquellos quienes los rodean. Por eso Ritchhart

(2015) propone crear culturas de pensamiento en el aula. Las culturas de pensamiento son espacios donde el pensamiento es valorado, promovido y visible. Para esto, según Ritchhart (2015) se requiere de las fuerzas culturales. Estas son:

1) Altas expectativas.

Expectativas de que todo ser humano tiene potencial para pensar. Cuando estas expectativas son altas, se crean oportunidades para que el estudiante pueda pensar.

2) Oportunidades para que los niños piensen, es decir un currículo rico y significativo para la vida de los niños.

3) Rutinas de pensamiento.

Durante estas experiencias, se utilizan rutinas de pensamiento que son estructuras de preguntas o acciones cognitivas que sirven como herramientas para promover el pensamiento.

4) Modelaje. El maestro utiliza el lenguaje explícito de pensamiento y modela su uso.

5) Relaciones e interacciones entre los niños, caracterizadas por el respeto, donde se acepten las perspectivas de cada uno e inviten a la participación libre de riesgo. Durante interacciones con los estudiantes, el maestro respeta las contribuciones de los estudiantes y sus perspectivas respecto al objeto o los objetos de estudio.

6) El lenguaje del pensamiento, es decir, ser explícitos con el tipo de pensamiento que se usa para resolver problemas, explorar el mundo, entre otros.

7) Un ambiente físico donde se reflejen artefactos o documentación producto del trabajo de los niños. El maestro abre espacios y tiempo para pensar y documentar las acciones que revelan pensamiento en forma de fotografías, trabajos de estudiantes, videos o cualquier otra forma tangible para los estudiantes hagan uso de

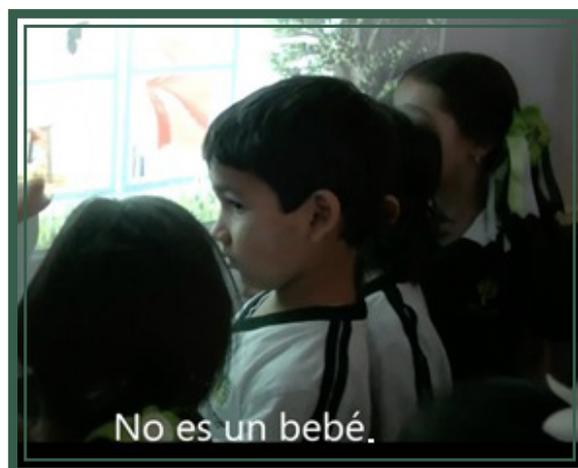


Figura 1: La Casa de Sueños

esa documentación y, de este modo, puedan revisar el pensamiento que tuvo lugar en el salón de clase.

8) Tiempo para pensar. Ir despacio y permitir que los niños se expresen.

El Pensamiento visible y la lectura y escritura

Se ha hablado de la importancia de estimular a los niños para que hablen y escuchen. En el marco de las interacciones sociales y culturales, incluyendo el uso de rutinas de pensamiento, los estudiantes tienen la oportunidad de hacerlo. Los investigadores del Proyecto Cero han desarrollado una serie de rutinas de pensamiento (Proyecto Cero, 2018). Estas son estrategias sencillas y con una meta de pensamiento para crear zonas de desarrollo próximo y su andamiaje (Vygotsky, 1978).

Algunas de ellas son:

•*Ver-pensar-preguntarse*: Una rutina para activar conocimientos previos, razonar con evidencia y cuestionarse.

•*¿Qué te hace pensar eso?* Una rutina para razonar con evidencia.

En la clase del kindergarten, la maestra expone a los niños la imagen de la obra *La Casa de Sueños*

y los invita a observar detenidamente (figura 1). Las repuestas de los niños descubren múltiples funciones de lenguaje que usan para referirse al mundo. La maestra crea oportunidades para que el niño se exprese. Al invitar a los niños a observar la imagen, utilizando la rutina de pensamiento, el niño utiliza el lenguaje informativo.

Maestra: *Vamos a usar la rutina de pensamiento "Ver-pensar-escuchar" para analizar esta obra de arte. ¿Qué es lo que ustedes ven?*
Mateo: *Veo un bebé dentro de la casa.*
Daniel: *No es un bebé.*
Marina: *Los bebés no tienen pelo.*
Juan: *Sí, tienen pelo, yo tenía pelo cuando era bebé.*
Ana: *Mira, sí tienen pelo.*
Pedro: *Yo veo a unos niños relajándose.*
Maestra: *¿Qué ves que te hace pensar eso?*
Pedro: *Es que cuando yo era pequeño mi mamá y yo subíamos al techo para relajarnos.*

Con esta corta interacción, el maestro puede conocer actividades que los niños realizan. Por ejemplo, cuando el niño comenta que él y su mamá suelen subir al techo para relajarse. De este modo, la maestra está promoviendo la conversación con los niños. Ahora analicemos la siguiente conversación, estimulada por las rutinas de pensamiento.

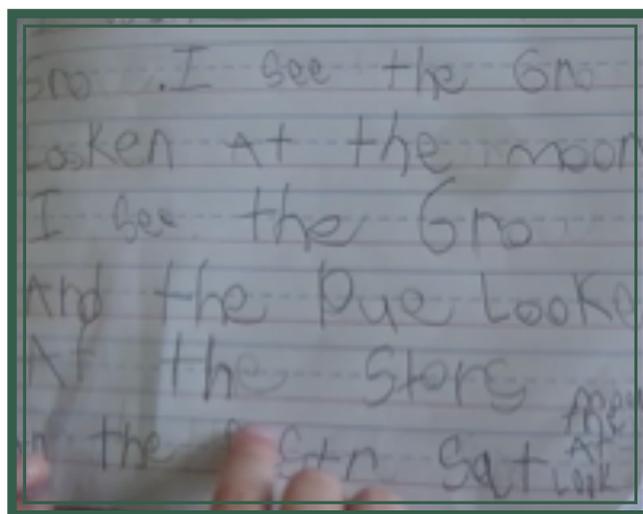
Sofía: *La mami está en el cuarto poniendo la cobija.*
Maestra: *¿Qué te hace decir eso?*
Sofía: *Porque veo que hace así la cobija (moviendo los brazos). Cuando yo era chiquita, mi mamá hacía así la cama.*

Maestra: *Sofía está haciendo una conexión; ella dice que cuando era pequeña su mamá hacía así la cama.*

En la cultura de pensamiento de este salón de clase, la maestra modela y ayuda a los niños a reconocer el tipo de pensamiento que ellos utilizan para comunicarse. Aquí se puede apreciar cómo esta interacción entre la maestra y los estudiantes incentiva a los niños a usar la función interactiva del lenguaje.

Al establecer conexiones con la lectura, la maestra puede aprovechar este tipo de rutinas para activar el conocimiento de los niños y así los puede ayudar a construir significados. Es preciso dar a los niños tiempo suficiente para explorar detallada y cuidadosamente las imágenes de los libros. Aquí es importante respetar y valorar el tiempo. Mientras más se les permita observar y discutir la imagen de un cuento, más se empapan del mensaje del libro y esto les ayuda a comprender el texto que leerán. En la medida en que los niños estén inmersos en la historia de la imagen y se involucren en conversaciones, el maestro incentiva a los niños a desarrollar su vocabulario y, de esta manera, a comprender el texto.

Figura 2: En los zapatos de otros



Nota: En la imagen está escrito "I see the girl looking at the moon I see the girl and the friend looking at the stars". Traducción al español "Veo a una niña viendo la luna veo a una niña y su amiga viendo las estrellas".

En este mismo salón de clase, se produjo la siguiente conversación:

Tomás: Yo veo el sol; está atardeciendo.

Niña: No; está amaneciendo.

Maestra: Y ¿qué es lo que te hace pensar eso?

Tomás: Porque cuando es tarde, el sol sube y en la tarde se cae.

Maestra: ¿Qué es lo que tú ves que te hace pensar eso?

Tomás: No está amaneciendo porque el color naranja aparece al atardecer.

Con este sencillo intercambio de interpretaciones, la maestra puede conocer las teorías que el niño tiene o sus concepciones erradas y, de esta manera, diseñar o ajustar su currículo para cubrir sus inquietudes.

Veamos otra rutina de pensamiento para invitar a los niños a usar su lenguaje expresivo a través de la escritura. En los siguientes intercambios, se aprecia cómo la maestra, al usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros", invita a los estudiantes a usar la función personal del lenguaje (figura 2).

Maestra: Vamos a usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros". Con esta rutina vamos a imaginarnos que nos ponemos en los zapatos de las imágenes que están en el cuadro y vamos a hablar desde su perspectiva.

Maestra: Ustedes me van a contar lo que piensan desde el punto de vista de los protagonistas. Vamos a escribir en sus diarios y luego compartimos.

Ana: Yo quiero ser el bebé.

Juan: Y yo el niño.

Daniel: Yo vi un ladrón.

Pedro: Yo vi un ladrón de verdad.

Ana: ¿Y tu mami y tu papi llamaron a la

policía?

Luis: ¿De ahí la policía va a atrapar a los ladrones?

En este espacio, los niños con sus conversaciones paralelas, hacen visibles las ideas que pasan por su mente. Cuando Ana dice que quiere ser un bebé, ella está usando la función personal del lenguaje. Cuando los niños hablan del ladrón y la policía, están usando la función imaginaria o informativa del lenguaje.

En el siguiente ejemplo una de las niñas usa el lenguaje para informar. Esta es otra respuesta a la invitación de la maestra a usar la rutina de pensamiento "En los zapatos de otros".

Yo veo a la niña observando la luna. Veo a la niña viendo las estrellas. De ahí la hermana dijo: vean la luna.

Como se puede ver en estos ejemplos, el entusiasmo de los niños por querer comunicar aquello que les interesa es un motor para promover la lectura y la escritura. Es evidente cómo el uso de rutinas de pensamiento facilita la apropiación del aprendizaje de los niños.

Conclusiones

La interacción entre lenguaje y pensamiento invita al maestro a profundizar en cómo impulsar el pensamiento para que sea exteriorizado a través de la escritura. La lectura, por su parte, es un proceso de construcción de significados. Para que el estudiante entienda lo que lee, necesita conocer el vocabulario y tener algún tipo de conexión con la temática. Por otro lado, los niños aprenden a leer y escribir en la medida que tienen la oportunidad de escuchar y hablar. El maestro debe crear un currículo rico en experiencias significativas para que los estudiantes tengan una rica exposición al mundo y, de este modo, puedan desarrollar su vocabulario.

Dicho así, se comprueba que las rutinas de pensamiento en un ambiente donde priman las fuerzas culturales, permiten hacer visible el pensamiento de los niños. Al propiciar el pensamiento y hacerlo visible en los niños, el docente puede reconocer experiencias para poder ayudarles a construir nuevos pensamientos. En otras palabras, el maestro puede reconocer las zonas de desarrollo próximo y así establecer el andamiaje apropiado.

Los ejemplos citados, por sencillos que parezcan, son genuinos y revelan cómo piensan los niños. Esto se logra a través de las rutinas de pensamiento, por ejemplo la de "Ver-pensar-preguntarse", que permitan tanto al maestro como a los estudiantes recordarlas y usarlas con facilidad. La idea es facilitar su uso y que se conviertan en actividades rutinarias.

El desarrollo del lenguaje oral y escrito ocurre cuando los niños tienen la necesidad de usarlo. Más aún, la relación entre lenguaje y pensamiento nos lleva a analizar la necesidad que el docente cree contextos en los cuales los niños desarrollen su pensamiento y tengan la oportunidad de externalizarlo. Al escribir o dibujar, el niño profundiza su pensamiento (Ritchhart & Perkins, 2008). Es preciso que el maestro promueva el uso del lenguaje a través del currículo. Más aún, el tipo de interacciones entre el niño y el adulto deben ser de calidad. El uso de rutinas de pensamiento facilita las interacciones entre los estudiantes y el maestro, promueve el uso de lenguaje con distintos tipos de funciones, acelera la adquisición de vocabulario y motiva intrínsecamente al estudiante porque parte de sus conocimientos previos.

Referencias

- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodman, K. (2014). *What's Whole in Whole Language in the 21st Century?* Garn Press, New York, New York: Garn Press.
- Halliday, M. A. K. and Christian, M. I. M. (1999). Construing Experience through Meaning: A Language-based Approach to Cognition. *Computational Linguistics*, 27 (1), 140-142.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McNiff, J. (2002). *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers*. Recuperado de www.jeanmcniff.com/Copy%20booklet%20for%20web%20site.doc
- Lesaux, N. & Harris, J. (2015). *Cultivating knowledge, building language: Literacy instruction for English Language Learners in Elementary School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Perkins, D. N. (2001). Thinking for understanding. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 446–450). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Perkins, D. N. (2003). *Making Thinking Visible: New Horizons for Learning*. Visible Thinking Website <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/thinking-skills/visible/>
- Piaget, J. (1977). *The Development of Thought: Equilibrium of Cognitive Structures*. New York: Viking.
- Project Zero. (2018). Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>
- Resnick, L. & Snow, C. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade* (revised ed.). Washington, DC: New Standards.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. The Jossey-Bass education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates. Visible Thinking Website http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
- Tishman, S., Jay, E. & Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory Into Practice*, 32(3), 147-153. DOI 10.1080/00405849309543590
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



OTROS APORTES

REFLEXIÓN EN LA APERTURA DEL XIV CONGRESO LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA 28 DE SETIEMBRE 2017



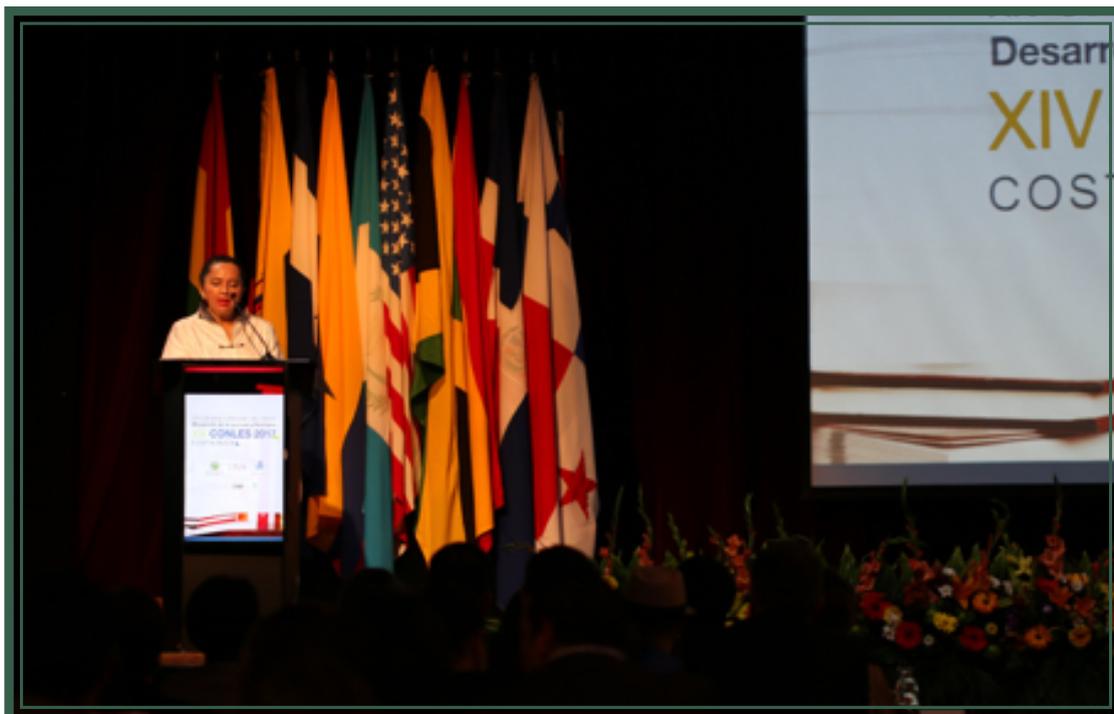
**Dra. Guiselle M. Garbanzo
Vargas¹
Universidad de Costa Rica
Costa Rica**

El presente Congreso para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura es un espacio académico de gran relevancia para dialogar sobre la lengua y su aprendizaje, sobre las investigaciones, los avances y las experiencias en este campo, que comparten expertos en lingüística, filología, pedagogía, bibliotecología y literatura infantil de Latinoamérica y nuestro país.

La lectura y la escritura son habilidades intelectuales esenciales para aprender, para comprender, para conocer el mundo, para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos, emociones. De ahí la relevancia de este evento académico en el que se discutirán resultados de investigaciones, teorías, metodologías y prácticas para su desarrollo. Asume gran relevancia que sea latinoamericano, precisamente la región más desigual del orbe: América Latina tiene importantes brechas en materia educativa en general; las estadísticas no nos favorecen del todo, tal y como lo indica la CEPAL (2017): El impacto destructivo de la extrema desigualdad sobre el crecimiento sostenible y la cohesión social es evidente en América Latina y el Caribe. Aunque la región ha logrado un éxito considerable en la reducción de la extrema pobreza durante la última década, sigue mostrando niveles altos de desigualdad del ingreso y de la distribución de la riqueza, que han obstaculizado el crecimiento sostenible y la inclusión social. En América Latina y el Caribe, la desigualdad está impidiendo retornar a una trayectoria de crecimiento inclusivo, ante un entorno exterior desalentador, con una proyección de crecimiento para 2016 que la CEPAL estima en un 0,2%.

Sus resultados en materia educativa requieren ser revertidos cuanto antes desde una política social, con clara visión de futuro, donde la calidad de la educación de la región sea el instrumento social para que América Latina pueda alcanzar, en un futuro no muy lejano, las condiciones de desarrollo social que merece.

¹ Decana, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. Doctora en Educación de la Universidad de Costa Rica con pasantía de investigación en la Universidad de Salamanca, España. Magister en Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. Licenciada en Administración con énfasis en Recursos Humanos de la Universidad Nacional. Bachiller en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación de la Universidad de Costa Rica. guiselle.garbanzo@ucr.ac.cr



Si bien es cierto, son muchos los factores asociados a la educación socialmente. Sin embargo, hay claridad en la importancia que tiene la lectura y la escritura como habilidad intelectual básica para aprender, para comprender, para conocer el mundo, para comunicar ideas, pensamientos, sentimientos, emociones. Estas habilidades son el ancla con que cuentan los individuos para la adquisición de los aprendizajes en forma eficiente, son el punto de partida para avanzar en forma satisfactoria por los diferentes procesos educativos. La poca efectividad de estas habilidades incide en resultados no satisfactorios en materia educativa. La lectura y la escritura como habilidades intelectuales requieren ser potencializadas, comprendidas como la llave hacia el aprendizaje ante el cual el individuo se desarrolla a lo largo de la vida. Avanzar por el sistema educativo con faltantes en estas habilidades, limitará significativamente el proceso de aprendizaje, y no hay política educativa que pueda ser efectiva si no se atiende a cabalidad, desde la primera infancia, estas habilidades cruciales en la formación de los educandos.

Espacios como los generados por este congreso aportan al debate que debe incrementarse en la actualidad pues así se puede conocer, comprender y analizar innovadores procesos de formación y generación del conocimiento, metodologías y evaluación de procesos pedagógicos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas en los diferentes niveles, desde preescolar hasta la universitaria. Esto es una necesidad inalienable, no se negocia, debe darse en todas sus dimensiones.

El no desarrollar estas habilidades en lectura y escritura atenta a nivel social con el compromiso al cumplimiento del derecho inalienable a la educación de cada persona. Se requieren individuos que se apropien y se desarrollen como verdaderos lectores y escritores, que les permita analizar el mundo, ser críticos, activos, capaces de definir e impulsar las transformaciones sociales requeridas para construir una sociedad cada día más justa, inclusiva, equitativa, donde no haya ninguna manifestación de discriminación. Así estaríamos hablando de ciudadanas y ciudadanos como protagonistas de la construcción social desde la democracia, equidad, paz y solidaridad. Ello aumentaría las posibilidades de alcanzar la sociedad que nuestros antepasados soñaron para nosotros y a su vez nuestras descendencias disfrutarán de la sociedad que fuimos capaces de heredarles. La educación siempre será el punto de partida de todo acontecer social. He allí la razón de impulsar una educación que fomente el deseo de aprender, la inquietud, la criticidad, hábitos de lectura y escritura y alcanzar el desarrollo integral del estudiantado. Como lo expone Paulo Freire, al referirse a que “la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que

no es transmisión de un saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados".

Todo ello entendiendo a la educación como medio para el desarrollo humano y social, fundamental para favorecer la formación integral de la población, la solidaridad social, la integración de nuestras naciones y el crecimiento de lo económico en armonía con la naturaleza y, por supuesto con dignidad, con rostro humano.

Continuando con Pablo Freire, nos recuerda que "para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos, tiene que ser percibida, dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto". De manera que esa capacidad para comprender y aprender surge en la interacción social, con el otro y con los otros, incluyendo todo tipo de manifestación de vida. En esta interacción el lenguaje tiene un papel esencial. El aprendizaje es un proceso que acompaña al individuo desde el nacimiento, en el hogar, en el vecindario, con el grupo de iguales, en la escuela. En consecuencia, sucede en el contexto sociocultural en el que se está inmerso, una razón más para apostarle al desarrollo de habilidades intelectuales como la lectura y escritura y poder germinar las bases para un exitoso proceso educativo. Este, a su vez, puede incidir en esa sociedad que todos añoramos, digna para ser un espacio idóneo para la convivencia y la construcción del desarrollo socioeconómico. De esta manera, se podrá potencializar la movilidad social que requiere la región y reducir las brechas significativas en materia educativa.

Al respecto, Meller hace referencia a este contexto, al considerar que la brecha educacional interna es la que concentra el foco del debate en los países latinoamericanos, es decir, la diferencia en el desempeño educacional entre los estudiantes de las familias de altos y bajos ingresos. La prueba PISA, con los puntajes promedios en ocho países latinoamericanos, muestra que a medida que aumenta el nivel de ingresos, aumenta el puntaje. Razón más que evidencia la necesidad de impulsar condiciones adecuadas para mejorar el desempeño educativo en la región; precisamente el desarrollo de la lectura y la escritura desde los niveles de la primera infancia a lo largo del proceso educativo representan importantes bases para darle sostenibilidad al éxito educativo y a su vez para apoyar el crecimiento socioeconómico en general.

Ahora bien, la Universidad de Costa Rica como institución de educación superior, mediante su Facultad de Educación, comprende su responsabilidad social en la formación de formadores. Son ellos los que tienen en sus manos las armas para desarrollar las habilidades intelectuales para el desarrollo de la lectura y escritura. Es el personal docente



el que debe aprovechar el capital cultural que trae cada estudiante para promover el deseo de aprender y el placer por la lectura. Al respecto, y haciendo referencia a Andrea Schleicher (director de la OCDE, principal responsable del informe PISA), podemos asegurar que la calidad de la educación nunca será mejor que la calidad de los profesores. Para este físico e investigador de Hamburgo, la clave está en "empoderar a los profesores para que lideren esta transformación; pero eso solo puede ocurrir si saben lo que se espera de ellos y reciben el apoyo necesario para enseñar con eficacia".

Precisamente, es visible la responsabilidad que tienen las facultades de educación en la formación de formadores y en nuestro caso la Universidad de Costa Rica, a la cual con mucha honra represento, quien desde hace 60 años trabaja en la formación profesional del docente. Lo ha hecho con responsabilidad social y lo seguirá haciendo mediante sus distintas unidades académicas. Tal es el caso hoy de tres unidades académicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, que han asumido un importante liderazgo en el desarrollo del presente congreso con un impacto de gran envergadura. Mi reconocimiento a este mérito para la Escuela de Orientación y Educación Especial, Escuela de Formación Docente y Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

La Universidad de Costa Rica ha hecho y seguirá haciendo importantes esfuerzos para que los docentes formados en esta casa de estudios sean agentes que propicien ambientes de aprendizaje retadores, que generen nuevas interrogantes, que estimulen la creatividad, la imaginación, la reflexión y la crítica. Tiene claro el compromiso que posee ante la sociedad costarricense al respecto, tanto en la formación profesional como espacios de incidencia en la formación continua, y así aportar a la educación de nuestra sociedad. Todos los esfuerzos en el campo de la lectura y escritura implican el compromiso por desarrollar el lenguaje, por mejorar la lectura y la escritura en nuestros estudiantes, como un deber moral, como una forma de lucha contra la ignorancia. A su vez, como un medio para formar individuos con altos niveles de desempeño y comprensión del mundo. De ahí la gran responsabilidad que tiene a la educación superior de apoyar e impulsar espacios como este congreso para el desarrollo de la lectura y la escritura.

En este sentido, es indispensable que las instituciones de educación promuevan en los futuros docentes el desarrollo de saberes, habilidades, competencias y valores que los lleven a ejercer una práctica educativa innovadora: que investiguen, atiendan la diversidad y la multiculturalidad de sus estudiantes y potencien su desarrollo.

En vista de que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua en la educación es enriquecer la competencia comunicativa de niños y jóvenes, específicamente en las habilidades de expresión oral, escucha, lectura y escritura, este congreso constituye un esfuerzo más de los países participantes para dialogar en torno de marcos teóricos y prácticas educativas contextualizadas en pro de la búsqueda de acercamientos pertinentes a la población de docentes y estudiantes, que redunden en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura.

Es nuestro deseo que los avances pedagógicos y didácticos sobre el desarrollo de la lectura y escritura que se discutan en este congreso contribuyan a la reflexión, a promover el pensamiento crítico, los valores cívicos y espirituales, la educación de calidad, que contribuya al desarrollo humano y sostenible, la responsabilidad y la solidaridad.

Una vez más en nombre de la Universidad de Costa Rica les extiendo una calurosa bienvenida a los presentes, deseándoles los mejores éxitos profesionales y académicos que surjan a partir del intercambio en este congreso, pues estoy segura que los conocimientos adquiridos repercutirán en nuevas propuestas y esfuerzos para la construcción de la ciudadanía que requiere la sociedad y para que las próximas generaciones disfruten de una educación de mejor calidad.

Tengan todos ustedes muy buen día.

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR

El manuscrito debe redactarse con un espaciado de 1.5 y según el formato emitido en 2010 por la American Psychological Association (APA). Los artículos que no cumplan con estos requisitos no serán considerados. Los artículos deben ser en hoja tamaño carta, en letra formato Times, tamaño de fuente 12 (hoja tamaño carta de 21.59 cm x 27.94 cm). Los autores son responsables de solicitar autorización para el uso de tablas y citas originales de las fuentes originales, según se especifica en la Ley de Derechos de Autor. Las figuras deben enviarse por proceso electrónico. El nombre del autor, su dirección electrónica e institucional deben aparecer solamente en la portada. La persona interesada debe enviar su trabajo a las direcciones de la revista electrónica Leer Escribir y Descubrir que aparecen a continuación: revistaleerescribirdescubrir@gmail.com

Una vez recibido el artículo, se enviará un recibo al autor. El artículo se somete ante el Consejo Editorial como organismo debidamente constituido bajo la presidencia de la directora y editora, quienes evaluarán en primera instancia. Si lo consideran meritorio, lo remiten, en forma anónima a los pares externos, quienes colaboran como evaluadores expertos ante el Consejo Editorial. Al recibir los trabajos debidamente valorados por los evaluadores externos, el Consejo Editorial por medio de su directora y editora, deciden si el trabajo se publica, si se devuelve al autor para correcciones o si no se publica. Todo esto en un plazo no mayor a cuatro semanas desde su consignación en la dirección de la revista. En cualquiera de los tres casos anteriores, la directora y editora enviarán comunicación al autor notificando la decisión tomada.



Comité Latinoamericano para
el Desarrollo de la Lectura y la Escritura

REVISTA ELECTRÓNICA LEER, ESCRIBIR Y DESCUBRIR
COMITÉ LATINOAMERICANO PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
INTERNATIONAL LITERACY ASSOCIATION

revistaleerescribirdescubrir@gmail.com
<https://comitelatinoamericanoira.wordpress.com>
<https://www.literacyworldwide.org>

INTERNATIONAL
LITERACY
ASSOCIATION