



Psykhe

ISSN: 0717-0297

psykhe@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Medina, Alejandra

Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?

Psykhe, vol. 15, núm. 2, noviembre, 2006, pp. 45-55

Pontificia Universidad Católica de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715205>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?

Teaching Literacy: Which Concepts can Support Literacy Practices?

Alejandra Medina
Ministerio de Educación de Chile

Este artículo postula que las deficiencias de los niños y niñas en lectura y escritura, medidas a través de pruebas nacionales e internacionales, podrían explicarse, entre otros factores, debido a los conceptos sobre los actos de leer y escribir reflejados en las prácticas docentes. En contraposición, destaca la necesidad de concebir la lectura y la escritura como prácticas culturales, como actos de construcción y comunicación de significados y como actos de movilización de la inteligencia; y propone un Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas que apunta a un modelo equilibrado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

Palabras Clave: *lectura, escritura, prácticas docentes.*

This article puts forward the idea that one of the factors that could explain children's deficiencies in literacy skills, measured through national and international tests, are the concepts that support teacher's literacy instruction. In comparison with the former, it emphasizes the need to conceive the act of reading and writing as a cultural practice, as acts of construction and communication of meaning, as an intelligent act; it ends by proposing an Integrated Program to Develop Literacy Skills, that aims to a balanced model for literacy instruction.

Keywords: *reading, writing, teaching literacy.*

El Problema

Los resultados de las pruebas del SIMCE¹ y otros estudios internacionales que se han realizado en Chile, tales como el TIMMS, IALS², UNESCO³ y

Alejandra Medina Moreno, Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile.

La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a la autora, a Las Chilcas Sur 8593, Lo Cañas, La Florida. E-mail: almedina@ctcinternet.cl

¹ Los resultados del SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) en 4º básico, 2002, muestran un promedio nacional de 251 en Lenguaje y, lo que es más grave, revelan una gran brecha entre los establecimientos de nivel socioeconómico bajo (226 puntos) y los de nivel socioeconómico alto (302 puntos) (www.mineduc.cl). La escala utilizada por el SIMCE tiene como base 250 puntos, que corresponde al resultado promedio obtenido en 1999.

² Más del 50% de los encuestados por el International Adult Literacy Survey, (IALS) en 1997, se situó en el nivel lector más bajo y sólo alrededor de 14% se situó en un nivel aceptable. Este estudio muestra que alrededor del 80% de la población chilena no entiende lo que lee y que sólo puede realizar inferencias muy básicas a partir de materiales impresos (Bravo & Contreras, 2000). Estudio realizado por el Ministerio de Economía y CORFO, en base a los resultados de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos.

PISA⁴, revelan que el nivel de comprensión lectora, tanto de los escolares como de los adultos chilenos, es muy insuficiente, comparado especialmente con el de países del mundo desarrollado. Los niños y niñas chilenos leen y escriben poco y mal; no dominan las habilidades para decodificar y, lo que es más grave: no comprenden lo que leen. Los efectos de esta realidad sobre las vidas de los niños y niñas son nefastos, dado que el lenguaje es una herramienta cultural que permite que los niños y adultos

³ Este estudio, realizado en adultos de entre 15 y 54 años, en siete países de A. L. muestra que el 50% de las personas que han cursado siete años de escolaridad, aún se ubica en el primer y segundo nivel de resultados en los tests aplicados, mientras que entre un 20 y 30% de quienes cuentan con educación media, alcanzan el cuarto nivel (Infante, 2000).

⁴ Programme for International Student Assessment, realizado por la OECD que evalúa a jóvenes de 15 años en Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias. El 20% de los jóvenes chilenos no alcanza el Nivel 1, el cual consiste en extraer información según un criterio, en textos simples y cotidianos. Sólo el 20% alcanza el Nivel 1, un 30% el Nivel 2 y un 17% el Nivel 3 que implica ubicar información, establecer relaciones, identificar la idea principal, comparar, contrastar, asociar, evaluar, etc.

se desenvuelvan en sus vidas cotidianas, se relacionen con los demás, comprendan su mundo y puedan actuar en él; que accedan a la ciencia, a la tecnología, a la literatura y otras áreas del conocimiento y, más tarde, a diversas actividades laborales. La desigualdad social es antes una desigualdad cultural y, en este sentido, el acceso al dominio del lenguaje escrito es una vía hacia la democratización de la sociedad. La existencia social, cultural y económica de los niños y niñas se está tejiendo diariamente, en sus hogares y también en la escuela (Condemarín & Medina, 2004; Hébrard, 1977; Ottone, 1997).

Las razones que explican esta realidad son complejas y se derivan fundamentalmente de las desigualdades sociales, económicas y culturales. Sin embargo, estudios como el realizado por UNICEF (2004) recientemente en Chile, muestran resultados esperanzadores, al revelar que existe un número de escuelas que obtiene resultados comparables a las de NSE alto. Dichos resultados se atribuyen a la interacción de un conjunto de claves referidas principalmente a: una gestión institucional y pedagógica centrada en los objetivos de aprendizaje de los alumnos; profesores que se sienten responsables de los resultados y se preocupan de perfeccionarse; metas de aprendizaje concretas y priorizadas que se evalúan permanentemente; clases motivadoras, cercanas a las vidas de los alumnos, con alta densidad pedagógica en cuanto a desafíos cognitivos, contenidos, tiempos y ritmos; y una marcada centralidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años.

Asimismo, diversos estudios realizados en escuelas pertenecientes a las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) en Francia (Chauveau, 2000), postulan que el fracaso en la adquisición de la lectura y la escritura se explica en mayor medida por determinadas prácticas pedagógicas que por las condiciones sociales o culturales familiares de los alumnos. Pareciera ser que, como postulaba el CRESAS en Francia en la década de los 80, “el fracaso escolar no es una fatalidad” (CRESAS, 1986) y que existe un componente importante del éxito escolar de los niños que reside en las prácticas pedagógicas de los profesores y profesoras.

¿Cómo contribuir entonces, desde la sala de clases a formar niños y niñas que reflexionen, disfruten, aprendan y comuniquen eficaz y creativamente, a través del lenguaje oral y escrito? A nuestro juicio, los conceptos de leer y escribir que se manejan aún en una importante proporción del mundo educativo de nuestro país, podrían estar en la base de los re-

sultados deficientes de los alumnos, reflejados en las prácticas de las educadoras –en la educación preescolar– y de los profesores y profesoras en sus aulas (Asesorías para el Desarrollo/Santiago Consultores, 2000; Benavides, 1998; Lavín, Aguad, Hinostroza & Lazo, 1997; Lerner, 1996; Ministerio de Educación, 2001; Sun, 2000).

En las últimas tres décadas, estos conceptos han sufrido una inflexión significativa en el mundo; sin embargo, aunque esta evolución se integra al nuevo marco curricular chileno, encuentra aún una resistencia importante en las prácticas de los docentes (Fullan & Stiegelbauer, 1997 citado en Guerrero, 2005). Dichas prácticas se basan probablemente, en la forma en que ellos mismos aprendieron a leer y a escribir, en el marco de una perspectiva que enfatiza el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza propia del lenguaje, cual es la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación. En un mundo crecientemente letrado, los niños y niñas alfabetizados de acuerdo a esta perspectiva, y aunque muchos de ellos son considerados buenos lectores en los primeros años de Educación Básica, no son capaces de comprender lo que leen, ni de comunicarse eficazmente por escrito para responder a situaciones de sus vidas cotidianas. Más aún, algunas investigaciones revelan que la forma de enseñar la lectura y la escritura en la educación inicial, cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños; la calidad de la alfabetización en este período tiende a determinar el “éxito” o “fracaso” escolar (Cook-Gumperz, 1988 citado en Elchiry, 1991).

El presente trabajo propone tres ámbitos de reflexión que inciden de manera decisiva en las prácticas de los profesores que enseñan el lenguaje escrito. Estos se refieren a considerar la lectura y la escritura fundamentalmente como: prácticas culturales, como actos de construcción y producción de significados, y como actos de movilización de la inteligencia de los niños y niñas. Coherenteamente con lo anterior, propone además, la aplicación de un Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas de los niños y niñas de educación parvularia y primer ciclo de educación básica.

La Lectura y la Escritura: Prácticas Culturales

Gérard Chauveau, destacado investigador francés en el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura, se pregunta:

¿Se pueden asimilar las lecturas utilitarias del dueño de un almacén que lee sus libros de cuentas, a las prácticas del escritor o del universitario que vive en el mismo pueblo? Ambos saben leer, pero, ¿se trata de la misma competencia y de la misma actividad? La lectura y la escritura no son prácticas naturales, no existen en el vacío; su definición depende del contexto histórico y cultural donde éstas ocurren. (Chauveau, 1997, p. 17)

Este autor plantea que el lenguaje escrito es una realidad tan generalizada, que lo consideramos como un modo de comunicación natural como es el uso de la palabra. Sin embargo, éste no surge simultáneamente con la aparición del lenguaje en el *homo sapiens*; los primeros sistemas de escritura en Mesopotamia, surgen 30000 años después. Esta invención del lenguaje escrito, tampoco aparece de manera generalizada en las comunidades humanas existentes; ella sólo estuvo presente en algunas culturas y no en otras, aunque a veces cercanas geográficamente. El uso de la lectura y la escritura adquiere sentido cuando se comprenden las acciones de los hombres que las practican, cuando se comprende la significación que la lectura y la escritura tienen para ellos, sus motivaciones y propósitos, las necesidades humanas a las cuales ellas responden.

La escritura surge entre el Tigris y el Eufrates, hacia el año 3300 A. C. y se entiende en el contexto cultural e histórico donde ocurre. En esa época, los sumerios llegan a ser sociedades riquísimas; la producción agrícola y la crianza de ganado se desarrollan en proporciones enormes; el comercio se expande y se hace más complejo; las transacciones, la producción y los stocks son tan abundantes que tienen la imperiosa necesidad de dejar registro de ellos. Hay que anotar, memorizar, archivar; hay que cobrar y repartir los impuestos; hay que contar y describir los insumos y los animales, establecer listas y cuentas, consignar los inventarios, registrar las operaciones comerciales. Los primeros escritos sumerios son todos de la misma naturaleza: “tanto aceite, tanto centeno, tantas cabras, tantas ovejas, tantas personas trabajando en un lugar” (Chauveau, 1997, p. 24). Durante muchos siglos, el único uso de la escritura ocurre en el mundo de la contabilidad y la administración, en el ámbito de la aritmética y de la geometría. La escritura fue una herramienta inventada y utilizada por la burocracia de los palacios y los templos (Arnaud, 1982 citado en Chauveau, 1997) para responder a sus necesidades específicas.

Más adelante, la lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual lo que se esperaba no era que se comprendiera; se leía en voz alta textos escritos en latín; leer consistía en decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Para ello, se enseñaba a leer comenzando por el alfabeto, luego las sílabas, palabras y frases en latín. El sentido del texto no constituía una preocupación. Es sólo durante el Renacimiento y a partir de la invención de la imprenta, en el siglo XV, que se generaliza, entre los intelectuales, la lectura individual y privada de textos de diversa naturaleza. La proliferación del material impreso, significó que la lectura evolucionó, desde una forma de vincularse a la palabra sagrada, a una forma de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos. Este cambio en la naturaleza de la lectura, implicó también un mayor protagonismo del lector quien tiende a construir sentidos y no a repetir contenidos.

Hasta la primera mitad del siglo XX, el objetivo del aprendizaje de la lectura en los primeros años, aún era aprender el mecanismo de la decodificación; en tanto que la lectura expresiva y comprensiva, era reservada para cursos superiores (Hébrard, 1988 citado en Chauveau, 1997). La lectura era considerada como un prerequisito para otros aprendizajes culturales. Esto explica la forma que se utilizaba para enseñarla: un conjunto de mecanismos, ordenados desde los más simples (letras, sílabas, palabras) a los más complejos (lectura en alta voz, expresiva e inteligente). Las prácticas pedagógicas, aún en la actualidad, son aplicaciones de esta concepción instrumental de la lectura. La formación de un lector activo, que procesa, contrasta, valora, disfruta o rechaza la información del texto que lee, es una actitud reciente (Solé, 2001) y aún lejos de ser generalizada en las escuelas de nuestro país.

De este modo, el análisis del contexto actual permite comprender el cambio de función de la lectura y la escritura. Actualmente saber leer y aprender a leer es leer libros y una diversidad de textos complejos; asimismo, saber escribir y aprender a escribir es producir textos en situaciones reales de comunicación. La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos inmediatos e imperiosos. Por estas razones, la lectura y la escritura se conciben, desde su

inicio, como actividades que se realizan en variados soportes; es decir, ya no puede utilizarse solamente el manual escolar, sino una variedad de libros, documentos, espacios virtuales, la prensa, diccionarios, entre otros (Chauveau, 2001). Más aún, el hecho de que la mayor parte de los alumnos vaya a tener una escolaridad mínima de 12 años⁵, hace imprescindible que la escuela les enseñe a leer y escribir en estas variadas situaciones a las que se alude más arriba, dado que ellos requerirán un mayor desarrollo de sus competencias en lenguaje oral, lectura y escritura.

El Lenguaje se Aprende Observando a los Expertos en su Utilización

El hecho de que la lectura y la escritura sean prácticas culturales (Anderson & Teale, 1986), implica que el niño construye su relación con el lenguaje escrito a través de los usos particulares que observa en su familia y en su escuela (Rockwell, 1986) y de la forma –positiva, negativa, productiva– en que dichos adultos significativos se relacionan con “la cosa escrita” (Charmoux, 1991). El medio, así como la dinámica cultural dentro de la cual ocurre el aprendizaje de la lectura y la escritura, ejercen una influencia decisiva sobre éste (Chauveau, 2000). Múltiples estudios revelan que niños que en sus hogares cuentan con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un *capital cultural* (Bourdieu, 2003) que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes. Esta marca, está menos presente o del todo ausente en niños de sectores desfavorecidos, cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, por lo que no ofrecen a sus hijos *gestos sociales de lectura y de escritura* (Chartier, Clesse & Hébrard, 1997) o modelos para su utilización. Estas constataciones llaman la atención sobre la importancia de que los establecimientos educativos consideren las experiencias culturales diversas de los alumnos que llegan a la educación formal, para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje. Fijalkow (1999, p. 8) afirma, que “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”.

Del mismo modo, puesto que la lectura y la escritura son actos que se aprenden fundamentalmente observando la forma en que los adultos los utilizan en su vidas cotidianas, resulta importante el modelo que la familia y la escuela puedan ofrecerles, especialmente en lo que respecta a su propia relación con el lenguaje escrito. Hay que amar la lectura para enseñar a amarla; hay que disfrutar auténticamente leyendo un poema frente a los niños, para enseñarles a amar la poesía; hay que estar dispuestos a escribir y reescribir para lograr que los niños y niñas consideren la producción de textos como una actividad interesante y creativa; hay que manifestar auténtica curiosidad por conocer un hecho o un fenómeno determinado, buscándolo en libros y otros textos, junto con los niños, para lograr que ellos se interesen por el conocimiento.

Ambiente Letrado y Dinámica Cultural en la Sala de Clases

Para suplir las carencias de los niños y niñas cuyos hogares no ofrecen modelos de utilización del lenguaje escrito, una condición indispensable es favorecer su inmersión en un ambiente letrado (Condemarín, 1989, 1991) y establecer una *dinámica cultural* (Devanne, Mauguin & Mesnil, 2001) en la sala de clases, ofreciendo múltiples invitaciones a leer y a escribir y garantizando la presencia permanente y sistemática de diversos tipos de textos, tales como revistas, diarios, folletos, cartas, afiches, recetas, guías de teléfonos, calendarios, guías turísticas, mapas (Boussion, Schöttke & Tauveron, 1998). Esto diversifica los encuentros con el lenguaje escrito, generando una amplia variedad de situaciones comunicativas, soportes, desafíos y propósitos, permitiendo además, que los niños los reutilicen fuera del contexto de la escuela, lo cual contribuye a su reafirmación personal. Del mismo modo, en esta dinámica cultural provocada en la sala de clases, el encuentro colectivo de los niños y niñas con variados libros de narrativa, poesía o de información, los lleva a establecer relaciones entre los textos, a construir y ampliar redes de conocimiento, a establecer una motivación por los *hechos culturales* (Devanne, 1997) y a desarrollar una cultura compartida que enriquece sus interacciones y les permite disfrutar, aprender y construir juntos un proyecto lector (“quiero leer para aprender, para disfrutar, para saber más de...”) (Devanne et al., 2001).

Del mismo modo, el hecho de enfrentar sistemáticamente a los niños, desde temprana edad,

⁵ En mayo de 2003, se aprobó en Chile la Ley que implica una enseñanza mínima obligatoria de 12 años.

con la necesidad de comunicar por escrito, los lleva a avanzar en sus conceptualizaciones sobre cómo escribir. Según Plasman y Armand (1987), circunscribir a los niños en la educación parvularia, sólo a dibujar o hacer ejercicios gráficos sin un sentido, argumentando que aún ellos no están en condiciones de producir un texto, sería como decir que no hay que hablarles a los niños que no saben hablar. La utilización sistemática del lenguaje escrito en situaciones reales de comunicación lleva a los niños a apropiarse gradualmente de sus características y a considerarlos como un medio para comunicarse con otros.

Como se dijo más arriba, una poderosa herramienta para familiarizar a los niños en los cursos iniciales con las características del lenguaje escrito, es “el dictado al adulto” (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998; David, 1991) o la “escritura compartida” (Fundación Educacional Arauco [FUNDAR], 2003), durante la cual, los niños van observando de qué manera el lenguaje escrito permite expresar determinados significados. Así, cuando los niños dictan a la educadora una carta para María que está enferma, observan que ella empieza con la fecha, que tiene un saludo inicial (*Querida María, Hola María...*), que María se escribe con mayúscula porque es un nombre de persona, que en los párrafos siguientes le preguntarán cómo está y habrá signos de interrogación, le contarán diversas novedades y finalmente, se despedirán, firmando colectivamente (tus compañeros, tu curso). En esta perspectiva, las preguntas sistemáticas de la profesora para indagar sobre qué bases el niño reconoce o propone un texto o algún elemento del lenguaje escrito, constituyen poderosas estrategias para que el niño tome conciencia de sus propios procesos.

Finalmente, para que los niños vivan el lenguaje escrito en situaciones auténticas, es indispensable enmarcarlo en una dinámica de proyectos de curso (Condemarín, Galdames & Medina, 2004). Cultivar un huerto, criar caracoles o escribir un libro sobre los oficios de los padres, son instancias que plantean a los niños desafíos reales, tanto referidos al lenguaje oral, como respecto a la lectura y a la producción de textos, y lleva a los niños y niñas a conectarse con la vida social y cultural de su entorno.

La distinción de enseñar el lenguaje escrito a través de una dinámica cultural, intenta proponer alternativas a las prácticas aún generalizadas en una alta proporción de salas de clases en nuestro país. Según Gérard Chauveau (2000), cuando los niños no conocen más que el manual para aprender a leer y

a escribir y los apoyos que reciben sólo consisten en ejercicios elaborados específicamente para estos efectos, viven en una especie de “desierto cultural”, la lectura y la escritura pierden su vitalidad y su interés y se transforman en un conjunto de mecanismos, de gestos mecánicos y de procedimientos escolares que los privan de su real naturaleza.

La Lectura y la Escritura: Actos de Construcción y Comunicación de Significados

Proyecto de Investigación

Estudio de procesos radiativos y no radiativos en compuestos de coordinación de las series de transición y de los lantánidos.

Estudio en dinámica de cristales puros y dopados. Interpretación teórica de espectros de luminiscencia, análisis de coordenadas y simulación de campos de interacción vibracional de N-cuerpos, curvas de dispersión de fonones, desarrollo de modelos de cálculo simetrizados y no simetrizados, corrección vibrónica de segundo y tercer orden y vibración de densidades de carga en sistemas vibrantes.

Figura 1.

Si usted no trabaja en el campo de la física y lee en voz alta el párrafo *Proyecto de Investigación*, presentado en la Figura 1, seguramente, pese a que lo habrá “leído” perfectamente, tendrá muchas dificultades o le resultará imposible recordarlo o decirlo con sus propias palabras si no lo tiene a la vista. ¿Por qué sucede esto si usted pudo “leer” todas sus palabras?

Este ejercicio permite verificar que la lectura no consiste sólo en “sonorizar signos”; la lectura es fundamentalmente un acto de construcción de sentidos que sólo puede ocurrir si el lector posee conocimientos y experiencias previas y esquemas cognitivos que le permitan otorgar un significado al texto que está leyendo. De esta forma, si antes de leer usted tuviera la oportunidad de enriquecer sus esquemas conceptuales sobre “los procesos radiativos de los lantánidos”, seguramente, usted avanzaría hacia una mejor comprensión de este texto. Más aún, si un físico leyera este párrafo, probablemente lo leería en voz alta, tan bien como usted, pero la diferencia estaría en que su nivel de comprensión sería mucho mayor, dadas sus ricas redes de conocimientos en esta área.

Hors d'œuvre

AVOCATS AU CRABE

Préparation: 20 min

Pour quatre personnes:

- 2 avocats mûres à point
- 1 boîte de crabes
- 1 petite cuillerée à soupe de jus de citron
- persil haché
- paprika
- 1 bol de mayonnaise
- 1 jaune d'oeuf
- sel, poivre
- 1 cuillerée de moutarde

Préparation:

Préparez la mayonnaise avec la moutarde, le jaune d'oeuf et l'huile. Quand elle est bien ferme, incorporez-lui la moitié du jus de citron et assaisonnez. Tailladez légèrement la chair des demi-avocats, arrosez-les avec le reste du jus de citron, assaisonnez. Remplissez la cavité du noyau d'un peu de chair de crabe. Nappez avec la mayonnaise et recouvrez de quelques miettes de crabe; saupoudrez d'un peu de persil haché et de paprika. Servez très frais.

Figura 2.

Inversamente, aunque usted no sepa francés, si observa rápidamente el texto presentado en la Figura 2, descubrirá instantáneamente que se trata de una receta y podrá anticipar que en la primera parte hay un listado de ingredientes y, más abajo, unos párrafos con las instrucciones para prepararla. Si usted descubre además, que se trata de una “Palta rellena con jaiva”, podrá anticipar con mucha precisión todos los ingredientes y prácticamente las instrucciones completas.

Esta experiencia revela que durante la lectura ocurren procesos bastante más complejos que la sola decodificación. Se produce una verdadera transacción entre el lector y el texto (Rossemblatt, 1978 citado en Goodman, 1986), en la cual el lector, de acuerdo a las claves del contexto y del texto, activa sus conocimientos y experiencias para aportarlos al proceso lector, establece relaciones, anticipa el contenido del texto, formula hipótesis, realiza inferencias, se plantea interrogantes, elabora y re-elabora respuestas. La calidad de esta interacción con el lenguaje escrito, depende en gran medida de su familiarización con los usos de los textos como objetos culturales; es decir, saber que una receta es utilizada por las personas para preparar una comida,

que puede encontrarse en un libro de cocina o en revistas, que tiene una determinada estructura que consta de un listado de ingredientes y un conjunto de instrucciones para la preparación, que contiene números correspondientes a cantidades de ingredientes o tiempos, que las recetas utilizan algunos verbos y expresiones específicos, que los verbos aparecen en infinitivo o en modo imperativo, etc. También constituye un recurso importante para la comprensión, la amplitud de las redes semánticas organizadas sobre el conocimiento del mundo que posee el niño, las cuales se reflejan parcialmente en su vocabulario (Cazden, 1986).

Un requisito determinante para que el niño ponga en juego estas operaciones intelectuales que se mencionan más arriba, es que el concepto que le hayamos transmitido sobre lo que significa leer, apunte a formular hipótesis para construir el significado del texto; si por el contrario, las actividades predominantes durante la enseñanza de la lectura llevan al niño a pensar que el desafío del acto lector consiste principalmente en decodificar el texto, seguramente va detenerse muy al inicio frente a dificultades que le resultarán insalvables. Cazden (1986) afirma que estudios en lectores fluidos, revelan que los procesos de orden superior, como la construcción del significado, influyen sobre los procesos de orden inferior, como la decodificación de letras y palabras, y no al contrario, como se ha tendido a suponer.

Consistentemente, las dificultades en el aprendizaje de la lectura o los bajos resultados de los niños, no expresan solamente un problema para decodificar; la mayor parte de las veces reflejan una incomprendión sobre el desafío que involucra el acto de leer (*qué se espera cuando se me pide que lea*) y la ausencia de “un proyecto lector propio” (*para qué quiero leer algo*) (Medina, 2002). De hecho, la investigación demuestra que un buen predictor del éxito de un niño en el proceso lector, es su capacidad de expresar cinco razones por las que él desea leer (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994).

Tal como leer no es sólo “sonorizar signos” y enseñar a leer requiere abordar toda la complejidad del acto lector; del mismo modo, escribir tampoco es “caligrafiar”, sino expresar ideas para ser comunicadas a otros (Condemarín & Medina, 2004). Así, el desafío de la escritura es producir un texto que responda a una situación comunicativa determinada. Esto implica que para aprender a producir un texto, es indispensable que los niños, desde la educación parvularia, se vean enfrentados a situaciones reales que los lleven a tomar decisiones sobre las opciones

nes de enunciación del texto de acuerdo a la intención comunicativa, al destinatario o a la ocasión en que el texto será leído.

Cuando los niños deciden invitar a los padres a una exposición de sus trabajos, ellos se preguntan: ¿Qué texto vamos a escribir para invitarlos? Si vamos a hacer un afiche ¿A quién lo vamos a dirigir? ¿Qué queremos decirles? ¿Lo haremos en 1^a persona del plural (*invitamos a...*) o será impersonal (*se invita...*)? ¿Tendrá signos de exclamación (*¡Los esperamos!*)? ¿Qué información es indispensable y cuál es prescindible? ¿Dónde vamos a poner el afiche? ¿En qué soporte lo escribiremos, con qué instrumento? ¿Qué caracteres emplearemos (*cursiva, imprenta...*)? Es en estas situaciones reales de comunicación, que los niños y niñas podrán vivenciar para qué y cómo se utiliza un afiche, cómo las marcas del lenguaje escrito permiten transmitir significados, y verificar la efectividad de su escrito, puesto que lo pondrán en los muros de la escuela y será leído por las familias que la frecuentan.

Los niños y niñas adquieren las competencias para comprender los textos de manera progresiva desde temprana edad; el aprendizaje de la lectura y de la escritura requiere ofrecer apoyos a los niños y niñas para transitar a través de diversas etapas indispensables para su evolución. En tal sentido, la educación inicial cumple un rol crucial para la construcción de dichas competencias (Cook-Goomperz, 1988) al apoyar a los niños para que construyan un proyecto personal de lectura, adopten actitudes, gradualmente más complejas, de interrogación de los textos, en términos de la formulación de hipótesis y el procesamiento de la información contenida en los textos y adquieran herramientas para enfrentar la diversidad de textos con sus características particulares (Charmeux, 1992; Medina, 2005).

Leer y Escribir: Actos de Movilización de la Inteligencia

Edgard Morin (2000), refiriéndose a las competencias y conocimientos que la educación del futuro debería asegurar, postula que el conocimiento pertinente debe enfrentar siempre la complejidad y que la educación debe dar lugar a un modo de conocimiento capaz de captar los objetos en su contexto, con todas sus complejidades, evitando centrarse en las parcialidades. Agrega, que el espíritu formado a través del enfrentamiento sólo de parcialidades, pierde su aptitud de contextualizar los conocimientos y de integrarlos a sus conjuntos naturales y que la

supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, lleva a la incapacidad de establecer vínculos entre las partes y las totalidades. En tal sentido, es necesario desarrollar la aptitud natural del espíritu humano para situar todas las informaciones en un contexto, aprendiendo a establecer las relaciones mutuas y las influencias recíprocas.

De acuerdo a este planteamiento, la lectura, más allá de enfrentar parcialidades, tales como identificar o producir sonidos, letras y palabras, es un acto de movilización de la inteligencia para construir los significados de los textos en niveles crecientes de profundidad. En el mismo sentido, Boussion et al. (1996, 1998, pp. 11-12) postulan que “no pueden formarse verdaderos lectores cuando la enseñanza de la lectura se centra en el dominio de la decodificación sobre la base de textos simples”; por el contrario, plantean que “para que los estudiantes adopten una actitud lectora adecuada, es indispensable que los niños enfrenten, desde el inicio, textos narrativos exigentes, simbólicamente ricos, que generen conflictos de interpretación los cuales sólo puedan ser resueltos por el propio lector”.

Paralelamente, estos autores postulan que la lectura sólo se transforma en un placer cuando entra en juego la creatividad y cuando el texto ofrece la posibilidad de que el lector ponga a prueba sus aptitudes. El profesor puede utilizar los textos literarios, por una parte, para que los estudiantes confronten sus reacciones y se expresen proyectando sus esquemas personales ligados a experiencias privadas, fantasmas y sueños. Por otra parte, puede llevarlos a reconocer en los textos, esquemas comunes referidos a una cultura colectiva y a establecer las relaciones genéricas del texto leído, con otros textos. Más aún, siguiendo a Bernard Devanne (1997, 2001, 2006), en el marco de su planteamiento sobre “aprendizajes culturales”, los niños y niñas deben avanzar hacia “leer en red”; es decir, avanzar en el establecimiento de relaciones intertextuales y, también, relaciones entre los contenidos de los textos y la realidad personal y cultural. Estas redes pueden ser de diverso orden; por ejemplo, redes a partir de un género literario y sus variantes (cuentos de acumulación); redes alrededor de un modo de narración (el punto de vista del narrador); redes alrededor de los autores (cuentos de Andersen, de Perrault); redes alrededor de un tema (astronomía, exploradores, aves migratorias).

Contribuir al desarrollo de las competencias de los alumnos para movilizar su inteligencia en la construcción de significados implica, por una parte, lle-

var a los niños y niñas a construir sus propios proyectos lectores; ofrecerles textos complejos, que les planteen desafíos cognitivos, afectivos y valóricos; llevarlos a adoptar actitudes estratégicas de interrogación de los textos –activar sus propios conocimientos o esquemas cognitivos para anticipar el contenido, realizar inferencias, formar imágenes mentales, elaborar esquemas, organizadores gráficos, resumir y emitir juicios críticos, etc.– y, simultáneamente, llevarlos a construir, sistemáticamente, referentes culturales comunes, tanto en relación a los tipos de texto, como a las redes de conocimiento (Devanne & Grupo de Lectura-Escritura de l'Orne, 2006).

En este sentido, Bernard Devanne (1997), destaca la importancia de que la escuela promueva la construcción de aprendizajes complejos a partir de una organización cultural de la clase y de actividades auténticas y exigentes y, sostiene, que la infantilización sistemática de los niños sólo desperta en ellos intereses superficiales, de tal modo que la lectura permanente de historias rudimentarias y faltas de interés, provocaría una desmotivación que, equivocadamente, se atribuye a que los niños aún no son capaces de comprender. Por el contrario, cuando en la sala de clases se apela a actividades más complejas e interesantes, éstas contribuyen a una mayor riqueza del lenguaje y provocan una curiosidad que invita a los niños y niñas a toda clase de investigaciones del mundo observable (salidas, situaciones familiares) y del mundo simbólico (historias, historietas, libros diversos).

Coherenteamente con lo anterior, referido a la lectura, la enseñanza de la escritura ya no puede comenzar con la práctica de cómo tomar el lápiz, reproducir letras, copiar oraciones y párrafos. Antes de saber “caligrafiar” las letras, los niños pueden comenzar a producir textos, en situaciones reales de comunicación, a través de la estrategia de *dictarlos a un adulto*, quien modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (Chartier, Clesse & Hébrard, 1998; David, 1991). De esta forma, los niños y niñas comienzan tempranamente a construir modelos textuales –utilizables tanto en la comprensión, como en la producción de textos– que adquieren niveles progresivos de complejidad, al enfrentar desafíos progresivamente más complejos con grados crecientes de independencia.

Siguiendo a Morin en su planteamiento sobre la complejidad, cuando la lectura o la escritura se

enseñan, como se ha hecho, al margen de este desafío de movilización de la inteligencia para construir significados en contextos complejos, estas actividades pierden su cualidad enriquecedora de los conocimientos y habilidades intelectuales de los niños y niñas para leer el mundo (Chauveau, 2000).

Las Prácticas más Recurrentes Para Desarrollar la Comprensión Lectora

Cuando se analiza las prácticas más generalizadas en las aulas para trabajar el desarrollo de la comprensión lectora, se observa que los alumnos leen un texto, luego se les solicita que “saquen el vocabulario”, para finalmente responder una ficha o un conjunto de preguntas sobre el contenido del texto. La expresión “sacar el vocabulario”, desde ya, involucra una descontextualización de los conceptos involucrados en el texto. El hecho de buscar las palabras desconocidas en el diccionario, es una práctica importante; sin embargo, no garantiza que ellos comprendan mejor el texto. Para esto, es indispensable abrir espacios para que los alumnos construyan interactivamente los conceptos incluidos en los textos, compartiendo y confrontando sus propias representaciones, además de la información obtenida en el diccionario u otras fuentes de información.

Respecto a la práctica de responder una ficha de comprensión o un conjunto de preguntas sobre el texto leído, ésta puede constituir una estrategia aportadora; sin embargo, es válido preguntarse si la formulación de preguntas constituye siempre una práctica efectiva para el desarrollo de la capacidad de comprender. En tal sentido, Isabel Solé (citada en López Rodríguez, 2001, p.11) propone el siguiente ejercicio que resulta iluminador:

Carmen esticuraba un po y le artemunía a la Laia.
Pedro arteaba pas ni tenes.

Preguntas: ¿Qué esticuraba Carmen?
¿A quién le artemunía?
¿Qué arteaba Pedro?

Este ejercicio lleva a pensar que, a menudo, el profesor plantea preguntas que el alumno responde fácilmente, dado que ellas se enmarcan en un esquema ya conocido y apuntan a respuestas que tienden a ser más bien mecánicas. En este caso, el alumno ciertamente responderá: “Carmen esticuraba un po y le artemunía a la Laia”...

Jean Pierre Astolfi (1997) se refiere a este fenómeno llamándolo el “juego de las preguntas” y lo explica diciendo que en el aula existe una *costumbre didáctica* que consiste en un conjunto de prácticas establecidas por el uso, que todos deben respetar, dado que en caso contrario corren el riesgo de recibir una sanción. Dentro de esta *costumbre didáctica* y a través de su participación en ella, el alumno aprende su “*oficio de alumno*”, aceptando caer a veces en incongruencias, para no transgredir las “reglas del juego”, como por ejemplo, respondiendo a preguntas que a menudo no tienen mayor sentido o interés.

No obstante lo anterior, las preguntas son una herramienta eficaz para acompañar al lector en su procesamiento de la información del texto, siempre que ellas sean formuladas apuntando a que el lector, junto con captar la secuencia y detalles del texto, realice inferencias, establezca relaciones intra y extra textuales, captando los parámetros de la situación comunicativa y la información proporcionada por las claves del texto y del contexto.

Entonces... ¿Cómo Enseñar a Leer y a Escribir?

Para lograr que los niños y niñas reflexionen, disfruten, aprendan y comuniquen eficazmente a través del lenguaje escrito, es necesario comprender la lectura y la escritura como actos que involucran tres tipos de acciones (Arnaud, 1982; Nyssen, Terwagne & Godenir, 2001; Pivetaud, 2002) integradas en modelos o programas equilibrados de enseñanza del lenguaje (Baumann, Hoffman, Moon & Duffy-Hester, 1998):

1. Una acción cultural, dado que siempre una persona lee o escribe con un propósito determinado, surgido de su vida cotidiana; para informarse, divertirse, comunicarse con otros. También, lee o escribe en un objeto cultural: un libro, un diario, un documento, una tarjeta postal. La lectura y la escritura no existen fuera de la intención de un lector y fuera de un soporte textual o de un objeto cultural como el libro, la carta u otro texto.
2. Una acción comprensiva durante la cual el lector explora el texto, formulando hipótesis lingüísticas y semánticas sobre su significado, apoyándose en las propias experiencias, los esquemas cognitivos, en las redes de conocimiento.
3. Una acción instrumental durante la cual el lector procesa el escrito a partir de conocimientos es-

pecíficos que le permiten reconocer las letras, las palabras y las distintas marcas del texto, así como las estructuras sintácticas o textuales.

Coherenteamente con los conceptos sobre los actos de leer y escribir planteados en las páginas anteriores, a la luz de la revisión bibliográfica y de la observación de buenas prácticas pedagógicas, este trabajo propone la implementación de un *Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas*, enunciando nueve estrategias abiertas que los profesores ponen en práctica de manera diaria y sistemática (Condemarín, 1984; Condemarín, Galdames & Medina, 2004; Condemarín & Medina, 2000; Condemarín & Medina, 2004; FUNDAR, 2003; Iñesta, 1998; Medina, 2003; 2005; Nyssen et al., 2001):

1. Ofrecen un ambiente estimulante que invita a los niños y niñas a pensar, a expresarse, a leer y a escribir (proyectos, investigaciones, eventos, exposiciones, concursos).
2. Abren espacios de real escucha, para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos (experiencias cotidianas, disertaciones, debates, poemas, dramatizaciones).
3. Hacen visibles para los niños los textos del entorno letrado y los utilizan, explicitando sistemáticamente sus características.
4. Leen a los niños y niñas cuentos y otros textos, compartiendo con ellos el placer de leer. (La hora del cuento/Lectura de textos informativos, Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, Plan lector).
5. Invitan a los niños a interrogar colectivamente variados textos, enfatizando la enseñanza de estrategias de construcción de significados (Lectura estratégica interactiva).
6. Trabajan diariamente el manejo de la lengua y los conocimientos sobre la misma, en el marco de un texto que le da sentido.
7. Invitan a los niños y niñas a producir, colectiva e individualmente, variados textos (Escritura en voz alta, Escritura con andamiaje, Escritura compartida, Escritura independiente)
8. Abren espacios para que los niños se autoevalúen y se evalúen interactivamente de acuerdo a criterios explícitos: evaluar para aprender.
9. Enseñan a las familias estrategias simples que contribuyan a desarrollo del lenguaje oral y escrito de sus hijos.

Referencias

- Anderson, A. & Teale, W. (1986). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). México: Siglo Veintiuno. Asesorías para el Desarrollo/ Santiago Consultores. (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las escuelas básicas de sectores pobres*. Santiago: Ministerio de Educación/ División de Educación General.
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J. & Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U. S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51(8), 636-650.
- Benavides, J. (1998). *Informe de resultados: Seguimiento/ Evaluación de Lenguaje* (Documento de trabajo). Santiago: Ministerio de Educación/ Programa de las 900 Escuelas.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1996). *Lecture, écriture et culture au CP*. Paris: Hachette Éducation.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*. Paris: Hachette Éducation.
- Bravo, D. & Contreras, D. (2000). *Competencias y destrezas básicas de la población adulta. Chile 1998* (Resumen ejecutivo). Santiago: Universidad de Chile, Departamento de Economía.
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). México: Siglo Veintiuno.
- Condemarín, M. (1984). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1989). *Lectura temprana (Jardín Infantil y Primer grado)*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 12(4), 13-21.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje*. Santiago: Santillana.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje II*. Santiago: Santillana.
- Cook-Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Charmoux, É. (1991). *Apprendre à lire; échec à l'échec*. Paris: Milan Éducation.
- Charmoux, É. (1992). *Apprendre à lire et à écrire: 2 cycles pour commencer*. Paris: SEDRAP ÉDUCATION.
- Chartier, A. M., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1997). *Lire, écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris: Hatier.
- Chartier, A. M., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. 2. Produire des textes*. Paris: Hatier.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (Comp.). (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz/HER.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, 81, 7-19.
- Devanne, B. (1997). *Lire et écrire: Des apprentissages culturels. Cycles 1 & 2*. Paris: Armand Colin.
- Devanne, B., Mauguin, L. & Mesnil, P. (2001). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire: Des apprentissages culturelles*. Paris: Bordas.
- Devanne, B. & Grupo de Lectura-Escritura del Orne. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. Paris: Bordas.
- Elchiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: Dilemas y alternativas*. Santiago: UNESCO.
- Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Belgique: Magnard.
- Fundación Educacional Arauco. (2003). *Plan lector* (Documento de trabajo). Santiago: Programa Raíces Ránquil.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). México: Siglo Veintiuno.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhe*, 14(1), 31-45.
- Hébrard, J. (1977). Le rôle du langage orale dans l'apprentissage de l'écrit. En L. Lentini (Ed.), *Du parler au lire*. Paris: ESF.
- Infante, M. I. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Iñesta, M. (1998). *California Early Literacy Learning (CELL)*. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR).
- Lavín, S., Aguad, A. M., Inostroza, G. & Lazo, M. C. (1997). *Informe final de evaluación*. Santiago: Ministerio de Hacienda. Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, 17(1), 5-24.
- López Rodríguez, F. (Comp.). (2001). *Comprendión lectora*. Barcelona: Graó.
- Medina, A. (2002). Zonas de educación prioritaria: Una apuesta a la excelencia y a la democratización. *Revista de Educación*, 294, 23-25.
- Medina, A. (2003). Lectura estratégica interactiva (Documento de trabajo). Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR). Programa Raíces Ránquil.
- Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Estudio de escuelas focalizadas con bajo rendimiento SIMCE VIII, IX, X Regiones y Región Metropolitana*. Santiago: Ministerio de Educación. División de Educación General.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Nyssen, M. C., Terwagne, S. & Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Ottone, E. (1997). Modernos y ciudadanos a la vez. Notas acerca de la globalización y la transformación educativa. *Docencia. Revista del Colegio de Profesores de Chile A. G.*, 2(2), 14-21.

- Pivetaud, D. (2002). *Apprendre à lire dans les albums: Pourquoi?* Paris: l'École.
- Plasman, A. & Armand, P. (1987). *La lecture; premiers supports.* Paris: Nathan.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo Veintiuno.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? En F. López Rodríguez (Comp.), *Comprendión lectora* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- Sun, Y. (2000). *Validación de los materiales educativos de lenguaje del Programa de las 900 Escuelas: Un estudio etnográfico.* Santiago: Ministerio de Educación. División de Educación General.
- UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.* Santiago: UNICEF/Asesorías para el Desarrollo.

Fecha de recepción: Enero de 2006.

Fecha de aceptación: Abril de 2006.