

El Desarrollo de la Competencia Lectora a Partir de la Pedagogía de San Agustín en Estudiantes de Quinto Grado

RESUMEN

En este artículo se utiliza la Pedagogía de San Agustín mediante el método de la investigación acción como propósito para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de Quinto de primaria del Colegio Agustiniiano en la ciudad de Floridablanca. Se utilizan los valores propuestos por San Agustín como la interioridad, la verdad y el amor para aplicarlos en los procesos de lectura de los estudiantes. Los datos analizados sugieren que la pedagogía de San Agustín contribuye en los procesos de lectura en estudiantes de Quinto de primaria, ya que la estrategia utilizada contiene estrategias didácticas que permiten el desarrollo lector de una manera significativa. Observándose que los estudiantes interpretan textos de una manera efectiva, permitiéndoles avanzar en sus procesos de lectura comprensiva, dejando como consecuencia un avance significativo en futuros procesos de escritura.

Palabras clave: San Agustín, Competencia, Pedagogía, Didáctica, Lectura, Interioridad, Verdad, Amor.

The Development of the Reading Competence from San Agustín's Pedagogy in Students of Fifth Degree

ABSTRACT

The objective of the present article is to apply Saint Augustine's pedagogy through an action research method in order to strengthen the reading competence in fifth grade students from Agustiniano School in Floridablanca city. The values proposed by Saint Augustine such as interiority, the truth and love were used in the students' reading process. The data analyzed says that Saint Augustine's pedagogy contributes in the reading process of fifth graders since the approach implemented has didactic strategies that permit the development of the reading in a meaningful way. It was also observed that students interpret effectively the texts, which allows them to advance in their reading comprehension, leaving as a consequence a meaningful advancement in future reading procedures.

Keywords: St. Augustine of Hippo, Competence, Reading, Pedagogy, Didactics, Reading, Interiority, Truth, Love.

Introducción

El individuo cada vez que aborda un texto para ser leído, siempre va a tener un objetivo, el cual no debe ser vago, es decir, sin un propósito claro. Debe ser estructurado desde tres categorías conceptuales: *Lector, Texto y Actividad*, es así como se fundamenta la lectura, bajo una dimensión que es el objetivo del lector, previo a la lectura, puede estar supeditado a dos elementos esenciales, la imposición o la libertad de quien lee, propósito que está influido por variables motivacionales, como son el interés y el conocimiento previo. Es por lo anterior que tanto la propuesta pedagógica lectora de San Agustín, sumado a la estrategia a utilizar, serán los referentes teóricos presentados a continuación, motivarán a fortalecer la competencia lectora en estudiantes de Quinto de Primaria.

El Acto de Leer

Cuando se habla de leer, se puede encontrar que existen diversidad de estudios sobre la lectura. Por la anterior es que la presente investigación tiene como propósito encontrar estrategias pedagógicas que transformen y respondan a los modos en que los saberes sobre la lectura son construidos en el aula y cómo podrían recibir diferentes concepciones. Una posibilidad es enfocar hacia lo lingüístico, al enfatizar en los procesos epistemológicos de la lectura, o una representación de interacción con el estudiante sobre lo que es la lectura, llevada a un proceso, el cual consiste en codificar el lenguaje escrito de forma más profunda que meramente su significación, incluso a estudios que transformen las prácticas de lectura actualmente concebidas y que se encaminen a la transformación de estas.

Existen diversidad de conceptos teóricos que abordan pensamientos acerca de lo que significa el proceso de la lectura, los cuales al momento de ser llevados al campo educativo se convierten en un reto para su aplicación en la labor del ejercicio docente, es por lo anterior que el concepto de lectura no debe ser exclusivo de la teoría y la práctica, ella debe realizar un punto de análisis sobre el concepto lector. (Cassany, 2011, P.143)

Al hablar sobre el proceso de codificación lectora, el cual se encuentra ligado íntimamente en la comprensión de lo que se lee y la forma en que intervienen factores de

dicho proceso como lo son el texto, tanto en su forma como en contenido, junto con sus perspectivas y sus conocimientos previos, de esta manera, la lectura no puede ser llevada al punto de considerarse como la simple labor del descifrar un código, ya que esta implica comprensión, es decir, es un acto imborrable de razonamiento en el que intervienen factores como: la observación, la deducción y el análisis, situación que conlleva a todas las operaciones que entran en juego a la hora de razonar para interpretar un texto escrito, como lo afirma Naranjo al referirse sobre el texto:

Expresa significados, sentidos y significación que se concretan en los procesos de decodificación o rede codificación del receptor. Puede representar las dos variantes de la lengua: la oral y la escrita y Tiene implícitos o explícitos valores tecnocientíficos, comunicativos, estéticos y literarios. (Naranjo, 2012, p.40)

La lectura es un acto constante del ser humano la cual inicia desde primeros momentos de vida, posteriormente el proceso lector continúa en los acercamientos a la enseñanza de las letras y las vocales, ya que el aprendiz ha desarrollado procesos previos de lectura como lo son: gestos, cuerpos, tonos de voz, imágenes, rostros, gritos y silencios, donde este ha leído el amor y el desamor, la compañía y la soledad, haciendo uso de los códigos que le brinda su propio entorno familiar y social.

Según a lo expuesto anteriormente y de la mano del proceso de Lectura planteado por (Jamet, 2017, P.92), la competencia lectora es una habilidad que consiste en captar de modo objetivo lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito y utilizarlo de forma útil en la sociedad que le rodea, situación que lo convierte en dificultoso, por esa razón brinda diferentes representaciones según los factores que incidan en ella, es decir, el concepto de leer se encuentra diversificado por sus significaciones, por lo que se vuelve imprescindible resaltar que se parte de una puesta en común, la cual consiste en un acto esencial para el desarrollo del ser humano, de ahí que algunos de estos aspectos son: el tipo de lectura, los tipos de texto empleados, así como la pluralidad de objetivos.

A medida de que pasa el tiempo la sociedad actual se encuentra en cambios constantes y rápidos, situación que conlleva a que la competencia lectora se vea obligada a sufrir transformaciones progresivas, razón por la que el ritmo de estos cambios, tanto sociales

como culturales son constantes, entonces según lo expresado anteriormente es el informe (PISA, 2009, p.94) matiza sobre la relevancia de un contexto social actual que lanza sus objetivos a la educación, que no consiste en resumir y memorizar información, sino que son los conocimientos adquiridos que conformen un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser puestos en situaciones del diario vivir y sean utilizados en las diversas situaciones de la vida cotidiana con la intención de acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de información.

Es así como la noción de lectura es la forma innata del individuo para acceder al conocimiento, pensada como el máximo acto que conlleva al crecimiento creativo del ser humano y de más relevancia, aun cuando esta se relaciona al contexto social. (Nemirovsky, 2009, p. 90). Siendo así es que en la orientación con el que la lectura es entendida, se hace necesario comprender su característica de diversos significados conceptuales.

La relevancia del acto lector

La lectura es uno de los procesos más importantes para fomentar valores, por esto es que este proceso de significación ayuda a avivar el imaginario literario y con esto hacer del lector un promotor de la creatividad, para que de esta manera incentive su capacidad crítica, haciendo del lector una persona capaz de adaptarse fácilmente a su entorno, así como la mejora de procesos epistémicos, al igual que su capacidad de concentrarse, ayudando a mejorar la comprensión de las relaciones entre las cosas y la estructuración de conceptos. (Gervilla, 2014, p.235). Existe gran diversidad de libros que ayudan a la transformación de actitudes y ademanes, siendo así que el leer ayuda a fortalecer desde el imaginario cognitivo hasta sentimientos como: soñar, viajar, crear y pensar, incluso reír, ya que hay niños que mientras leen son felices.

Por otra parte, darle a la lectura un sentido de relevancia, es competencia del ser humano con el objetivo de que se apodere del compromiso que significa su proceso y a su vez pueda comenzar a tomar conocimientos de manera formal, para que de esta manera se inserte en el proceso tan complejo pero útil conocido como educación, con el fin de que el individuo sea capaz de asumir su proceso educativo. “La lectura supone siempre: atención, concentración,

compromiso, reflexión y todos los compendios que hacen un mejor desempeño y mejores resultados”. (Pettit, 2009, p.145).

Al pretender que el aprendizaje de la lectura sea un ejercicio enriquecedor para quien lo recibe será porque esta debe ser atractiva, ya que esa conexión que despierte interés se debe generar a través de una serie de cualidades textuales que forjen en el receptor conexión a fin de que haya un posterior apasionamiento. Es entonces en esta medida que se puede someter el interés del receptor, incitando a un vínculo directo con el sujeto y quedarse en donde está, con objeto de no desconectarse con lo que se lee. Será de esta manera como el lector no se convertirá en un agente pasivo, sino que cambiará su estado a productivo, el cual no consistirá en otra cosa que, en modificar su forma de pensar, su estilo de vida y de transmitir sus conocimientos al resto del mundo.

La lectura se realiza de diferentes maneras y con una gran cantidad de objetivos, es decir, no tiene el mismo significado la lectura por placer que la hecha por obligación o para cumplir determinada meta, ya sea educativa, formativa o laboral. Por cualquier forma que se pueda tratar, siempre la lectura estará ligada a un fenómeno que estimula nuestra imaginación, crear nuevos mundos en nuestras mentes, tranquilizarnos, entrar en contacto con nuestro idioma o con otros, mejorar la composición textual y con ello la ortografía, conocer a profundidad sobre otras realidades, etcétera. Es importante encontrar el alcance de los objetivos propuestos, la lectura se realice en ambientes propicios, que brinden comodidad y tranquilidad, de tal manera que motiven a la concentración, con la intención de que la persona se olvide de aquello que lo rodea y se sumerja en la historia que lee.

Desde otro enfoque teórico que proponen los autores Cavallo & Chartier argumentando “sobre la lectura que no debe ser asociada meramente a una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás” (Cavallo & Chartier, 1998, p. 3). Por consiguiente, la lectura es entendida como un proceso mental de interacción social, que en cuanto a su concepción ha cambiado con el transcurrir del tiempo y no se encuentra solamente asociada con prácticas como leer en voz alta y compartir lo comprendido, por lo tanto, el proceso lector actual que consiste en realizarse de manera individual y silenciosa. A lo mencionado anteriormente son los autores citados al inicio de este párrafo quienes afirman el concepto dado:

Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados – manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos. (Cavallo & Chartier, p.8, 1998)

Por lo anterior es que la lectura se convierte en una práctica activa y dinámica, diferente al pensamiento que se tiene. Un factor que influye de manera notable entorno a la lectura es la cotidianidad familiar la cual en muchas ocasiones menosprecia al sujeto lector, como si se tratase de una simple manera de ocupar el tiempo, dando por menosprecio de que el acto de leer no implica poner en juego la atención, la capacidad de concentración, liberar la mente de otras preocupaciones y sumergirse en un mundo del desarrollo de la imaginación, despertando la capacidad de fantasía para irse a otros tiempos y a otros lugares; de envolverse en tramas que transforman y permiten vivir otras vidas.

El desarrollo de las facultades intelectuales asociadas a la lectura como los son: las emociones, la imaginación, la sensibilidad, igual que las habilidades o las destrezas también se educan y mejoran. Hay quien nace y crece con poca sensibilidad, y que no se motiva a desarrollar sus habilidades y no alcanza la satisfacción de las altas expresiones de la cultura universal. Asegura Guglielmo Cavallo:

El abismo, esencial pero tosco, entre lectores cultos y analfabetos, no agota las diferencias en la relación con lo escrito. Todos quienes pueden leer los textos no los leen de la misma manera y, en cada época, grande es la diferencia entre los doctos bien dotados y los más torpes de los lectores. Contrastes, finalmente, entre unas normas y unas convenciones de lectura que, en cada comunidad de lectores, definen unos usos legítimos del libro, unos modos de leer, unos instrumentos y unos procedimientos de interpretación. Y contrastes, por último, entre las esperanzas y los intereses tan diversos que los diversos grupos de lectores ponen en la práctica de leer. De esas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que pueden ser leídos los textos, y leídos de modo diferente por lectores que no comparten las mismas técnicas intelectuales, que no mantienen una relación semejante con lo escrito, que no

otorgan ni el mismo significado ni el mismo valor a un gesto aparentemente idéntico: leer un texto (Carvalo, 2015, p. 234)

Comprender lo que se Lee

El entender se encuentra unido a la necesidad del autor y del lector por hablar la misma lengua, es decir, para que ambos construyan una amplia área de comprensión. De acuerdo con (Panteado, 2008. p.19) el que no exista una relación directa entre autor-lector, determina el nivel de entendimiento que se exige en la lectura. Éste complementa su pensamiento manifestando que la comprensión puede ser ampliamente desarrollada mediante la práctica y el carácter de la lectura que influye en las diferencias que se perciben entre los individuos. La comprensión también depende del individuo en sí, de su personalidad, de la cultura en la que fue educado y del entorno en el que vive. Estos factores son determinantes para desprender los conocimientos almacenados.

Para que exista una lectura significativa, es necesario que haya un excelente dominio técnico, es decir; la destreza del lector para manejar el material que va a abordar, pero es precisamente esa habilidad la cual no es meramente mecánica y no es simplemente repetitiva, pues esta puede conllevar a leer mal durante toda la vida. Según (Solé, 2001 p.123), la comprensión lectora es definida como el proceso simultáneo de extracción y construcción del significado a través de la interacción e implicación con el lenguaje escrito.

El uso de palabras como lo son extraer y construir destaca la categoría y, de esta manera, la carencia del texto en la comprensión lectora. Es por ello que son tres elementos inicialmente planteados los que destacan el proceso de comprender lo que se lee: el lector, quien es el responsable de la comprensión, y bajo el que se contienen las habilidades, facultades, conocimientos y experiencias que el individuo contribuye al acto lector. El siguiente factor es el texto que ha de ser comprendido, el cual abarca cualquier texto impreso o electrónico, de única índole acerca de estructura, contenido explícito e implícito, el tercer factor es la actividad en la que está incrustada la comprensión, que encierra los objetivos, procesos y consecuencias asociadas a la lectura.

Se toma por entendido que el lector debe encarar a la comprensión con un conjunto de habilidades y capacidades, las cuales está la habilidad de análisis crítico o para elaborar inferencias y las capacidades cognitivas como la atención y memoria. Se hace en esta medida necesario un nivel de motivación, es decir, una intención para la lectura, crear el interés que es el que en gran medida se vuelve en el elemento base por el cual el contenido que se lee genera la confianza en el individuo lector. En otras palabras, el lector ha de aproximarse a la lectura con diferentes tipos de discernimiento, entre ellos, el vocabulario.

La capacidad cognitiva junto con el nivel de motivación y el conocimiento básico necesario para la comprensión lectora se verán supremamente influenciados por lo que significa el texto y la acción en la que se fija la lectura. De la misma manera, estas dimensiones aportadas por el lector modificarán la lectura a medida que ésta transcurre. Un ejemplo claro de ello es el dominio del vocabulario, el que se incrementa, o la motivación puede obtener tintes positivos o negativos dependiendo del éxito o fracaso en la comprensión, o la afinidad que logre el lector por el tema.

Las tipologías textuales poseen una autoridad definitiva en la comprensión, es por ello que no es suficiente con extraer solamente el significado, el lector edifica variedad de representaciones en el transcurso del acto lector, por lo que influyen en la comprensión. La estructura superficial del texto o el significado literal de las oraciones que lo conforman, el texto base, esto es, las ideas que acumulan el significado y los modelos mentales contenidos en el texto.

Lo complejo o fácil que pueda contener un texto, no se encuentra meramente sujeto por exclusividad de las características inherentes al mismo. La correlación entre: el texto, los conocimientos y destrezas del lector, tanto como la actividad en la que éste está implicado elaboran un papel significativo a la hora de establecer su complejidad. (García, 1995, p.47)

El propósito definitivo de la lectura es posible que varíe a lo largo de su proceso. La posibilidad de que el lector encuentre nuevas preguntas acerca del tema sobre el que está leyendo, preguntas que pueden dejar incompleta la comprensión del texto, o probablemente se genere un conflicto entre los motivos externamente impuestos para la lectura y la

motivación personal, que provoque la no puesta en marcha de todos los recursos para la comprensión.

El propósito se convierte en el hilo conductor de la lectura. Más allá de la descodificación, el lector ha de procesar el texto a un nivel superior lingüística y semánticamente, regulando el proceso de comprensión. Cada uno de estos procesos tiene una importancia distinta dependiendo del tipo de lectura. Así, la lectura que pretende captar la esencia del texto posee una naturaleza diferente de aquélla cuyo fin es el estudio del tema.

Para finalizar, los resultados de la lectura son también parte de la actividad. Existen lecturas que llevan al aumento del conocimiento que el lector tiene sobre el tema, por ejemplo, si lee acerca de la carrera espacial; a ser capaz de hacer algo, como reparar una bicicleta o montar una maqueta; o a generar la atracción del lector, el que puede quedar fascinado con una gran cantidad de diferentes textos. Es así como el resultado de la actividad lectora tiene además una consecuencia a largo plazo, como es el aumento de la experiencia con la que el lector se enfrenta a su próxima lectura, sea cual sea el fin de esta.

El proceso de comprender lo que se lee

Alcanzar el objetivo que los alumnos aprendan a leer y que a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos de tanto alumnos como maestros a lo largo de la Educación Primaria. De hecho, Solé (2002) recalca que, a lo largo de la educación, la lectura sigue dos caminos: uno de ellos, tiene como objetivo que los alumnos se relacionen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura, el otro, busca que los alumnos se sirvan de ésta como herramienta para acceder a los nuevos contenidos de los diferentes ámbitos de experiencia, es decir, se persigue el gusto por la lectura, así como el aprendizaje a partir de la misma. Dichas adquisiciones son fundamentales para poder moverse con autonomía y sin dificultades, por ello, leer y escribir aparecen como objetivos esenciales en dicha etapa educativa, y su perfeccionamiento en las posteriores.

A pesar del esfuerzo dedicado al desarrollo de la competencia lectora, muchas de las estrategias empleadas, tal como destacan Solé (2002) y Navarro (2008) no son adecuadas ya que no fomentan la comprensión. Ambos recalcan que una de las causas en los esfuerzos y el tiempo dedicados al desarrollo de la comprensión fracasen es porque se sigue pensando que esta es únicamente un problema de decodificación dejando de lado otras variables que también desempeñan un papel importante en la misma. En esta misma línea autores como Muñoz y Shelstraete (2008), defienden que el aprendizaje de la decodificación es algo necesario en el desarrollo lector, ya que el niño que no consigue automatizarla es más propenso a experimentar dificultades en la comprensión del texto escrito; suponiendo que se desfavoreciera la importancia de la decodificación, ésta no garantiza la comprensión lectora, por consiguiente estos mismos autores analizan las maneras de comprender lo que se lee clasificándolos en tres posibles casos: 1. Pobres decodificadores, buenos comprendedores, 2. Pobres decodificadores, malos comprendedores y 3. Buenos decodificadores, malos comprendedores. El primer caso son los denominados disléxicos, los cuales poseen escasas facultades de decodificación; en el segundo caso nos encontramos con aprendices que presentan dificultades tanto a la hora de decodificar como de comprender, mientras que en el último caso son niños que poseen unas habilidades adecuadas de decodificación, pero sin embargo no de comprensión.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para que haya un proceso de lectura significativo en un individuo, es que este se comprometa para que lleve a cabo una actividad de lectura y de esa manera se sienta capaz de leer y comprender el texto que tiene en sus manos, ya sea con ayuda o de forma autónoma, porque sin compromiso distaría bastante de ser una actividad placentera y agradable, en consecuencia esta es una de las problemáticas que suele presentarse frecuentemente entre niños, jóvenes y adultos. Luego, pueden presentarse infinidad de razones por las cuales el aprendiz no pueda alcanzar el nivel de lectura y de comprensión deseado o exigido, situación que conllevaría a un sentimiento de frustración que a posteriori se hace necesario transformar.

Otro factor importante es la motivación; la lectura ha de resultar atractiva y estimulante para el lector. Ello propiciará un aprendizaje activo y significativo. Existe una estrecha vinculación entre comprensión y aprendizaje. No hay que olvidar en este sentido la

relevancia de los maestros. El proceso lector se inicia con una iniciativa inconsciente la que se muestra ante la presencia del texto. Como segundo paso la pre-comprensión está dada y finalmente la comprensión, que es el resultado de una construcción tanto de los significados como de la elaboración del sentido. Para finalizar la interpretación que es el estado de mayor complejidad ya que implica una valoración propia de lo expuesto en el texto.

Ante el proceso de una comprensión lectora significativa, es Navarro (2008), quien alude a tres modelos teóricos propuestos por el autor en mención que se han desarrollado en los últimos años en relación con el propósito de la lectura. Se da un punto de partida al llamado ascendente, consiste en dar una gran importancia a la decodificación, ya que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas como lo son las letras y sílabas, para avanzar hacia las unidades superiores como los son palabras o morfemas y luego las frases de esta manera la comprensión tendría lugar de manera automática. El anterior concepto no está lejano a la propuesta de Van Dick quien realiza un análisis de los componentes de un texto de Superestructura, Microestructura y Macroestructura, modelo que ha dominado durante mucho tiempo en el ámbito pedagógico, sin embargo, las actividades de enseñanza-aprendizaje que éste proponía para trabajar dicha capacidad no eran del todo adecuadas, ya que se centraban más en la evaluación de la comprensión que en la enseñanza de esta.

Nivel 1. Reconocimiento de la microestructura del texto: aquí se relacionan los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones. Nivel 2. Reconocimiento de la macroestructura del texto: es donde se define el texto como un todo, elaborando una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes, generando una representación coherente. Nivel 3. Elaboración de la superestructura: implica la construcción de inferencias para la interpretación de un texto en base a experiencias previas.

Nivel	Componente	Se ocupa de	Que se entiende como
Intratextual	Semántico	Microestructuras	<p>Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número...</p> <p>Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.</p>
		Macroestructuras	<p>Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un</p>

		eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas.
	Sintáctico	<p>Superestructuras</p> <p>La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización del texto. <i>El cuento</i>: apertura, conflicto, cierre. <i>Noticia</i>: qué, cómo, cuándo, dónde. <i>Textos expositivos</i>: <i>comparativos</i> (paralelos, contrastes, analogías); <i>descriptivos</i>: (características, jerarquización semántica de los enunciados). <i>Textos argumentativos</i>: <i>ensayo</i> (tesis, argumentos, ejemplos). <i>Texto científico</i> (problema o fenómeno, hipótesis, explicación).</p>
	Léxico	Campos semánticos. Universos

			<p>coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares.</p> <p>Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)</p>
Intertextual	Relacional	Relaciones con otros textos	<p>Contenidos o informaciones presentes en un texto que provienen de otro.</p> <p>Citas literales. Fuentes. Formas, estructuras, estilos tomados de otros autores, o de otras épocas.</p> <p>Referencias a otras épocas, otras culturas,,,</p>
Extratextual	Pragmático	Contexto	<p>El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla. Intención del texto. Los componentes ideológico y político presentes en un texto. Usos sociales de los textos en contextos de comunicación, el reconocimiento del interlocutor, la selección de un léxico particular o un registro lingüístico.</p> <p>Coherencia pragmática.</p>

TABLA 1: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares Lengua Castellana: Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2004. P.

Otro de los modelos es el descendente. La propuesta de dicho modelo parte en que la comprensión comienza con la formulación de hipótesis o predicciones, surgidas éstas, de las relaciones que se establecen entre el texto y las experiencias, conocimientos previos del lector, es decir, desde el cuestionamiento del texto hecho que conlleva a que el lector tenga respuestas de este. Siendo así como el lector es el que construye el texto, no el que lo estudia. Siendo así es que en dicho modelo es más importante, la comprensión de lo que el lector aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) que lo que el texto le puede aportar a él.

El tercer y último modelo se llama interactivo. Este es dado como la comprensión de un proceso a través del cual el lector elabora un significado a partir de su interacción con el texto, es decir, entran en juego los dos modelos anteriores, ya que el lector se nutre de ambos para elaborar dicha significación. La lectura, según el modelo interactivo se transforma en un proceso complejo que constantemente está emitiendo y verificando hipótesis, valiéndose para ello tanto de las macroestructuras y microestructuras como de sus conocimientos y experiencias previas.

Es por lo anterior que se hace notable decir que hay variedad de niveles en el proceso de la comprensión lectora. A lo anterior partiendo de menor a mayor complejidad: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. No debemos confundir la repetición memorística de un texto con una verdadera comprensión de este, a través de preguntas de inferencia, de esta manera es que podemos detectar si hay una comprensión significativa.

Otro de los modelos es el descendente. La propuesta de dicho modelo parte en que la comprensión comienza con la formulación de hipótesis o predicciones, surgidas éstas, de las relaciones que se establecen entre el texto y las experiencias, conocimientos previos del lector, es decir, desde el cuestionamiento del texto hecho que conlleva a que el lector tenga respuestas de este. Siendo así como el lector es el que construye el texto, no el que lo estudia. Siendo así es que en dicho modelo es más importante, la comprensión de lo que el lector aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) que lo que el texto le puede aportar a él.

El tercer y último modelo se llama interactivo. Este es dado como la comprensión de un proceso a través del cual el lector elabora un significado a partir de su interacción con el texto, es decir, entran en juego los dos modelos anteriores, ya que el lector se nutre de ambos para elaborar dicha significación. La lectura, según el modelo interactivo se transforma en un proceso complejo que constantemente está emitiendo y verificando hipótesis, valiéndose para ello tanto de las macroestructuras y microestructuras como de sus conocimientos y experiencias previas.

Es por lo anterior que se hace notable decir que hay variedad de niveles en el proceso de la comprensión lectora. A lo anterior partiendo de menor a mayor complejidad: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. No debemos confundir la repetición memorística de un texto con una verdadera comprensión de este, a través de preguntas de inferencia, de esta manera es que podemos detectar si hay una comprensión significativa.

Pedagogía de San Agustín

Enseñar o aprender

Agustín - ¿Qué te parece que pretendemos al hablar? Adeodato - Por lo que ahora se me alcanza, o enseñar o aprender. Agustín – Así lo veo yo: una de estas dos cosas, y estoy de acuerdo; pues es evidente que pretendemos enseñar cuando hablamos. De Magistro I,1. Agustín fue de nacimiento y de corazón latino; era ciudadano romano e hijo de un funcionario municipal de la provincia de Numidia, la Argelia actual. Su lengua, que manejaba con maestría, era el latín; detestó aprender el griego; es el único filósofo latino importante que prácticamente no sabía griego.

No obstante, estos hechos, la realidad de la sociedad pagana de la época de Agustín distaba mucho en todos los aspectos, especialmente el educativo, de lo que pudiera deducirse de esos monumentos pedagógicos pertenecientes a su cultura; especialmente, he dicho, a su educación. Las mejores propuestas de los pedagogos eran contradichas en la

práctica. La Paideia griega (educar al hombre para el bien) y la humanitas. Agustín. (Conf. 1,9,14.)

A los seis años, Agustín principió a visitar la escuela primaria. El pedagogo le enseñó a leer, a escribir y a calcular. Aprendió así las letras del alfabeto, las sílabas y los nombres; tuvo que aprender también los elementos de la lengua griega, y experimentó la dureza y los castigos de sus maestros. A los once años entró a la escuela de gramática, y en ella llegó a conocer las partes del discurso, la clasificación de los nombres, el análisis del verbo (Rincón p.138)

En efecto, Agustín acusa con energía y amargura a la escuela de su tiempo, impregnada de escepticismo y de relativismo, porque no busca, ni imparte la verdad, ya que los relatos de la mitología pagana, materia habitual de la enseñanza, constituían una incitación a toda clase de males morales. Poniendo un ejemplo muy concreto: los castigos de los escolares, desaconejados por Quintiliano por indignos y repugnantes, constituían, sin embargo, una cruel costumbre diaria de la época en todas las escuelas. El propósito perseguido por esta educación se puede decir que era formalista y utilitarista; puesto que lo único que importaba era obtener un adiestramiento meramente formal para conseguir dinero y prestigio dentro de la sociedad. La verdad y la formación de la persona interesaban muy poco o nada Flórez, (1987)

En el mundo eclesiástico, Agustín encuentra ciertas dificultades en el campo pedagógico. Por un lado, los padres griegos y, entre ellos, los más importantes pedagogos, Orígenes, Clemente de Alejandría y Basilio, asumen la cultura antigua en todos aquellos aspectos de verdad y de belleza que, por ser tales, han de ayudar al objetivo final del cristianismo que es la unión del alma con Dios. Esa misma moderación y equilibrio muestran respecto de la ascesis con que se ha regir el cuerpo.

Por otro lado, los padres latinos anteriores al obispo de Hipona, Tertuliano, Cipriano y Jerónimo, son mucho más severos con respecto a la cultura clásica. Jerónimo, por ejemplo, sobre todo, aun teniendo grandes conocimientos de la cultura clásica, opina que el cristiano debe abstenerse de su lectura por el peligro de infectarse de sus errores. Esa misma actitud negativa toma respecto del cuerpo, por lo que propugna una severísima ascesis como medio

necesario para obtener la perfección en la vida cristiana. En uno y otro tema, Agustín aun siendo latino, estará más cerca de los padres orientales que de los occidentales. (Marrou, 1950, p.324)

Jerarquía de la Pedagogía Agustiniana

Cuando Aurelio Agustín aparece en la historia, la pedagogía había recorrido ya amplios procesos. Aunque no del todo desarrollada, la cultura y su transmisión ya se había hecho presente en Mesopotamia y en Egipto desde 2.000 años a.C. Grecia se había aprovechado de la invención del alfabeto, había desarrollado una cultura que se inicia en el siglo octavo con el empleo genuino de la escritura y de todas las ciencias, y había sistematizado el pensamiento especulativo hasta un grado pocas veces alcanzado por el ser humano, dentro del cual se elaboran las primeras teorías de la educación o pedagogía.

En Grecia la educación era una práctica común para los ciudadanos y por ende, se comenzó la elaboración de teorías pedagógicas extendidas por toda su cultura, como lo demostró Jaeger en su *Paideia*; ejemplo de ello son, Sócrates con su método de enseñanza llamado Mayéutica y los sofistas que aseguraban enseñar la retórica y la virtud (en el siglo V), Isócrates, fundador de una escuela de retórica; Platón fundador de la Academia en el siglo IV, y Aristóteles, fundador del Liceo a finales del siglo IV.

Extendida la cultura griega a toda la cuenca del Mediterráneo y, concretamente, a Roma, surgen en ésta, influidos por los autores griegos ya nombrados, dos representantes de máxima importancia en la historia de la pedagogía: Cicerón, con su obra *De oratore*, en el siglo I antes de Cristo, y, sobre todo, el hispano, de Calahorra, Quintiliano, a finales del siglo I de nuestra era, autor de la *Institutio oratoria*, la primera gran obra plena y estrictamente pedagógica que se conoce. Agustín gran indagador y admirador de todas las verdades, incluso las referidas a las cosas más pequeñas, busca, sin embargo, con especial empeño y ama por encima de todo, esa verdad plena y total. Por ello, sus intenciones pedagógicas no tienen solamente un carácter instructivo, sino de acercamiento moral y epistemológico a esta verdad. Su constante búsqueda por diferentes doctrinas filosóficas y

religiosas, que finalizarían en el platonismo y el cristianismo son prueba de ello. Díaz (1985)

Agustín fue toda su vida un pedagogo. Toda su actividad, sus escritos tienen un marcado fin pedagógico. Algunos elementos biográficos nos permitirán ver ese doble aspecto de la vida de Agustín: su actividad de discípulo y su actividad de maestro. Rincón asegura (p.48) Después de salir de la escuela se dedicó a la docencia y, durante trece años, enseñó la gramática y la retórica en Tagaste, en Cartago, en Roma y en Milán. (Rincón p.139)

El Hiponense, no sólo como Pastor de su Iglesia, sino, incluso, como escritor, lo que trata de conseguir es la educación y formación de sus amigos como personas y como cristianos, aunque todo ello ha de estar orientado a su salvación. En cuanto pedagogo, es hijo de la pedagogía griega y latina, sobre todo de Platón, en cuanto a las teorías filosóficas que inciden en el tema, y de Cicerón y Quintiliano, en cuanto a la práctica. Pero los contenidos, valores y metas que él se propone son otros: son los evangélicos, según aparecen en la Escritura santa.

Sus análisis sobre el conocimiento y enseñanza los fundamenta desde el mundo interior de la persona. Pero, por otro lado, su firme y aguda postura contra el escepticismo resulta aleccionadora también frente al relativismo y subjetivismo actuales. El obispo es consciente de las dificultades de la inteligencia humana para encontrar la verdad; pero esto, para él, no es razón suficiente de la que sea lógico deducir el escepticismo o el relativismo. El Hiponense ha puesto de relieve la intrínseca y secreta relación de la ética con la verdad teórica: una ética del amor auténtico nos ayuda a encontrar la verdad absoluta, de cuyo hallazgo desconfía el hombre actual.

La Certeza de la Verdad Contra el Escepticismo

La razón vital y personal que induce a san Agustín a hacer un análisis crítico del escepticismo es que él, antes de su conversión, atravesó un período de desconfianza respecto a la posibilidad de la razón humana para conocer la verdad. Una vez siente que ha alcanzado la verdad dentro de la Iglesia católica, lo primero que escribe el Hiponense es la

obra *Contra académicos*, motivado por el deber de escribir contra el escepticismo, que a él le había dificultado encontrarla y a otros muchos les quita hasta la esperanza de hallarla.

La doctrina de la llamada segunda Academia, cuyos máximos representantes fueron los griegos Arcesilao y Carnéades, fue comentada ampliamente, dentro del mundo romano en el que vive Agustín, por Cicerón (Cicerón, 1978, *Deorum* 1,6), que expone así su doctrina fundamental: no niegan la existencia de la verdad, sino que, dadas las dificultades existentes para distinguir la verdad del error, afirman que lo propio del sabio es regirse siempre por la probabilidad.

La refutación de Agustín elabora varios argumentos en su contra

1. Pone de relieve la contradicción contenida en la pretensión de seguir en la vida lo probable o verosímil, que es lo parecido a la verdad, sin conocer ésta. Los académicos vienen a decir este absurdo: “No conocemos lo verdadero, pero lo que vemos se parece a esto (lo verdadero) que no conocemos” (Agustín 2,8,20) . Es la contradicción inscrita en sus propios principios teóricos.

2. Otro argumento que repite con frecuencia es el siguiente: Los académicos se consideran sabios, y como el sabio conoce algo, al menos la sabiduría, necesariamente, conocen la verdad. Luego es falso que sea probable que el hombre no pueda conocer la verdad. Es un gran absurdo decir de un hombre que a la vez es sabio y que no conoce la sabiduría (Agustín, 3,3,5-9,20). Es la contradicción entre sus teorías y la condición de su persona.

3. Una nueva refutación contra el escepticismo en forma de dilema elabora Agustín: la verdad ha de ser reconocida por ciertos signos que no posee lo falso y tan admirada por los académicos: esa definición es verdadera o falsa; ahora bien, tanto si es verdadera como si es falsa, sabemos algo. Luego podemos conocer alguna verdad, esto es, la verdad de que algo es verdadero o falso. (Agustín 14, 30-32)

4. Una de las aplicaciones que deducían los académicos de la definición de verdad, consistía en una crítica severa a las percepciones de los sentidos. He aquí algunos ejemplos de fallos sensoriales que daban pie a esta crítica: el remo metido en el agua aparece como partido al sentido de la vista; en ocasiones es muy difícil distinguir entre sueño y realidad; en el estado de locura, e incluso cuando no se está loco, se dan alucinaciones; a quien navega a lo largo de la costa le da la impresión de que las torres que están en la orilla se mueven en sentido contrario; “ciertas aves parecen no mover las alas mientras vuelan; el cuello de la paloma se ve iridiscente al darle la luz; un peso grave para un hombre es a la vez ligero para un camello”. (Agustín, 3,11,24-12)

El Razonar y Entender: Ciencia y Sabiduría

Ahora bien, aclarado que es posible conocer la verdad, Agustín distingue dos formas de aprehender la realidad, que, a la vez, constituyen grados diferentes de aptitud para captar unos u otros seres, según la elevación de su perfección entitativa. Son: razonar y entender.

El Hiponense, en ocasiones, sustantiva estas dos funciones del conocimiento humano y nos habla de ‘razón’ e ‘inteligencia’. La mente humana, dice, está dotada por naturaleza de razón e inteligencia. La razón es el movimiento de la mente capaz de discernir y enlazar las cosas que se conocen y que nos puede conducir al conocimiento de Dios. La inteligencia o razón superior, que es lo mismo que el entendimiento (Agustín, 2,11,30; 18,48) es la función más elevada del conocimiento humano; en ella se realiza la iluminación por parte de esa luz superior que es Dios.

En una primera aproximación, el ‘razonar’, función realizada por esa parte del conocimiento específicamente humano que es la razón, tiene por objeto la acción racional en las cosas temporales (ciencia); mientras que el ‘entender’, función realizada por esa otra parte del mismo conocimiento que es la inteligencia, tiene por objeto la contemplación de las eternas (sabiduría). (Agustín, 12,4,4).

El Lenguaje y la Enseñanza

Tenemos todos los elementos: es posible conocer la verdad y con su interés pedagógico es necesario preguntar: ¿Se puede enseñar o aprender la verdad?

La enseñanza del maestro, estima san Agustín, es una actividad; el acto de aprender por parte del discípulo es otra muy distinta. No es el discípulo un mero recipiente pasivo del conocimiento impartido por el maestro. La enseñanza se completa en la escuela interior de la mente, donde se da o niega el asentimiento a lo que se oye de fuera. El lenguaje siempre se ha pensado que sirve para enseñar. Por medio del lenguaje el maestro transmite su saber al discípulo.

El lenguaje presentado no es más que un sistema de signos y sonidos. Estos, son sólo los medios para significar ideas o señalar objetos: es difícil que el alumno pase del signo al objeto que intenta significar; por eso, corre el riesgo de retener materialmente el signo, quedándose con el 'medio', sin llegar al conocimiento del objeto real. Lo primero que examina el obispo de Hipona en su obra *De Magistro* es la posibilidad de la enseñanza. Sin embargo, Agustín se cuestiona la posibilidad de esta transmisión, (Piacenza, 45-103). De ahí proviene la enseñanza verbalista, vacía e ineficaz; la repetición literal de unas palabras no comprendidas, que se quedan muertas en la memoria. (Belotti, 68-70)

¿Es, pues, imposible enseñar? ¿Es posible, sobre todo, aprender? El alumno aprendería sirviéndose de las palabras, de los demás signos y de los objetos que se muestran en la escuela. (Campelo p.209) ¿Y el maestro? Él sería solamente la ocasión de que el alumno aprendiera. Pero esto, informar la inteligencia del niño, despertarla a la verdad, es algo tan importante, que aunque el maestro solamente desarrolle una función, sin duda secundaria, haría algo cuyo valor se sustrae a toda medida humana Belotti, (75-76). Estudiemos a continuación la teoría agustiniana del signo con su naturaleza, sus funciones y su posible valor instrumental en la enseñanza.

El Signo y El Lenguaje en San Agustín

Quisiera tratar el signo y el lenguaje en Agustín, encuadrando su estudio dentro de los actos conmemorativos de su conversión en Tagaste. Sabemos que esta conversión ha sido

determinante de sus procesos de búsqueda y de las soluciones halladas para numerosas cuestiones filosóficas. Entre ellas, ésta del signo: su naturaleza y funciones, de su valor instrumental en el conocimiento.

Agustín hace uso muchas veces de la doctrina del signo en sus explicaciones teológicas, a propósito de temas muy diferentes. En *De Magistro* y en *De doctrina Christiana* desarrolla de modo explícito y directo su teoría sobre la naturaleza y funciones del signo. Por eso nos referiremos primordialmente a ellas. Entre la composición de una y otra de estas obras media casi once años, y este lapso de tiempo, con lo que implica de madurez mental y asentamiento vital en la fe, se refleja en las respectivas exposiciones del tema.

El diálogo *De Magistro* en estructura formal y en planteamientos, está más próximo al Agustín profesor de retórica e interesado por los problemas filosóficos; preocupado ahora por comprenderlos desde la fe, haciendo de ésta el criterio supremo de la verdad. Los planteamientos sobre el signo en *De doctrina Christiana* responden más a un Agustín teólogo y exegeta.

Es posible que la estructura dialógica de las primeras obras de san Agustín convertido, además de ser un género literario clásico, que por su formación y su ejercicio como retórico domina, responden también, de un modo consciente o inconsciente, a un reflejo de su estado mental de búsqueda; parece que las preguntas que formula y las respuestas que da, no son al mismo tiempo el eco de lo que en su propio espíritu se ha ido produciendo, la traducción verbal de un proceso existencial recientemente concluido.

Desde luego más tarde, en sus cartas, en sus sermones, en sus libros de controversia y en sus tratados, sin esa estructura formal, se mantiene, no obstante, un fuerte sentido dialogal, felizmente acomodado al ejercicio de sus funciones de pastor y pedagogo de almas. Lo que contribuye poderosamente al placer estético-literario que nos produce su lectura.

Aunque Agustín en *De Magistro* se manifestaba prevenido con respecto a la eficacia en delimitar el signo, no duda en dar una definición del signo en su tratado *De doctrina Christiana*: Signo es la cosa que, además de la imagen que aporta a los sentidos, hace de suyo venir al pensamiento de otra cosa diversa; como al ver una huella, pensamos que pasó

un animal, del cual es vestigio; al ver humo, conocemos que debajo hay fuego; al oír la voz de un animal, advertimos la afección de su ánimo; y cuando suena la trompeta, saben los soldados si deben avanzar o retirarse o si alguna otra cosa exige la batalla. (Agustín, 2,1,1: 35-6.)

Alici afirma que las reflexiones de Agustín sobre los signos son parte de una discusión que había tenido lugar ya algunos siglos antes de su tiempo. Los escritos suyos más antiguos que se conservan contribuyen con reflexiones que se mueven hacia una teoría del lenguaje enmarcada por los descubrimientos de su fe recién hallada. Con penetración de que va profundizando en el ethos católico, su pensamiento se centra más nítidamente en la naturaleza y el efecto de la comunicación de Dios por medio de signos en la Escritura y en la historia de la salvación. En este proceso, su comprensión de los signos se hace más sutil, desarrollándose, no simplemente o de manera primaria a partir de una teoría más compleja, sino de una subestructura que va madurando y que actúa en su interpretación de la Escritura.

Los primeros tratados de Agustín De dialéctica (386) y De Magistro (389) fijan términos y categorías básicas a partir de los cuales se efectuarán los ulteriores desarrollos. Su manera de hablar acerca del proceso de conocer mediante la significación tiene dos focos: el signo y la cosa significada (signum y res). Define a esta última en De dialectica, como “algo que es sentido o entendido o que está oculto”, y signum como “algo sentido que muestra (ostendit) a la mente algo distinto que está más allá de ese sentido.

¿Pero de verdad enseñamos con las palabras? Agustín, que en el curso dialéctico del diálogo ha dejado a Adeodato que afirmase el haber cosas que se pueden enseñar sin signos, y luego corregirse para establecer que ninguna se puede enseñar sin su mediación. Si para reconocer una palabra como palabra no es necesario captar su significado, y mucho menos conocer la cosa designada por ella, eso indica que lo que diferencia las palabras de los meros sonidos no es su relación con las cosas.

El signum, que es –él mismo- una res que comparte una cualidad sensible con todos los demás res, funciona como una res sustitutiva de lo que está oculto para el sentido o el entendimiento. Aunque la clase de ‘signos’ comprende indicadores no verbales, su más

grande subcategoría que es la ‘palabra’ (verbum) se define como “un signo de alguna clase de cosa que, propuesto por un hablante, puede ser entendido por un oyente.

Para el tiempo en que se escribió De Magistro, el estudio de los verba se había ampliado para que incluyera también la función de los signos como una clase. La primera parte del tratado quería asentar la proposición de que las cosas se aprenden por medio de signos. Los signos impulsan al alma a recordar lo que ya conoce o a desear conocer lo que todavía no conoce. Las palabras son signos que pueden representar otros signos-palabra o res que no son signos; por ejemplo, ‘piedra’ es un signum verbal que representa la res de la realidad geológica.

Agustín se centra en el efecto sobre el oyente, dando por sentada la regla de que, cuando los signos son sentidos, la atención de la mente es llevada por el signo hacia la cosa significada. El signo sustituye a la cosa, como vemos en De dialéctica; pero el oyente realiza un correspondiente acto de sustitución confiando en la experiencia del signo como una sustitución viable de la experiencia de la cosa significada. Pero, al examinarse las cosas más atentamente, aparece que, hablando en sentido estricto, ninguna palabra-signo enseña un significado que no se haya aprendido ya en otra.

En realidad, la mente no puede reconocer el signo como tal, a menos que se haya familiarizado ya –por medio de una observación directa- con la cosa significada. Por eso, es más verdadero decir que “el signo es conocido en la cosa” que “la cosa misma se aprende a partir de un determinado signo”.

El problema

La obra De Magistro está presentada en forma de diálogo, siendo los participantes Agustín y su hijo Adeodato. Dedicó los primeros capítulos al estudio del simbolismo del lenguaje, pasando a continuación a demostrar la famosa paradoja del nusquam discere –que el discípulo, en realidad, no aprende nada de su maestro-, y exponiendo finalmente la tesis fundamental, a donde Agustín quiere llegar: la existencia del Maestro interior. (Soto, p.337)

El método intuitivo-objetivo

La manera de superar el verbalismo podría ser el método intuitivo u objetivo, basado en la experiencia, que consiste en presentar las cosas, en vez de las palabras, para llegar, a través de una gradual demostración, a los conceptos y a las definiciones. Este método lo practicó Agustín en sus diálogos de Casiciaco, en los cuales, a diferencia de los platónicos y ciceronianos, de una manera espontánea y según la realidad de la conversación, se llevaría la enseñanza.

Agustín en su obra *Las Retractationes* nos ofrece una clave importante para analizar la estructura formal, el método y la finalidad de los diálogos. En la obra afirma Agustín que el dialogo *De Magistro* le llevó a concluir que, para enseñar la ciencia al hombre, sólo hay un maestro: Dios. Pero para llegar a esta conclusión, tuvo que utilizar un procedimiento de varias etapas: *disputatio*, *quaestio* e *inventio*. Aquí, Agustín presenta, sin lugar a duda, el método que empleó en toda su actividad intelectual y, particularmente, en todos sus diálogos.

Dificultad del método intuitivo-objetivo

Pero el método objetivo tiene sus límites, puesto que muchas cosas no se pueden mostrar. En muchas ocasiones acabamos necesitando de los signos. Sin embargo, los signos están supeditados a la experiencia directa de las cosas. En efecto, tienen un significado en cuanto que el que los percibe tiene ya un conocimiento de la cosa nombrada; si no se da esta experiencia, entonces no se puede entender el signo. La palabra como sonido pasa a ser signo cuando descubrimos de qué cosa es signo. (Agustín, *Demag.* 10,33)

El profesor si, por ejemplo, da una definición de una idea a sus alumnos, éstos aprenden lo que significa esa definición porque ya poseían en alguna forma en la mente la idea correspondiente; de lo contrario no entenderían nada. Aparece, pues, con claridad la insuficiencia de la palabra en la enseñanza. (Belotti, 1987, p.71-75)

¿Se puede enseñar?

¿Es, pues, imposible enseñar? ¿Es posible, sobre todo, aprender? El alumno aprendería sirviéndose de las palabras, de los demás signos y de los objetos que se muestran en la escuela. (Campelo p.209) ¿Y el maestro? Él sería solamente la ocasión de que el alumno aprendiera. Pero esto, informar la inteligencia del niño, despertarla a la verdad, es algo tan importante, que aunque el maestro solamente desarrolle una función, sin duda secundaria, haría algo cuyo valor se sustrae a toda medida humana.

La motivación desde la pedagogía agustiniana

La motivación es un elemento que Agustín de Hipona, como la gran mayoría de pedagogos y psicólogos, define como necesario y esencial en el proceso educativo para conseguir una actitud positiva y una predisposición tanto del maestro como del alumno en el compromiso para aprender y desarrollar plenamente las capacidades que correspondan a cada uno. Adell y Estreder (2008) lo sintetizan afirmando que las intervenciones educativas -Tutoriales incluidas- exigen un nivel contrastado de calidad, pero nunca será suficiente sin el acuerdo de las partes implicadas y el compromiso de colaborar activamente.

Desde esta perspectiva y como elemento fundamental de todo proceso de enseñanza aprendizaje, la motivación tiene en cuenta componente sociales, cognitivos, afectivos, académicos como la dimensión activa del alumno en la elaboración de los conocimientos. Está íntimamente relacionada con el rendimiento académico de los alumnos, independientemente del nivel educativo en que estos se encuentran. Al referirnos a la motivación, podemos distinguir básicamente dos tipos de motivación: intrínseca cuando lo que mueve al alumno son elementos internos como creencias, sentimientos, deseos y expectativas, y extrínseca cuando es el contexto o las variables externas las que motiven al alumno. En definitiva, el compromiso del alumno será menor cuando ejerce una actividad o tarea por motivos o razones externas. Valenzuela, Silva-Peña, Muñoz y Precht, (2015).

La motivación se relaciona con el ejercicio y el aprendizaje, y es un aspecto clave porque contribuye al rendimiento escolar. Profundizar en la motivación implica hacerlo en el autoconcepto, en la autoeficacia académica, el estilo atribucional (Tavakolizadeh & Qavam, 2011, p.89) y motivación de éxito. En cuanto a las creencias de autoeficacia, hay estudios que relacionan la alta capacidad de autodirección del alumno con las estrategias de aprendizaje. Asimismo, hay controversias de si hay diferencias de sexo en cuanto al tipo de actitudes, gestión del esfuerzo y creencias motivacionales hacia el aprendizaje. (Parra, Cerdá, López-Vargas & Saiz, p.56, 2014).

Otras investigaciones relacionan los estilos atribucionales con elementos sociodemográficos y la escolaridad del padre con la motivación de éxito intrínseca a las metas Becerra. (González & Reidl, p.97, 2015). Si se relaciona la motivación con modelos vinculados al éxito, se hace directamente con las metas y el ejercicio de tareas, así como con otros modelos que guardan relación con las expectativas de éxito o capacidad de realizar una actividad en el futuro y la autoeficacia en el presente, y también con el valor de la tarea. En este último caso, el alumno valora que la tarea sea útil, importante, interesante y el coste que implica llevarla a cabo. (Valenzuela, 2015, p.89)

(Tapia & Caturla, 1996) sostienen que el interés académico no depende de un solo factor, sea personal o contextual. Antes bien, la motivación depende de la interacción dinámica entre las características personales y los contextos en que se desarrollan las tareas académicas. Entre las primeras, se destaca la importancia de las metas que se tienen a la hora de aprender y sus repercusiones en el aprendizaje académico. Por otra parte, al referirse a los contextos, pone su énfasis en la relevancia de cuatro aspectos esenciales: el comienzo de la clase, la organización de las actividades, la interacción del maestro con sus alumnos y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Estos instantes dependen más de la iniciativa del maestro y pueden, según los casos, interferir, potenciar o anular los patrones motivacionales de los discentes.

Estrategias de Enseñanza Aprendizaje en lectura

Desde el momento en que el educando se ubica en frente de sus estudiantes y pide a estos la organización de los pupitres, uso del tablero, cede la palabra a menudo o, por el contrario, la monopoliza, lo que enseña o deja de enseñar, los criterios que utiliza para evaluar, todo ello cambia un estilo de ser maestro. Una concepción. Como en todo lo que hace, el docente tiene ideas sobre el valor de la lectura. Sabe así no lo haya reflexionado o estudiado con suficiente atención que sin lectura en la escuela es muy difícil que haya aprendizaje. Pero el modo de abordar este asunto y las estrategias que utiliza para promover el aprendizaje entre sus estudiantes muestran explícitamente qué subyace a su concepción sobre la enseñanza de la lectura.

El profesor debe fijarse unos objetivos realistas y tener en cuenta el plazo en el que quiere lograrlo, las estrategias de aprendizaje deben favorecer que el alumno pueda trabajar con autonomía, participar, realizar preguntas cuando hay dudas, adquiriendo seguridad y autoconfianza.

Respecto de la anterior postura, en la labor diaria del educando este debe estar guiado por una concepción la cual se encuentra constituida por cuatro aspectos fundamentales en su ejercicio educativo que son: el currículo, la didáctica, la evaluación, la filosofía educativa y ética que se encuentra íntimamente ligadas a todo lo que estas concepciones producen en clase Lasso (2004). Es por lo anterior que una concepción reúne un conjunto de reflexiones, acciones y principios que conllevan al trabajo diario del docente en la escuela, siendo estos pensamientos hechos explícitos, reflexiones e interiorizaciones las cuales conducen a concepciones dadas al desmerito en el proceso del educando y en hechos puntuales como lo es el exigir a un estudiante que tiene dificultades para leer en voz alta frente a la clase, que aun así lo haga, generándole molestia ante sus compañeros de clase.

A partir de aquí es cuando cada profesor o maestro debe aplicar las estrategias de aprendizaje (aprendizaje colaborativo, técnicas de estudio, autoevaluación, estrategias en función de competencias, etc.) adecuadas al alumno y al grupo de clase, adaptándolas a sus necesidades y características.

Estas estrategias deben enseñarse durante todas las etapas de escolaridad (desde preescolar hasta la universidad) ya que resulta útiles a lo largo de toda la vida. Por último, es importante que los profesionales de la educación reflexionemos sobre cómo afecta la diversidad en el aula a nuestra formación como educadores. ¿El profesorado necesita más formación para integrar esta diversidad en el funcionamiento de su aula? ¿Es necesario modificar determinadas actitudes o la diversidad implica una renovación pedagógica más ambiciosa? Este tipo de preguntas son las que favorecerán una revisión constante del trabajo propio, la sensibilidad hacia la situación en el aula y una actitud creativa e innovadora hacia las estrategias didácticas. Es muy útil ya que brinda al estudiante una posibilidad de adquirir un conocimiento acorde lo que se estipula, En el acto didáctico hay cuatro elementos básicos: docente, discente, contenidos y contexto.

El profesor, que planifica determinadas actividades para los estudiantes en el marco de una estrategia didáctica que pretende el logro de determinados objetivos educativos. Al final del proceso evaluará a los estudiantes para ver en qué medida se han logrado. Papel docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, en un contexto social que provee a los ciudadanos de todo tipo de información e instrumentos para procesarla, el papel del docente se centrará en ayudar a los estudiantes para que puedan, sepan y quieran aprender y en este sentido les proporcionará especialmente: orientación, motivación y recursos didácticos.

Estrategias para la comprensión lectora eficaz

Es necesario decir que las estrategias son esas ayudas, caminos, recursos que nos permiten alcanzar un propósito, el cual consiste en obtener el objetivo que se quiere conseguir. En este caso, nos hemos planteado como meta desarrollar la comprensión lectora de nuestros alumnos. La manera conforme se conllevan las estrategias deben estar encaminadas por un objetivo. Es así como dentro del proceso de la enseñanza y aprendizaje, y más aún si se da la relevancia concerniente a la lectura, se utilizan diferentes estrategias, las cuales en diversas ocasiones se dan de tal manera que es el que hacer de la labor docente que conlleva a que se realicen de manera inintencionada, habiendo otras pertenecientes a quienes se encargan de elementos teórico-prácticos propios del lenguaje.

Quien sustenta la anterior postura es precisamente (Freites, 2005, p.98): “Existen diferentes tipos de estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura, las cuales son técnicas que hacen el contenido de la instrucción significativa, integrada y transferible”. Es entonteces cuando hablar de estrategia se convierte en la pieza fundamental para iniciar su implementación entorno a la intervención que el individuo realiza dentro de un proceso de enseñanza, convirtiéndose de esta manera en el paso de partida a la instrucción, la cual hace énfasis en el razonamiento y el proceso del pensamiento crítico que el lector experimenta a medida que interactúa con el texto y su parte esencial que es el comprenderlo, siendo e esta manera que se hace fundamental dar claridad de la relevancia en el análisis de conceptos, así se puede deducir que la función principal cuando se enseña a leer, no es solamente lograr que los estudiantes lean de forma clara y rápida, sino que comprendan lo que leen, que reflexionen acerca del significado de lo leído y puedan valorarlo.

Es necesario afirmar que los docentes recuerden en que la lectura debe ser siempre comprensiva, desde los primeros grados. Es incorrecto pensar que lo importante es que los estudiantes aprendan a descifrar los signos y que la comprensión vendrá después, conforme vayan cursando los otros grados. O bien, que la comprensión se debe enseñar solamente en los grados más altos, cuatro formas de leer se proponen para una lectura comprensiva que responda a la anterior propuesta de lectura significativa desde una mirada Agustiniana.

Lectura en voz alta

La lectura en voz alta se encuentra formulada a través de la oportunidad que usted les otorga a los alumnos, la cual consiste en una experiencia literaria con nivel superior al que ellos podrían poseer por sí mismos. Es decir, les lee un cuento o un poema que ellos no podrían leer solos. Al respecto son (Solís, Suzuki & Baeza, 2011, p.149) quienes sustentan de que el docente se convierte en un guía lector, porque a medida que lee enseña la manera conforme se comporta un lector experimentado, marcando los ritmos de lectura, la claridad al leer, la pronunciación y demarcación de los signos de puntuación, además del qué hacer ante una equivocación o palabras desconocidas y demás elementos que se presentan al afrontar la lectura de un texto escrito. El vínculo presentado por parte de los docentes, en

quienes se genera el placer de leer, conlleva a adentrar a los estudiantes en el mundo de los libros y de todo tipo de texto, acercándolos a considerar el escuchar textos, en el que se pone en juego las estrategias específicas de lectura, pero a su vez nociones de lo impreso, a concebir la estructura del lenguaje escrito, cómo funcionan los textos y se enriquece su léxico.

Lectura Compartida

Según lo ha establecido (Swartz, 2010, p.34) la lectura compartida es aquella en que el docente, lee con otro que está aprendiendo a leer todavía como el estudiante. También puede emplearse para apoyar a lectores más avanzados, enfatizando en el aprendizaje de vocabulario o en la comprensión. (Routman, 2003) agrega que en la lectura compartida el aprendiz ve el texto, observa al experto (usualmente el profesor) leyendo con fluidez y expresión siendo una forma de demostrar qué es lo que deben hacer los buenos lectores. En resumen, es aquella lectura que se realiza desde un texto breve, presentado en formato grande, que se expone frente al curso. El educador va señalando la lectura con un puntero, de manera de ir relacionando la palabra oral con la escrita.

La lectura compartida, responde a la experiencia de la lectura de cuentos o poemas, en la que el estudiante se sienta sumergido en un mundo literario en el que el docente lo guía mediante la lectura en voz alta. De los aspectos reales que ella propone, se encuentran la oportunidad de modelaje de lectura fluida y expresiva, apoyo del lenguaje oral y establecimiento de una atmósfera de colaboración. Las actividades de extensión que se realicen deben ser cuidadosamente planificadas, de manera de cubrir los objetivos para ellas propuestos.

Lectura Guiada

La manera como se encuentra configurada la lectura guiada consiste en una concepción del encuentro grupal, compuesto por educandos que realizan la lectura de un texto. El punto de encuentro se da a través del estar reunidos y atentos de acuerdo con el grado académico en el que se imparten las clases o similitudes que posean los estudiantes, es decir, unos

niveles de lectura similares para que sea mucho más pertinente el proceso lector. Dicho lo anterior, es un procedimiento de enseñanza en el que los alumnos leen en voz alta y el profesor va dando instrucción directa acerca de esa lectura.

Según lo afirma (Swartz, 2010, p.24), la estrategia lectora anteriormente expuesta pretende formar lectores autónomos y capaces, los cuales ayudan al niño a solucionar problemas de análisis textual o comprensión de forma directa. Por lo anterior es imprescindible señalar que el modelo de lectura anteriormente propuesto es de conjunto, ya que el docente como guía interviene en grupos pequeños, según el contexto escolar en que se utilice el modelo de lectura propuesto. Pretende apuntar a la interpretación y la fluidez en quienes inician a leer o son principiantes; sin dejar relegados los lectores más avanzados haciendo hincapié en las partes esenciales de leer como lo son: el vocabulario, la fluidez y la comprensión.

Es relevante el dar como claridad el grado de dificultad del texto que se tiene como puntos de análisis, ya sea el poema o cuento, debiendo como premisa tenerlos como punto de consideración al aplicar esta estrategia, de manera que contenga un contenido de palabras o morfemas sin nivel de complejidad para el lector para que se le permita al niño un acceso directo al texto. A lo anterior es imprescindible hacer claridad ya que si recién se están iniciando en el acto lector, serán suficientes en cada página del texto seleccionado. El anterior tipo de lectura trae como bondades para el lector la ayuda a resolver problemas de lectura en casos que se presente, permitiendo dar auto instrucción con su respectiva pertinencia, siendo una estrategia que ayuda en el desarrollo de estrategias de comprensión, que mejoran la fluidez, permitiendo trabajar términos de vocabulario en profundidad.

Lectura Independiente

La lectura independiente es un método de codificación que consiste en el encuentro entre los aprendices en edades tempranas y un texto. Es por lo anterior que el hecho de codificar un texto escrito debe hacerse desde su libertad de elección en un tiempo previamente establecido, para que de esta manera la forma como se da el punto de partida en la lectura

desde edades tempranas no sea de la misma forma a como la realiza un adulto, por lo que esto no significa que no disfruten de ella. El proceso lector en los niños debe hacerse bajo sus gustos, ya que ellos realizan sus primeros acercamientos a un libro visualmente, hojeándolo, observando las ilustraciones e imágenes que este tenga, aprendiendo poco a poco lo que significa leer y lo que genere atracción para él. Por ello, es importante que tengan a diario oportunidad de realizar este tipo de lectura con acceso a una variedad de textos adecuados para su edad, pues así irán obteniendo destreza, habilidades y lo que finalmente se pretende lograr que es la competencia lectora.

De esta manera se hace imprescindible resaltar que los autores: (Solís, Suzuki & Baeza, 2011, p.45) aseveran sobre la lectura independiente y su incidencia como estrategia fundamental constitutiva para el aprendizaje lector, ya que es a través de este elemento llamado la experiencia individual y la atracción hacia el niño lector, que practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. Además, responde a una de las metas de la educación en Colombia “los alumnos puedan leer en forma independiente con propósitos claros y definidos diversos tipos de texto”, lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación de este.

Bibliografía

Alici, L.(1976). Il linguaggio come segno e come TESTIMONIANZA. Una rilettura di Agostino, Roma.

Álvarez-Gayou Juguerson. J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós educador.

Belotti, G. (1963). L'educazione in S. Agostino, Bérghamo.

Burns, D. (2007). Systemic Action Research. A Strategy for Whole System Change. Bristol. University of Bristol

Capánaga, V. (1982). Introducción al El Maestro, en Obras de san Agustín, III, Madrid.

Cassany, Daniel (2011). “Leer y escribir para construir. La enseñanza lingüística comprensiva”. El Educador.

Cf. Campelo, M. M. (1981). Conocer y pensar: introducción a la noética agustiniana, Valladolid.

Colomer, T. (2005). Sociedad Lectora y Educación: El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. (pp. 203-205). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

DANE. Encuesta de Consumo Cultural. 2014.

Díaz, C. (1985). La última filosofía española: Una crisis críticamente expuesta. Madrid.

- Freites B, Luisa M. (2015). La promoción de la lectura y escritura en el trabajo con niñas y niños. CECODAP.
- García-Madruga, J.A.; Martín, J.1.; Luque, J.L.; Santamaría, C. (1995). Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo m Editores.
- Gervilla A. (2014) Estrategias Didácticas para educar en valores. Post Modernidad en educación II. Editorial Dykinson, S.L
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez (1992). Comprender y Transformar La Enseñanza. Madrid – Morata.
- Guglielmo. C. y Roger. C. (1998). Historia de la lectura en el mundo occidental, Editorial Santillana S. A. Taurus. Madrid.
- Jamet, Éric. Lectura y éxito escolar. México, D.F., MÉXICO: FCE. (2017). Fondo de Cultura Económica, 2016. ProQuest ebrary. Web. 6 April
- Marchesi, A. (2005). Sociedad Lectora y Educación: La lectura como estrategia para el cambio educativo. (pp. 15-19). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). Designing qualitative research. Newbury Park, CA: Sage.
- Michelle Petit (2009) La lectura en tiempos de crisis. Editorial océano travesía. Mexico.
- Ministerio de Educación (2009). La lectura en PISA. Marcos y pruebas de la evaluación. Madrid. Ministerio de Educación. Pág. 33-34

Navarro, M. (2008). Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Nemirovsky M. et al. (2009). Experiencias escolares con la lectura y la escritura. Barcelona, España: Graó.

Penteado A. Áurea Martha. (2008) Lectura de los espacios y espacios de lectura
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Petit, M. (2004) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de cultura económica.

Rastier, F. (1972). «Systématique des isotopies». En Essais de Sémiótiqúe poétique.
Greimas, A. J. (ed.). Paris: Larousse.

Rigoberto. L. (2013). Importancia de la lectura. Editorial Greidos. Madrid.

Rincón. A. G. (1992). Signo y lenguaje en san Agustín. Universidad Nacional de Colombia.
Bogotá.

Routman, R. (2003). Reading Esentials. The Specific You Need to Teach Reading Well.
USA: Heinemann.

San Agustín: Clásicos Labor 11, (1951). (Existe trad. Italiana por F. Recupero, Turín).
Barcelona.

San Agustín. (1982) De Magistro. BAC., Tomo III. Madrid.

Santesteban Naranjo, Ernan. Didáctica de la lectura. (2017). Madrid, ES: B - EUMED, 2012. ProQuest ebrary. Web. 6 April 2017.

Solé, I. (2001). Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Barcelona: Editorial Graó.

Solís, M.; Suzuki, E. y Baeza, P. (2011). Niños lectores y productores de textos: Un desafío para los educadores. Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile.

Straus, A. C. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín.

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile.

Teun A. Van Dijk. (1996). ESTRUCTURAS Y FUNCIONES DEL DISCURSO. Siglo Veintiuno Editores. Madrid. España.

Triviños, A. (1987). Introducción a la investigación en ciencias sociales: la investigación cualitativa en educación. San Pablo: edit. Atlas.