

**LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN  
COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

**ASESORA**

**MARIA EDILMA GOMEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA ÉNFASIS EN HUMANIDADES**

**Y LENGUA CASTELLANA**

**MEDELLÍN**

**2007**

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. INVESTIGACIONES CONFRONTADAS PARA UN DIAGNOSTICO DE LA PROBLEMÁTICA	8
2. EL PROBLEMA DE LA LECTURA COMPRENSIVA E INTERPRETATIVA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA	17
3. OBJETIVOS	20
4. DISEÑO METODOLÓGICO	22
4.1 La investigación Cualitativa orienta la solución de la problemática	22
4.2 La Etnografía y la Hermenéutica	24
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	29
4.4 Población y muestra	33
5. MARCO TEÓRICO	37
5.1 La comprensión e interpretación de textos como eje central de la competencia comunicativa	39
5.2 La didáctica de la comprensión e interpretación de la lectura	41
5.3 Aportes de la cognición y metacognición en los procesos de comprensión e interpretación	42
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	46
6.1 Unidades de análisis e interpretación de resultados	47
6.1.1 La Institución educativa y el ámbito escolar	48
6.1.1.1 Procesos Educativos	48
6.1.1.2 Multiplicidad, diferencia y dinamismo al interior de la Institución Educativa	53

6.1.2	Educabilidad y enseñabilidad como ejes de _____ la formación docente	54
6.1.2.1	Enseñanza y educación de la maestra cooperadora _____	54
6.1.2.2	El maestro como reproductor de conocimiento o _____ Como investigador	56
6.1.3	El lenguaje en el aula articulando _____ la lectura comprensiva	60
6.1.3.1	La lectura comprensiva como objeto de estudio _____	60
6.1.3.2	La interacción comunicativa eje de la _____ Competencia lectora	60
6.1.3.3	Estrategias cognitivas y metacognitivas y el saber _____ enciclopédico como punto de partida para un buen proceso lector	61
6.1.4	El aula como espacio donde estudiantes y docentes _____ ponen en juego conocimientos y herramientas	62
6.1.4.1	Didáctica de la lectura comprensiva y el aprendizaje _____ de la lectura comprensiva e interpretativa	62
6.1.5	La investigación cualitativa enfocada a la construcción _____ del conocimiento del docente como investigador y posibilitador de nuevas teorías en la dinámica escolar	66
6.1.5.1	Concepción de Proyectos de aula para _____ el trabajo del currículo	66
7.	PROPUESTA DE INTERVENCION DIDÁCTICA Y _____ PEDAGÓGICA	69
7.1	Estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan _____ la comprensión	78
7.2	Evaluación _____	79
	CONCLUSIONES _____	81
	BIBLIOGRAFÍA _____	82
	AGRADECIMIENTOS _____	97

## **INDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1. CONDUCTA DE ENTRADA

ANEXO 2. PUEBA PILOTO

ANEXO 3. ENTREVISTA

ANEXO 4. BITÁCORA

ANEXO 5. EVALUACIÓN

ANEXO 6. PRUEBAS Y ACTIVIDADES REALIZADAS  
EN LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

## INTRODUCCIÓN

*“La lectura, ese singular vínculo con el otro y con el mundo,  
que los hombres idearon, sin saberlo,  
como un homenaje a lo que define su ser,  
la palabra, se vive hoy en general  
al margen del pensar  
Juan Fernando Pérez*

La presentación de ésta propuesta de intervención pedagógica, tiene como motivación la búsqueda en el ámbito educativo de nuevas alternativas que propicie cambios radicales al interior de la escuela, tanto en la educación básica primaria como en la secundaria, ya que la actualidad y las nuevas tecnologías exigen una educación más competente, dinámica y activa que integre a los estamentos educativos hacia la producción de una renovación científica y pedagógica.

La exigencia de educar al otro implica el reconocimiento de una ética que impide que el docente realice su labor de cualquier manera y es esta exigencia la que impulsa al cumplimiento permanente de la elaboración e innovación al interior de ese micromundo que es el aula, reconociendo que educar a otro en estos términos es más que la simple presencia de un currículo pre establecido y la restricción al cumplimiento de un plan de estudios donde el interés es centrado en otros elementos de poca importancia y no orientados al sujeto.

Las reflexiones que aquí se presentan están enmarcadas en la visión y objeto de la lectura como un proceso educativo e interactivo en el cual el sujeto reconoce y comprende el mundo con la integración de nuevos conocimientos, perspectivas y diferencias que a través de ella se pueden obtener y a la constatación de que las motivaciones e intereses son elementos que al ser trabajados en el aula permiten la integración no solo del saber específico sino

también de la realidad a la que se ven enfrentados cada uno de los sujetos que están implicados en proceso educativo.

La valoración de la población con la que se desarrolla la propuesta fue intervenida a través de un practica consciente y fundamentada en los saberes pedagógicos, didácticos y actitudinales que durante la preparación como maestros en formación del área de Lengua Castellana han orientado y condicionado el cumplimiento y aplicación a teorías, modelos a través de los cuales se presenta y evidencia la propuesta presentada.

El texto contiene siete capítulos que enmarcan el proceso por medio del cual se llegó a la propuesta de intervención. El primer capítulo es una ambientación de investigaciones confrontadas en el estudio de la comprensión e interpretación textual en el ámbito internacional y local, que narran brevemente la problemática a la cual se enfrenta la propuesta; el segundo capítulo se constituye en la delimitación de la problematización partiendo de las necesidades que subyacen a Institución Educativa y a la población de muestra.

En el tercer capítulo se establecen los objetivos generales y específicos que trazan los logros y metas a los que se pretenden llegar; el cuarto capítulo consiste en la formulación del diseño metodológico con sus componentes como la investigación cualitativa, las técnicas e instrumentos que permiten obtener un sentido del trabajo y la descripción de la población de muestra a partir se consideran y consolidan las estrategias e intervenciones.

El quinto capítulo desarrolla el marco teórico y sus componentes más relevantes que dan muestra de las distintas fuentes a las cuales se remitió para darle sentido a la propuesta; el sexto capítulo incluye el análisis y categorización de la información y los datos que permitieron la construcción de una propuesta significativa y válida para la ejecución en el aula y el séptimo y último capítulo en el cual se desarrolla la propuesta de intervención, con sus

condicionamientos y estructuración válida para la puesta en escena en el ámbito escolar.

También se hace importante destacar las conclusiones y anexos como parte integral que dan cuenta y forma del trabajo aplicado en la práctica profesional y a la formación de las problemáticas que se alude.

## **1. INVESTIGACIONES CONFRONTADAS PARA UN DIAGNÓSTICO DE LA PROBLEMÁTICA**

En este primer capítulo, se retoman la Ley 115, Ley General de Educación, los Lineamientos Curriculares e investigaciones que aportan al mejoramiento de la comprensión lectora de autores como Daniel Cassany, Gloria Rincón Bonilla, y en el plano mundial, PISA “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos”. Con ello se pretende mostrar, a través de descripciones un poco detalladas, algunas situaciones, estrategias, soluciones e intervenciones a los problemas relacionados con los niveles de comprensión de lectura y hacia el mejoramiento de la misma propuesto por ellos.

Para empezar, la ley general de educación 115 establece un PEI, donde cada Institución debe elaborar y poner en practica aspectos como: los principios que orientan la acción de la comunidad educativa, el análisis de la situación institucional que lleven a la identificación del problema y sus orígenes, recursos docentes y didácticos, las estrategias pedagógicas, el reglamento y sistema de gestión. Todos estos aspectos con el fin de responder a situaciones y necesidades de los estudiantes.

La validez de estos aspectos con referencia al saber específico y consecuentes con la propuesta de intervención están en relación con la definición de la Ley 115 sobre el objetivo y desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. Además el desarrollo para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en el Área de Lengua Castellana; la valoración y utilización de la lengua como medio de expresión literaria (Artículos 22 a y b Ley 115)

Con relación a los Lineamientos Curriculares, se concibe la lectura y la comprensión como un proceso significativo y semiótico asignándole una función social, donde la pedagogía deja de estar reducida a prácticas



mecánicas, memorísticas y técnicas instrumentales. Desde ésta perspectiva, se le da más valor a la lengua, a la cultura y a la interacción social, donde priman la significación y la comunicación. Los (as) estudiantes en su proceso de formación deben estar en capacidad de comprender, interpretar y analizar cualquier tipo de texto según las necesidades de acción y comunicación, teniendo en cuenta además tres tipos de procesos: *procesos referidos al nivel intratextual*, relacionado con estructuras semánticas y sintácticas, la presencia de microestructuras (relación entre oraciones) y macroestructuras (coherencia global), manejo de léxicos (campos semánticos) y estrategias que garantizan la cohesión y la coherencia en el texto; *procesos referidos al nivel intertextual*, donde se involucran las relaciones existentes entre el texto y otros textos, poniendo en práctica las competencias enciclopédica y literaria; *procesos referidos al nivel extratextual*, tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación donde se produce el texto, el uso social que se hace del mismo, la intención del texto, llevando a cabo la competencia pragmática.

Además, citaremos dos investigaciones del trabajo de PISA; la primera, cuyo principal problema está centrado en el cuestionamiento sobre *qué y cómo* se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura (Emilio Sánchez y Héctor García, 2000). En la segunda investigación, PISA ofrece un análisis de los resultados de mayor rendimiento en los estudiantes finlandeses y el éxito en la lectura (Pirjo Linnakyla y Jouni Valivarvi, 2000). Estas dos confrontaciones nos estarían revelando el comportamiento y estado de la lectura en un plano mundial.

Este estudio (PISA) realizado en el año 2000, se relaciona con la “re-evaluación” de la competencia lectora y ha sido altamente difundido y divulgado para contar con una perspectiva de lo que se evalúa en este campo. En otras palabras, es un sistema de evaluación que se ha interesado por el área de la lectura y por proponer unos componentes para lograr el objetivo se debe evaluar desde los siguientes tópicos:

- Evaluación precisa con lo que se quiere evaluar. Competencias que se consideran necesarias en un dominio particular.
- Sistema para determinar cómo y con qué observar lo que los estudiantes pueden hacer respecto de estas competencias.
- Modelo para la interpretación que conecte las observaciones recogidas de los alumnos en datos y qué datos y conceptos delimitan las competencias evaluadas.

Este tipo de evaluación pretende formar a un estudiante competente, y que logre tener en las diferentes situaciones comunicativas o con los diferentes tipos de textos que se le presenten, un dominio de sus habilidades cognitivas como: extraer, interpretar y reflexionar, con dos elementos que son esenciales en el proceso lector, las competencias en sí y la concepción de la vida letrada.

Los principios teóricos que orientan esta investigación, están basados en los aportes de autores como, Graesser, Millis y Zwann, Goldman que comparten el concepto de comprensión, resumiéndolo en cinco nociones: "...Al comprender podemos crear diferentes tipos de comprensión (1) en cuya génesis están involucrados distintos niveles de actividad cognitiva (2) que deben competir por los limitados recursos atencionales y de memoria de nuestra memoria de trabajo (3) para crear esos trazos o representaciones que reflejan en nuestra mente lo que se ha comprendido (4). Sortear esas limitaciones requiere un largo proceso de aprendizaje en el que se van desarrollando los recursos (conocimientos, habilidades y estrategias) necesarios (5)" (2000, pág.)

Estos tipos de comprensión que se dan en el acto de leer, generan otros procesos como:

**Múltiples representaciones:** tras comprender un texto, podemos crear diferentes representaciones o resultados en nuestra mente, que se pueden alcanzar, según Van Dijk y Kintsch (1983):

- Reteniendo palabras del texto
- Reteniendo los significados de esas palabras (competencia superficial)

- La idea que nos hacemos del mundo con esas palabras (comprensión profunda)

Esta última nos permite resolver problemas nuevos de una manera más adecuada de lo que lo haríamos antes de la lectura del texto.

***Actividades que tienen lugar en distintos niveles:***

- Actividad de carácter local: implica la solución de problemas inmediatos, significado de las palabras del texto, relación de significados, creación de vínculos
- De carácter global: son las ideas generales y las relaciones entre esas ideas. Visión global.

***Limitaciones de la memoria:*** a través de la lectura de un texto no se puede abarcar todo su contenido, por ello, se lee para saber de que se trata un texto.

***Memoria y representación:*** la representación que creamos en nuestra mente depende de lo que podamos almacenar en nuestra memoria de trabajo.

***La alfabetización que requiere un largo período de trabajo:*** en este nivel se exige que le estudiante maneje de manera constante y con perseverancia las informaciones que puede almacenar, para lograr un aprendizaje significativo.

Con respecto a los desempeños en la comprensión de lectura de los estudiantes finlandeses (PISA, 2000), podemos decir que su alto nivel de comprensión comparado con los otros países que hacen parte del programa, se debe principalmente a una educación comprensiva, donde no es solo un sistema, sino una cuestión de filosofía y práctica educativa, y resalta que la escuela es para todos los alumnos y que ha de adaptarse a las necesidades de cada uno de ellos.

La estrategia finlandesa, para el desarrollo de la alta calidad, se soporta en el principio de equidad e igualdad, sea cual sea el origen social de los alumnos, además de la motivación, los propios intereses, actitudes y actividades de los mismos estudiantes que se manifiestan en el compromiso con la lectura e interés por la misma; el aprovechamiento de los factores procedentes del entorno familiar, los medios de comunicación y los productos culturales a su

disposición; la importancia que se le brinda al conocimiento de la lengua materna por parte de los estudiantes.

Es importante resaltar que la enseñanza parte de los intereses y preferencias de los propios estudiantes en el momento de seleccionar los contenidos, libros, estrategias y métodos de aprendizajes e instrumentos para la evaluación. Para lograr estos resultados, también es importante la preparación y valoración de la profesión docente en Finlandia, donde el ser maestro exige tener vocación y actitud. La selección de los estudiantes para la formación como docentes se realiza en una proporción mínima de la población que cumple con los requisitos. La enseñanza por parte de los docentes no está sujeta a un diseño o a un currículum, sino que se centra en las necesidades e intereses de los estudiantes.

Por todo lo anterior, es importante que el proceso lector se caracterice por su organización, intencionalidad y sistematicidad para lograr la autodirección y el autocontrol, lo que implica, la existencia de objetivos y la conciencia de que esos objetivos existen, (Solé, 1992). Por esta razón, la escuela debe ir más allá de la enseñanza de la lengua, más allá de enseñar oraciones y palabras aisladas y pensar en las necesidades, intereses y propósitos de sus estudiantes; debe enseñar estrategias para entender y comprender textos y que la lectura sea más un objeto de enseñanza que de evaluación.

En este sentido, Gloria Rincón Bonilla, preocupada por la enseñanza en las escuelas, centrada solo en contenidos más que como formas de discurso y prácticas de comprensión y de producción textual en todas las actividades escolares, impidiendo detectar y determinar con exactitud “qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos” (Lerner, 2001), resalta la importancia de integrar lo aprendido en la escuela con lo que se necesita para la vida en sociedad, favoreciendo así, la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y para ello propone una enseñanza centrada en las experiencias del sujeto, donde se dé espacio al diálogo, a la valoración mutua y a la

necesidad básica de comprender y aprender. Así pues, para lograr la formación de lectores autónomos, creativos, críticos, la autora, en la Didáctica de la Lengua, citando a Lerner (2001), propone que la escuela se transforme en una comunidad de lectores, donde el acercamiento hacia los textos tenga la intencionalidad de buscar respuestas a las problemáticas que se presentan en la vida, buscando argumentos para defender una posición o rechazar otra idea que se considere injusta.

Otro de los trabajos de investigación sobre la lectura comprensiva que vale la pena citar es el de Daniel Cassany, "Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica", cuya tesis de fondo está centrada en las prácticas lectoras y cómo "están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de texto, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido, múltiples y variadas formas de lectura de cada género, periódicos, radio- televisión, Internet, el incremento del plurilingüismo, etc.(Cassany) y es a partir de esas prácticas propias que el docente debe motivar a los estudiantes hacia la lectura, para que los jóvenes lean desde lo que les gusta, lo que dominan. Así pues, sostiene que en el acto de leer, no solo se están desarrollando los mencionados procesos cognitivos, sino que a la vez, se adquieren conocimientos socioculturales de cada práctica concreta de lectoescritura.

Para este contexto, es significativa la importancia que tiene la enseñanza comprensiva dirigida a preparar a los sujetos para que comprendan el punto de vista y los intereses que están detrás de cada texto y cada discurso e incluso sus tergiversaciones y engaños. El ciudadano preparado para vivir en democracia, en convivencia, debe disponer de un alto nivel de comprensión, además de un bagaje cultural importante y actualizado, debe tener sensibilidad lingüística suficiente, como conocimientos idiomáticos, capacidad de atención, de análisis y de reflexión, y lograr comprender cómo los usos de algunas palabras están relacionados con las opiniones y concepciones que tiene el autor del texto sobre el mundo. El lector, además, también debe poseer

intuición y curiosidad –ya sea un dominio metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia- para identificar elementos en el texto que no son evidentes o están oscuros o arriesgarse a plantear hipótesis sobre su significado. Poder aceptar la diferencia y el derecho de la otra persona a sostener sus ideas es la principal causa de por qué enseñar en la comprensión crítica y la necesidad de ésta.

Son muchos los autores, en sus estudios sobre la comprensión que manifiestan que el significado está en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y la información recogida en el texto, de modo que en cada lectura hecha, el lector va aportando su conocimiento cultural y elaborando significados particulares, por ésta razón para un texto no hay un solo significado sino múltiples variaciones interpretativas.

Por su parte, Cassany resume algunos de los componentes que hacen parte de la comprensión crítica, según el autor, el lector crítico parece disponer de las siguientes capacidades:

1. **Situar el texto en el contexto:** ubicar el discurso en un mapa sociocultural. Reconstruir el contexto de producción del discurso, el universo cultural que el autor pretende actualizar.
  - *Identificar el propósito:* o la intención que pretende el autor al producir el texto.
  - *Reconocer el contenido:* reconocer la organización que se hace de los mismos y compararla con otros textos.
  - *Identificar las voces:* reconocer y valorar la recontextualización que se hace de las voces aportadas (citas directas e indirectas, palabras tomadas, ecos, etc.)
  - *Detectar el posicionamiento:* respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema. Identificar las elecciones que hace el autor respecto a los conflictos de la comunidad.

**2. Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto:** identificar el género discursivo particular del texto.

- *Interpretar el texto de acuerdo con los parámetros preestablecidos del género discursivo:* saber valorar la función que desempeña el texto, el rol ejercido por el autor, uso lingüístico convencional, entre otros.
- *Reconocer las características socioculturales:* comunidad lingüística y cultural, disciplina de conocimiento del texto. Identificar la retórica particular usada en el ámbito cultural en el que se inscriba, exposición de las ideas, reconocimiento.

**3. Calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada:** asumir la pluralidad de interpretaciones a causa de la comunicación humana. Intuir y reconocer las orientaciones de interpretaciones de otros lectores en el mismo entorno.

- *Tomar conciencia de la situacionalidad:* reconocer las fronteras existentes entre los planos de lo que dice el texto, lo que este presupone y lo que el lector aporta para la construcción del significado.
- *Calcular las interpretaciones:* reconocer el significado que puede tener una palabra, expresión o pasaje leídos desde otras ópticas argumentativas u otros contextos socioculturales.
- *Integrar las interpretaciones que hacen otros lectores:* tener interés por las lecturas que hacen otros del mismo texto. Analizar la coherencia que ofrecen las interpretaciones de los otros con relación a sus propios intereses, contextos y puntos de vista.

Así pues, estos son algunas de las habilidades y conocimientos que debe aprehender un lector competente y reconocer la importancia del papel del docente en ese proceso lector, de facilitador; un docente que en sus contenidos, anteponga las necesidades e intereses de sus estudiantes y del contexto, que se plantee la “manera de cómo educar al lector y a toda la ciudadanía para que sepa detectar y activar mecanismos persuasivos, con la finalidad de qué pueda tomar decisiones de modo maduro y consciente, de

acuerdo con sus intereses” (Cassany) y que como resultado, esos estudiantes estén en la capacidad de saberse desenvolver ante cualquier texto, que puedan interpretar, criticar, plantear hipótesis, solucionar problemas académicos y de la vida diaria.

Cabe pensar sin embargo que en la actualidad la escuela sigue concibiendo la lectura como un ejercicio más. El docente tiene como reto innovar y plantear prácticas significativas que vayan más allá de la lectura literal, de la memorización de contenidos y donde ayude a los alumnos a sistematizar los aprendizajes que se pueden ir construyendo en el proceso lector. Es nuestra función como docentes abrir caminos que le permitan al estudiante formarse como sujeto activo, crítico, en la construcción de sentido, el docente debe permitir que la cotidianidad del estudiante haga parte de la enseñanza impartida dentro del aula de clases, desarrollar competencias que permitan reflexionar colectivamente sobre el conocimiento construido.

Así mismo, las deficiencias en competencia lectora en los estudiantes se deben principalmente a múltiples factores como: un sistema educativo instruccional y con políticas nacionales que no reconocen el valor de la lectura como eje fundamental del desarrollo personal y como posible camino hacia la inclusión social; la falta de programas de fomento para la lectura, tanto nacionales como locales, que establece una carencia tanto de espacios como de medios que le permitan a la comunidad interaccionar con el acto de la lectura; la concepción errónea de los modelos tradicionales que consideran la lectura como un acto individual y no como una práctica social y cultural, por ende no existe una motivación e interés general y particular por la lectura, y donde la ausencia de ésta conlleva a la falta de comprensión e interpretación de todo tipo de textos (visual, verbal, escrito).

Esta situación social nos lleva a cuestionarnos sobre ¿cuáles son entonces las estrategias metodológicas que permiten elevar o garantizar un alto nivel de desempeño en los logros relacionados con la lectura comprensiva e interpretativa.



## **2. El problema de la lectura comprensiva e interpretativa en estudiantes de Básica Secundaria del Grado 6° del INEM**

De acuerdo con los planteamientos anteriores, se identifica que el ejercicio de la lectura se encuentra limitado y enfocado solo a un acto de cumplimiento dentro de los currículos y no como fuente primordial para formar individuos con pensamiento crítico y autónomo, que actualmente es la demanda de nuestra sociedad.

Tradicionalmente, la concepción que se tiene de la lectura y aún de la escritura, está enmarcada por los aprendizajes repetitivos, acumulativos y memorísticos; el desempeño del docente se encasilla en la simple transmisión de conocimientos, además de las deficiencias que posee con respecto a las teorías de la lectura y a las estrategias metodológicas en el área de Lengua Castellana, que impiden el mejoramiento de la competencia lectora e interpretativa de los estudiantes, limitados por un programa, por unos contenidos. Esto se evidencia en la maestra cooperadora en la cita del diario de campo (Marzo 13 de 2006): *“tiene en cuenta la activación de saberes previos aunque no en profundidad... , le da más importancia a la superficialidad del texto, y no le da suficiente relevancia a los contenidos y los procesos de aprendizaje de los (as) estudiantes”*. Además, los talleres aplicados a partir de la lectura de textos, solo hacen referencia a preguntas literales de lo leído, como se puede observar en el diario de campo (Marzo 27, 29 y 31) , donde se mencionan algunas preguntas con relación al texto “los Bomberos”, como: *“¿en qué consistía el poder de Olegario?, ¿cuál fue su más preciso acierto?, ¿hechos más importantes del relato?”*, entre otras; donde no se le da al estudiante la posibilidad de interpretar, analizar y opinar.

A partir del uso de teorías cognitivas en la enseñanza de la lengua, se empieza a concebir el papel fundamental del contexto y su influencia en el aprendizaje de los (as) estudiantes y entender cómo la lectura y la escritura hacen parte de la competencia comunicativa. De ahí la importancia de plantear nuevas

estrategias que involucren y motiven al estudiante en su proceso de aprendizaje, que participe de manera activa en su propia formación, que critique, que confronte, que comprenda todo lo que el medio le ofrece.

Para alcanzar estos objetivos se han revisado algunas investigaciones ya establecidas con anterioridad, donde se contempla una perspectiva global y local del escenario de la lectura. Tal es el caso de la eficiencia lectora en Finlandia y el rendimiento de su sistema educativo, el cual ha logrado destacarse por encima de otros países por su alto nivel y logros en competencia lectora. Con este tipo de evaluación, se pretende la formación de un estudiante competente, que pueda desenvolverse en diversas situaciones comunicativas y a diferentes tipos de textos. Este panorama y los aportes definidos por otros autores han permitido conectar el rumbo, tanto del estado del problema como de la información y recursos que fueron gradualmente recopilados a través de la práctica profesional donde se pudo evidenciar de una manera directa y tangible que tan amplio y diverso se mantiene en nuestro contexto o sistema educacional, las variables que inciden en los estudiantes colombianos con relación al mejoramiento de una competencia lectora de mejor desempeño y uso.

La experiencia de la práctica pedagógica, y por ende, el encuentro con procesos de enseñanza y aprendizaje, realizada en la Institución INEM José Félix de Restrepo, fijó la atención principalmente en el bajo nivel de comprensión que manejan los estudiantes del grado 6°, sección 13 ante textos verbales y escritos. Esto se puede evidenciar en la conducta de entrada realizada a todos los estudiantes del grado sexto de la Institución al iniciar el año escolar (anexo del examen), con el texto “¿Cómo se originó el libro?” (sin autor), prueba que consta de diez preguntas de tipo literal y de una prueba de producción escrita, cuyos resultados demostraron el bajo rendimiento en la comprensión de lectura. Dadas las múltiples falencias y dificultades por parte de los estudiantes al momento de comprender un texto, se optó por trabajar

sobre estrategias que permitieran la superación de las dificultades y bajos niveles en los logros de la comprensión crítica e interpretativa.

Ésta problemática se sustenta, igualmente, con los resultados de la Prueba Piloto (anexo) aplicada al inicio de la práctica pedagógica en donde se evidencian los bajos niveles de comprensión e interpretación en preguntas que hacen referencia a la inferencia y a la capacidad crítica e interpretativa del texto, dejando claro que son éstas las mayores dificultades que los (as) estudiantes encuentran al enfrentarse al texto escrito.

Frente a la problemática hallada, nace la pregunta, ¿cómo contribuye la lectura de textos narrativos y expositivos al desarrollo de la comprensión y la interpretación de los (as) estudiantes del grado 6, jornada mañana de la Institución INEM José Félix de Restrepo durante al año escolar 2006?. Ésta problemática se detecta con una previa observación y recolección de información a través de diferentes instrumentos como, entrevistas, encuestas, diario de campo, prueba piloto, elementos que permitieron llegar a un diagnóstico, cuyos resultados fueron las múltiples falencias que poseen los (as) estudiantes en la comprensión de lectura, básicamente: la capacidad para inferir, deducir la intención del autor, y de responder preguntas literales y de paráfrasis del texto. Con la información recolectada se plantea la idea de trabajar con estrategias para la enseñanza de la comprensión de lectura, que nace de la previa observación, análisis y estudio de los (as) estudiantes, en quienes se pudo percibir un bajo nivel en la comprensión lectora. Por consiguiente, el propósito de la propuesta, es potenciar y desarrollar en los estudiantes la competencia comprensiva e interpretativa a partir de las habilidades y destrezas que poseen en el manejo del lenguaje y apoyadas en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Igualmente, la aplicación de estrategias de comprensión dentro del aula permite que los (as) estudiantes se transformen en lectores autónomos y eficaces, capaces de enfrentarse a cualquier tipo de texto de forma inteligente y

competitiva, en otras palabras, enseñar estrategias de comprensión, contribuye a dotar a los estudiantes de los recursos metacognitivos necesarios para el desarrollo del pensamiento.

### **3. OBJETIVOS**

#### **OBJETIVOS GENERALES**

- ◆ Considerar la propuesta de investigación como base de la enseñanza a partir de problemas reales que surgen dentro del aula, que lleven al docente a pensar, cuestionar, indagar y construir posibles soluciones que mejoren el rendimiento y la calidad educativa, aportándole de esta manera a su formación como futuro docente de Lengua Castellana.
- ◆ Aplicar una propuesta de intervención didáctica y pedagógica orientada hacia la lectura de textos narrativos y expositivos y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que propicien el desarrollo de la comprensión e interpretación de textos en los estudiantes del grado 6° del INEM José Félix de Restrepo.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- ◆ Consolidar y acercar la formación del docente de Lengua Castellana al mundo escolar a través de la relación saber-contexto, elementos principales en la investigación cualitativa
- ◆ Identificar las hipótesis formuladas por los estudiantes a partir de factores como el contexto, los conocimientos previos, la inferencia y otros, que inciden en una comprensión de lectura óptima.
- ◆ Identificar las potencialidades y las dificultades de los (as) estudiantes de Básica secundaria relacionados con la lectura comprensiva e interpretativa para facilitar el proceso de comprensión.

## **4. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **4.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ORIENTA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMÁTICAS EN LA PRACTICA PROFESIONAL**

Realizar un análisis de la práctica profesional a través de la aplicación de métodos y técnicas de la investigación cualitativa, compromete el establecimiento de unos nexos tan importantes para el proceso formativo, como la puesta en común de una propuesta que facilite la intervención de la problemática.

Teniendo en cuenta la aproximación que establece Pérez Serrano (1994, pág.46) sobre una definición de la investigación cualitativa, ésta se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio y reitera su foco de atención en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones y cómo son expresadas por ellos mismos, delimitando la población y generando una red de relaciones que faciliten al investigador toda una serie de evidencias y criterios apoyados en este tipo de investigación.

Uno de los aspectos más importantes que caracteriza la investigación cualitativa, es su conceptualización sobre lo social desde una normatividad cultural, ya que todo proceso humano está regido por una realidad subjetiva y es expresada e interpretada por los individuos que hacen parte del contexto institucional. Adicional a esto, las características de esta propuesta la hacen flexible y más dinámica que otros tipos de instrumentos o prácticas que no permiten la inducción, una visión holística y la comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. La investigación cualitativa es una actividad sistemática, orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la

transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

La investigación cualitativa es una propuesta de indagación y atención al contexto, es un paradigma interpretativo, ya que parte de las necesidades y problemas de una comunidad, donde se quiere comprender e interpretar la realidad y que concibe al educando como sujeto social y lo mira como sujeto de conocimiento y no como objeto que está solo para almacenar conocimiento. Permite una aproximación a las situaciones sociales para explorarlas y comprenderlas de manera inductiva, es decir, partiendo de los conocimientos previos, de sí mismos y de su realidad para luego proceder a sacar hipótesis. En el marco de la práctica profesional, esta interacción se da en la medida en que se va investigando, se va indagando en esa realidad del aula, donde a través de la utilización de herramientas (encuestas, entrevistas, prueba piloto, diario de campo) se busca la solución de las problemáticas detectadas. Esta propuesta, es un método que permite el conocimiento de una realidad específica que parte de los problemas que son percibidos por los maestros en las prácticas pedagógicas. Este enfoque acerca al docente a la realidad social y lo lleva a preguntarse en qué consiste, cómo se construye y cómo se conoce esa realidad social. A partir de estas preguntas se da inicio a la metodología investigativa, analizando los paradigmas cuantitativo y cualitativo y sus características. Trabajando desde un enfoque etnográfico se abre el camino para el acercamiento a la realidad educativa, empezando con el planteamiento de una idea, una inquietud, una pregunta que se va complementando con la lectura de investigaciones que trabajan la misma problemática.

Este método de investigación de la práctica docente que facilita las herramientas para el conocimiento de la propia práctica pedagógica, es un método que parte de los problemas que el maestro percibe dentro del aula de clases, le permite

además convertirlos en objeto de estudio y alcanzar niveles de comprensión crítica.

## **4.2 LA ETNOGRAFÍA Y LA HERMENÉUTICA**

Desde la perspectiva investigativa, se viene pensando y construyendo la propuesta de formación inicial de maestros (as) en el programa de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, con el único propósito de conocer y comprender la realidad educativa por parte de los actores que participan e interactúan en ella y generar alternativas de cambio que posibiliten, por un lado, intervenir la realidad, por otro, presentar propuestas didácticas y pedagógicas que le aporten de manera significativa a la didáctica de la lengua castellana y la literatura, que fortalezcan la formación de los (as) docentes desde el ámbito de la investigación y de esta manera se logre potencializar y desarrollar su saber disciplinar articulándolo al saber pedagógico y didáctico; para llevarlo al campo aplicado donde se plantea la relación teoría y práctica en el contexto de la reflexión crítica y la investigación que se concibe, en este proceso, como una constante indagación, reflexión e interpretación

Frente a esta postura, el seminario de práctica es un espacio altamente significativo en el proceso de formación inicial que se le ofrece a los estudiantes de práctica en tanto les da la posibilidad de aprender a investigar investigando desde una concepción más flexible y participativa, concibiéndolos como sujetos activos y creativos, comprometidos según el Piie de Chile (1984) con la solución de problemas y la búsqueda de una racionalidad alternativa que resignifique las prácticas pedagógicas de los maestros (as) en formación, en relación con las interacciones, la enseñabilidad, el aprendizaje, el saber disciplinar y didáctico y poder contribuir, de ésta manera, a formarlos como personas profesionales críticos, reflexivos, propositivos y autónomos.



El enfoque de investigación cualitativa, permite indagar sobre la práctica pedagógica desde el eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica que sirve, a su vez, como soporte a la formación del maestro (a) con capacidad para reflexionar en y sobre su práctica pedagógica, y para intervenirla, a través de acciones de mejora. En ese sentido, se tienen como punto de partida el conocimiento de la realidad social: su concepción, la manera como se accede a ella y los aspectos metodológicos que facilitan su conocimiento, mediante la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales presentes en la institución educativa. Para ello se inicia con la lectura y la resignificación del contexto escolar a partir de la lectura crítica del PEI con base en unas categorías de análisis; observación directa y participante de los escenarios y actores, relacionados con, la organización de la Institución Educativa, la cotidianidad escolar, las interacciones en la clase de Lengua Castellana; los (as) estudiantes, sus actitudes, sus potencialidades, sus dificultades y fortalezas demostradas en la clase de lengua castellana, el nivel, la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, la forma como aprenden los (as) estudiantes, el qué y cómo enseña la profesora o el profesor de lengua castellana, el qué evalúa y cómo evalúa.

Unido a este proceso de observación y de recolección de información, está la aplicación de la entrevista en profundidad al maestro (a) titular de lengua castellana, el maestro (a) “cooperador (a)”, con la que se busca recoger información sobre la formación profesional y la experiencia docente en el área de lengua castellana, sus formas de enseñar, sus conocimientos y las estrategias y actividades que aplica como intervención didáctica para mejorar la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Otro instrumento propicio para recoger información, ante todo con relación a la competencia comunicativa de los alumnos (as), es la aplicación de una prueba piloto y su correspondiente análisis que va a propiciar la identificación de los problemas de los (as) alumnos (as) y sobre lo que debe girar la intervención

pedagógica y didáctica en el aula, orientada por la maestra o maestro en formación.

En este proceso de recolección, no se busca solamente generar datos o información como resultados de la aplicación de determinados instrumentos, sino más bien, generar un entramado de significaciones como base fundamental del conocimiento y la comprensión de la realidad escolar, concretamente en la enseñanza de la lengua castellana, con el objetivo de facilitar una mejora en la competencia comunicativa de los (as) estudiantes. Para lograrlo se hace necesario ir a la búsqueda de estrategias pedagógicas y didácticas que se proponen y aparecen organizadas en la bitácora pedagógica, herramienta donde se recogen todas los procedimientos, temáticas y acciones para alcanzar los aprendizajes propuestos en el proyecto de la clase de lengua castellana y a su vez facilita la comunicación entre la maestra o el maestro cooperador y la maestra o maestro en formación.

Esta perspectiva investigativa, además de propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar e institucional, busca incentivar la didáctica específica desarrollada en tópicos como: la comprensión y la interpretación crítica; la producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos con el propósito de mejorar los procesos de construcción y desarrollo de la competencia comunicativa con base en las interacciones de la clase de lengua castellana entre estudiantes y docentes de la educación básica.

El enfoque etnográfico y hermenéutico es el marco metodológico desde donde se realiza la indagación que inicia el maestro (a) en formación a la par con su práctica docente, cuya tarea radica en descubrir, en primer lugar, las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de los (as) estudiantes en la asignatura de lengua castellana articuladas a la enseñanza. En segundo lugar, la creación de mejores y más significativos ambientes de

aprendizaje en la clase de lengua castellana, a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas que aseguren altos niveles de pensamiento y de desarrollo de la capacidad de comprender, producir textos con sentido y argumentar tanto en el discurso oral como escrito.

El carácter reflexivo de la práctica, posibilita la indagación sobre el sentido que tiene la etnografía y la hermenéutica, como enfoque metodológico en esta propuesta de investigación, lo que implica que el maestro en formación, como investigador, haga parte del mundo escolar, se involucre en dicha realidad y considere los datos, como un campo de inferencias en las que pueda identificar patrones, hipótesis y categorías cuya validez se puede comprobar (Boyle, 2003). Por todo esto, vale la pena recoger algunos elementos esenciales que justifiquen el papel de dicho enfoque investigativo en la exigente tarea de formación de maestros (as). En primer lugar, permite un acercamiento directo a la cultura escolar por medio de la descripción y el análisis de los escenarios y actores desde la perspectiva del conocimiento y la comprensión de dicha realidad. En segundo lugar, la lectura y resignificación del contexto escolar y de la Institución educativa surgen como un campo de indagación, necesario para comprender e interpretar los fenómenos propios de la realidad escolar y de las interacciones del maestro (a), de los (as) estudiantes, directivas y la comunidad educativa.

En otras palabras, la investigación etnográfica en el ámbito de la educación, se propone recoger una información muy significativa sobre los contextos, básicamente, la clase de lengua castellana, las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la relación maestro (a) alumno (a), la cultura del aula de la Institución Educativa a partir de la observación participante y el trabajo de campo, todo esto acompañado de la actitud reflexiva y constructiva del maestro (a) en formación e investigador (a) de su práctica pedagógica de la cual hace parte y es protagonista, con lo que se pretende en palabras de Porlán y otros (1988) es ver al maestro (a) en formación con mediador (a) fundamental

entre la teoría y la práctica y desde el ámbito de la innovación incidir en la dinámica del trabajo de la clase de lengua castellana al tener en cuenta las características, necesidades y potencialidades de los (as) estudiantes y el contexto cultural y social.

Este proceso de investigación se va construyendo y configurando a lo largo de la práctica docente del maestro (a) en formación y se articula a unos momentos de indagación que parten: primero, de la definición de unos objetivos y de unas intencionalidades, previos al trabajo de campo y se identifican con las necesidades de conocimiento de los (as) maestros (as) en formación. Segundo, se determina el grupo, objeto de investigación, los antecedentes, la pregunta de investigación y los marcos teóricos iniciales. Tercero, el acceso del investigador al escenario, la selección de instrumentos, la recolección de información y el trabajo de campo. Cuarto, se entra al análisis y la interpretación de la información para luego concluir este proceso con el diseño y la aplicación de una propuesta de intervención didáctica y pedagógica de lengua castellana con la que se pretende dar cuanta de una nueva significación de las acciones.

Este marco investigativo de la práctica y la docencia está transversalizado por la hermenéutica, que desde el enfoque propio del paradigma cualitativo facilita el análisis y la interpretación crítica de la información y propicia la comprensión y configuración de un nuevo sentido de la realidad escolar y educativa. El maestro (a) en formación se convierte en un interprete que “trae un horizonte de expectativas que son parte de su vida, de su mundo” (Oliva, J.A. 1988) y su saber. El lenguaje juega un papel determinante en este proceso: las descripciones, las explicaciones y la identificación de las categorías contienen un elemento interpretativo que conlleva al descubrimiento de los significados de las prácticas, los comportamientos, las experiencias y así poder hacer “inteligible” (RICOEUR, 1988) la acción que se presenta en contexto.

En síntesis: “el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autoreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa, debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente” (Dimensión Educativa N°37. 1988). Este procedimiento se hace explícito a través de la categorización que se va concretando a medida que se organiza y sistematiza la información, estas emergen de los datos y hace posible la construcción de nuevos tejidos de significación que van llenando de sentido la práctica docente y le ofrece al maestro (a) en formación, la oportunidad de mirar con más profundidad y con más comprensión el mundo de la vida escolar y de la institución educativa, develando una ética con mayor responsabilidad social para el maestro del futuro y de las nuevas generaciones.

#### **4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

La construcción de la propuesta de intervención y su validez en el curso de la investigación está sustentada en la selección y utilización de técnicas e instrumentos que van a guiar y expresar las directrices del marco teórico. Para la recolección y análisis de los datos fue necesaria la aplicación de recursos (grupo de Asesores de Práctica de Educación a Distancia, 1999) tales como:

- ♦ **La Observación:** la observación participante tiene como objetivo recoger información entre los (as) estudiantes del grado 6° específicamente, para lograr un mayor conocimiento y comprensión de las problemáticas en el área de Lengua Castellana y orientar la búsqueda de alternativas de solución acordes con la realidad escolar. Además involucra las interacciones entre el docente en formación y los estudiantes, estableciendo relaciones abiertas entre ambas partes. En la práctica pedagógica, el proceso de observación participativa tiene una duración de aproximadamente dos meses, donde se indagan varios

aspectos, primero: en los estudiantes, sus actitudes, comportamientos, interacciones, interés, participación, disciplina, aprendizaje; segundo, en Lengua Castellana, en el docente cooperador que se le evalúan aspectos como, su práctica pedagógica, la enseñanza, cómo enseña y qué enseña, las interacciones maestro-alumno, la evaluación de los aprendizajes, el clima de trabajo; de igual manera, se tiene en cuenta el contexto y la organización institucional; tercero, el PEI, las interacciones con la comunidad, el contexto sociocultural y geográfico, además de la propuesta curricular del área de Lengua Castellana, los logros e indicadores, planes de área y contenidos.

El proceso de observación permite ir al fondo de esa realidad, involucrando al docente en formación en las interacciones dadas dentro y fuera del aula de clase, comprender los comportamientos y ampliar el horizonte de estudio de la problemática que se decide trabajar.

Los objetos de observación que facilitan el proceso son el diario de campo en el cual se hace la recolección de la información, el plan de área, el PEI, el cuaderno pedagógico, la bitácora pedagógica, permitiéndole al observador interactuar con la realidad y no permanecer ajeno a la situación. Además se le hace el seguimiento al PEI, al Plan de Área de Lengua Castellana y a las formas de enseñar de la maestra cooperadora

- ♦ **La Entrevista (anexo 4):** es otro instrumento para la recolección de información, que tiene como objetivo la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. En el desarrollo de la práctica profesional se realizan dos entrevistas, una dirigida a la Coordinadora del Departamento de Lengua Castellana y otra a la maestra cooperadora, con el objetivo de indagar sobre la experiencia, las fortalezas y dificultades en la enseñanza del área de Lengua Castellana. Las preguntas se centran específicamente en la

formación académica de los docentes, en los conocimientos sobre el saber disciplinar y la experiencia pedagógica como docentes. Antes de realizar la entrevista fue necesario la elaboración de un plan o guía, la cual permite planificar y plantear los pasos y fases necesarias que se desarrollan en la entrevista. Las docentes se muestran dispuestas e interesadas, inquietas sobre lo que se les va a preguntar con relación a su formación académica y las prácticas pedagógicas, sin embargo, es difícil acordar horario con la docente Coordinadora y por lo tanto no es posible realizarle la entrevista ya planificada.

- ◆ **La Encuesta (anexo 3):** es un proceso de recolección sistemática de datos de una determinada población. Este instrumento es de gran utilidad en la propuesta de investigación ya que arroja un gran flujo de información del sector de la población que se quiere estudiar. El objetivo de la encuesta en la práctica pedagógica, es pues, recoger información para lograr un mayor conocimiento de la población educativa en lo psicosocial, económico y cultural. La encuesta aplicada consta de tres variables que abarcan, la información del alumno, la información familiar y la información personal, con el fin de determinar la población, verificar si nos encontramos frente a un grupo homogéneo y hacer el análisis y la caracterización de la población. Los actores en total fueron treinta y nueve estudiantes, donde no se presentó ningún tipo de dificultad en el desarrollo de la misma.
  
- ◆ **Diario de Campo:** el diario de campo del docente en formación ha de convertirse en el instrumento donde se anotan los registros observacionales que documenten la situación social estudiada, en un medio que permite consignar cotidianamente las experiencias dentro y fuera del aula de clases, ideas que nacen a partir de determinada situación, las confusiones y problemas que surgen durante el proceso de recolección de la información. El diario de campo evidencia vacíos y deficiencias en los datos recogidos y le permite al

investigador estar en un monitoreo permanente del proceso de observación y de su práctica pedagógica. En esta herramienta de trabajo se anotan las interacciones de los estudiantes al interior de aula con la maestra y entre ellos mismos, la metodología, la enseñanza y el aprendizaje en los estudiantes, entre otros elementos que arrojan información a la problemática que se decide trabajar. Teniendo en cuenta los aportes de Porlán, podemos decir que mediante la utilización del diario de campo se ven reflejados las concepciones por parte del maestro (a) sobre los procesos más significativos de la dinámica que se da en el aula; es un medio que facilita la reflexión sobre la propia práctica, estableciendo conexiones significativas entre el conocimiento práctico y el conocimiento disciplinar.

- ◆ **Bitácora pedagógica (anexo 5):** tiene como objeto la planeación y estructuración de cada eje temático de manera organizada con unos objetivos, núcleo temático, tiempo, nivel de logro esperado, estrategias y actividades, indicador de logro, recursos y evaluación. El diseño de una bitácora le permite al docente planear las sesiones de clase y no llegar a improvisar los contenidos.
  
- ◆ **Prueba piloto:** este instrumento de recolección de información tiene como objetivo indagar sobre el desempeño de los (as) estudiantes en los logros relacionados con los niveles de comprensión de lectura, con la finalidad de plantear una propuesta didáctica pedagógica para mejorar aquellas deficiencias presentes.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba piloto; la prueba consta de 10 preguntas sobre un texto narrativo, el cuento “el conejo y el León” de Augusto Monterroso; cuyos resultados fueron:



<b>Respu.</b>	<b>1º Pregunta</b>	<b>2º Pregunta</b>	<b>3º Pregunta</b>	<b>4º Pregunta</b>	<b>5º Pregunta</b>	<b>6º Pregunta</b>	<b>7º Pregunta</b>	<b>8º Pregunta</b>
<b>a</b>	6 estud. 30%	11 estud. 55%	1 estd. 5%	12 estud. 60%	2 estud. 10%	5 estud. 25%	12 estud. 60%	2 estud. 10%
<b>b</b>	3 estud. 15%	7 estud. 35%	2 estud. 10%	3 estud. 15%	1 estud. 5%	5 estud. 25%	5 estud. 25%	15 estu. 75%
<b>c</b>	10 estud. 50%	1 estud. 5%	1 estud. 5%	1 estud. 5%	9 estud. 45%	8 estud. 40%	3 estud. 15%	1 estud. 5%
<b>d</b>	1 estud. 5%		16 estud. 80%	4 estu. 20%	8 estud. 40%	2 estud. 10%		2 estud. 10%
<b>No conte s.</b>		1 estud. 5%						

Basándonos en estos resultados, podemos concluir que:

- En cuatro preguntas se sobrepasó el 51%, así:
  - Tercera pregunta, referida al nivel inferencial: 80% acertaron
  - Octava pregunta, referida al nivel literal: 75% acertaron
  - Cuarta y séptima pregunta, referidas al nivel inferencial: 60% acertaron
- En una sola pregunta, referida al nivel inferencial (la primera) se logró el 50%
- De resto, en las demás preguntas (2,5 y 6) los porcentajes quedaron por debajo del 45%, cuyas respuestas eran sobre: el tema del texto, cómo se clasifica el texto y qué significado tiene en el texto la frase: “como lo venía haciendo desde que el hombre era hombre”. Así que aquí fue donde más dificultades presentaron los estudiantes.

#### **4.4 POBLACIÓN Y MUESTRA**

La propuesta de investigación que hace parte de la Práctica Pedagógica realizada en el INEM José Félix de Restrepo, se ha centrado en una problemática general

de los estudiantes del grado 6º de la sección 13. Este grupo está conformado por un total de 40 estudiantes, donde hay 17 niñas (42.5%) y 23 niños (57.5%), y donde sus edades oscilan entre los 10, 11 y 12 años de edad (datos recogidos en la escuela).

### **Conformación del grupo 6º Sección 13**

<b>EDAD</b>	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>
<b>10</b>	<b>2 (12%)</b>	<b>4 (18%)</b>
<b>11</b>	<b>14 (82%)</b>	<b>13 (56%)</b>
<b>12</b>	<b>1 (6%)</b>	<b>5 (22%)</b>
<b>14</b>		<b>1 (4%)</b>

De acuerdo a la encuesta sociocultural realizada a los estudiantes del grado sexto de la sección 13 en la práctica pedagógica, cuyo objetivo tiene como finalidad mejorar la competencia comunicativa en el área de Humanidades y Lengua Castellana, conociendo sus contextos, sus intereses y necesidades y partiendo de las respuestas, se puede concluir que la familia de 24 estudiantes está constituida por los dos padres y hermanos o único hijo; 15 estudiantes viven con la madre, hermanos y otro (s) familiar (es); estos últimos, la mayoría se caracterizan por sus manifestaciones y comportamientos que buscan llamar la atención, se muestran retraídos, desinteresados, que en muchos casos es por causa de las mismas relaciones intrafamiliares que experimentan, además, ante la pregunta sobre cómo es la relación con los padres, muchos respondieron que más o menos, regular o “casi no nos vemos”.

El desarrollo de esta encuesta sirve como base para lograr un mayor acercamiento con los estudiantes y comprender muchas de sus actitudes, disposiciones y expresiones frente a la clase, además de cómo intervenir pedagógicamente en el aprendizaje y desarrollo intelectual y personal de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de las encuestas, el nivel de escolaridad de los padres se puede resumir de la siguiente manera, esto con el objetivo de inferir a partir del nivel de escolaridad de los padres, la motivación de los estudiantes hacia el estudio desde el hogar y de la posibilidad de recibir apoyo de la familia en los procesos intelectuales.

INDIVIDUO	PRIMARIA	SECUNDARIA	SUPERIORES	NO SABEN
PADRE	7 (18.42%)	9 (23.68%)	10 (26.31%)	12 (31.57%)
MADRE	5 (13.15%)	16 (42.10%)	6 (15.78%)	11 (15.78%)

Con estos resultados se podrá afirmar que los padres de familia poseen un bajo nivel académico y esto puede incidir en el desempeño de los estudiantes en la medida en que sean apoyados y motivados en sus hogares por el estudio y hacia la superación personal e intelectual.

Entre tanto, las respuestas relacionadas con el área de lengua castellana, cuyo objetivo es conocer las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes hacia el área, se pueden resumir así:

	SI	NO
¿Te gusta la materia de Lengua Castellana?	38 (97%)	1 (3%)
¿Te gusta escribir?	31 (79.4%)	8 (20.6%)
¿Te gusta leer?	32 (82%)	7 (18%)
¿Qué tiempo le dedicas a la lectura?	<b>Mucho</b> 12	<b>Poco</b> 27

De estos resultados se puede concluir que son consecuentes con las observaciones realizadas con anterioridad, en el proceso de observación y en la propia práctica pedagógica y que lo podemos evidenciar desde el diario de campo (abril 26 y Junio 7): “...Me gusta mucho leerles, buscar textos, compartílos y que expresen lo que sienten y piensan; a ellos también les gusta mucho. Me reclaman textos que quedo de llevarles para leer en clase, traen textos para compartir en el aula”; otro evento es:” el día de hoy me di cuenta lo mucho que les gusta leer a

*esta sección, pero que, para uno darse cuenta, debe motivarlos, darles libertad, comprenderlos y sobretodo interactuar con ellos".* Durante las secciones, la mayoría de los alumnos se muestran motivados por la lectura y les da mucha dificultad y pereza en el momento que se les pide escribir un texto, sin importar la temática ni la intencionalidad.

## 5. MARCO TEORICO

Partiendo de la concepción del lenguaje como vehículo e instrumento fundamental del acto comunicativo y la lectura como una acción transaccional en la que autor y lector negocian significados a través del texto, se establece la fundamentación teórica que proporcione las bases y que permita la integración y aplicación de la propuesta dirigida al mejoramiento de la comprensión e interpretación textual en los estudiantes de la Básica Secundaria.

Para comenzar esta conceptualización se retoma la definición de los Lineamientos Curriculares acerca de la lectura orientada hacia una teoría de corte significativo y semiótico donde convergen los intereses, deseos, gustos y saberes culturales de un sujeto y el texto como portador de un significado, en sentido abierto, incompleto e inconcluso a la espera de un lector que interactúe sobre él.

Consecuente con esta concepción se define la competencia lectora como “la capacidad para comprender y usar aquellas formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad y valoradas por la persona” (Lectura en Contexto PIRLS), y que no solo implica la capacidad de construir significado a partir de una diversidad de textos, sino también comportamientos y actitudes que favorezcan la lectura a lo largo de la vida. Al igual que la escritura, la lectura y la comprensión son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales y su utilidad va más allá del ámbito escolar, insertándose en los distintos ámbitos de la vida con relación a lo social y lo personal; los usos sociales de la lectura pueden variar desde la lectura de un anuncio hasta el disfrute de una obra literaria. Así pues, la enseñanza de la lectura, debe partir de los usos y funciones de la lengua en el contexto, adecuándose a las diversas situaciones de comunicación donde tiene lugar el intercambio de significados entre personas.

La enseñanza de la comprensión lectora no puede ser objeto de un tratamiento específico si se tiene en cuenta que los (as) estudiante comprenden en función de sus capacidades innatas, de sus necesidades e intereses, por lo tanto, exige actividades o estrategias variadas que conlleven al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes, teniendo en cuenta las inferencias, el saber enciclopédico y los conocimientos sobre la lengua y el mundo que lo rodea, con sus expectativas e intereses (Lomas, 2001).

Para ello vale la pena retomar a Teresa Colomer (1997) quien define la lectura como la interacción entre un lector, un texto y un contexto, cuya relación influye de gran manera en la comprensión de un texto y por tanto las actividades escolares deben velar por su compaginación. Así pues, se establece un nuevo modelo de lectura establecido por la investigación de tres factores fundamentales en la programación de la enseñanza: el lector, el texto y el contexto (Lomas, 2001, pág. 327). El *lector* y sus conocimientos, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo y las estrategias que utiliza para entender el texto; el *texto* y la intención del autor, su contenido y la forma en que éste organiza el mensaje y el *contexto* que comprende tanto al lector (intención, intereses, etc.) y su entorno social, entendido como las circunstancias y elementos que inciden en la práctica de la lectura.

Cabe citar al autor Mendoza Filliola y sus aportes sobre el perfil de un lector ingenuo y de un lector competente donde se establece el desarrollo de habilidades receptoras que éste pueda lograr. El lector ingenuo se caracteriza por ser un lector pasivo, que no interpreta ni analiza la información que le ofrece. Mientras el lector competente es responsable de la atribución de significados y la formulación de interpretaciones, de profundizar en el texto hasta llegar a la interpretación coherente y adecuada del mismo y es aquel que: **identifica, asocia, relaciona, comprende, integra, interpreta** los elementos y componentes

textuales y adicional a ello relaciona sus intereses y sus expectativas de recepción con los condicionamientos del texto.

Los procesos de comprensión que se establecen en el lector implican la puesta en marcha de distintas estrategias sobre cómo los lectores construyen los significados a través de (Lectura en contexto PIRLS):

- ◆ Identificación y recuperación de la información formulada explícitamente:  
Localizar y recuperar los contenidos explícitos para responder a la pregunta formulada.
- ◆ Inferencias directas: es ir mas allá de la superficie del texto para hacer inferencias acerca de ideas que no están explícitas en el texto
- ◆ La interpretación e integración de las ideas: construir una comprensión mas específica y completa del texto, partiendo de la integración de los conocimientos y experiencias previas del lector
- ◆ La evaluación del contenido, del lenguaje y de los elementos textuales: el lector se distancia del texto y lo evalúa con base en su conocimiento del mundo y las lecturas anteriores.

### **5.1 La comprensión e interpretación de textos como eje central de la competencia comunicativa**

La aproximación de un concepto de competencia comunicativa da lugar al conjunto de posibilidades que tiene un estudiante para comprender, interpretar, organizar y producir actos de significación a través de distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos. La adquisición de la competencia comunicativa se logra en el momento en que el individuo usa de forma apropiada y pertinente un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales en la actuación comunicativa de manera correcta y adecuada a las características del contexto a la situación donde se da el intercambio comunicativo. Un individuo con habilidades en la competencia comunicativa se identifica porque posee: una

*competencia lingüística o gramatical*, que es la capacidad innata para hablar una lengua y el conocimiento de la gramática de esa lengua; una *competencia sociolingüística*, que implica el conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento en los diferentes ámbitos del uso lingüístico; una *competencia discursiva o textual*, relacionado con los conocimientos y habilidades para poder comprender y producir diversos tipos de textos con cohesión y coherencia y una *competencia estratégica* referida al conjunto de recursos utilizados para reparar los diversos problemas que se producen en el intercambio comunicativo, cuya finalidad es hacer una posible negociación del significado entre los interlocutores (Lomas, pág. 35). Para Lomas, la competencia comunicativa es la capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

Es trascendente vincular y proponer la enseñanza del área a partir de la interpretación y comprensión textual como lumbrera y alternativa para el mejoramiento tanto de los niveles básicos de lectura como los procesos de pensamiento superior, teniendo en cuenta el uso de estrategias que consoliden la información que el texto le suministra al lector y a su vez, que esos procesos de validación construyan el sentido y la intencionalidad del texto, haciendo que el estudiante no solo posea un conocimiento estructural y organizacional de lo leído, sino que a partir de dicha diferenciación (comprensión e interpretación) pueda acceder a la obtención de su sentido y pueda discernir entre lo explícito e implícito en él.

En otras palabras, comprender e interpretar implica algo más que comprender los términos y expresiones que se dan en determinados textos y las relaciones entre proposiciones, equivale también a diferenciar la estructura y organización del texto al cual el lector se enfrenta y reconocer de forma adecuada y pertinente la información más importante que el autor quiere transmitir. Como consecuencia de



ello, se evidencia un uso adecuado de la competencia comunicativa porque el sujeto está en capacidad de crear y establecer relaciones significativas a partir del texto, que además de sentido, tenga una intención de comunicar.

## **5.2 La didáctica de la comprensión e interpretación de la lectura**

Por medio de la didáctica, la enseñanza de la lengua logra su mayor objetivo, el cual es referido al “dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende de todo aprendizaje” (Lomas y Osoro). La enseñanza de la lengua tiene como finalidad mejorar la capacidad de comprensión y expresión de los distintos tipos de textos y mensajes tanto fuera como dentro del aula; desarrollar y afianzar el hábito de la lectura e iniciar una reflexión sistemática y funcional en torno a la propia lengua, introduciendo cambios en la enseñanza de ésta área del conocimiento para cumplir los objetivos encomendados por el sistema educativo y la sociedad, es decir, el diseño curricular en el área de la lengua y la literatura (además de las otras áreas) debe ser flexible a los contextos, necesidades e intereses manifestados por los estudiantes.

En el momento de programar acciones didácticas, éstas deben estar orientadas hacia los objetivos generales del área, atendiendo a los aspectos pragmáticos de la comunicación, que ligan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje, a sus contextos de producción y recepción. Además, centradas en el estudio lingüístico de unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos (Lomas y Osoro). En la definición de un método general que posibilite el desarrollo de las capacidades de uso contextualizado y de reflexión sobre esos usos (didáctica), se debe plantear las fuentes que expliquen los

mecanismos necesarios para el mejoramiento en la comprensión e interpretación de textos.

A través de una didáctica específica, centrada en la comprensión e interpretación de la lectura y estructurada por actividades, estrategias y materiales concretos, se pretende posibilitar el mejoramiento de estas habilidades y el desarrollo de la competencia comunicativa, interactuando con el medio y los intereses de cada estudiante. Estas actividades y estrategias implican los conocimientos previos de los estudiantes, la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleven a un buen nivel de comprensión lectora.

En el ámbito escolar, las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua, no deben estar asociadas solo a la acumulación de destrezas, como el reconocimiento de palabras, el buen manejo de la ortografía, el análisis sintáctico o el conocimiento histórico de lo literario. Es necesario plantear la enseñanza de la lengua atendiendo al fomento de las capacidades de expresión y comprensión que poseen los estudiantes, actualizando competencias discursivas de acuerdo al contexto y la situación comunicativa que compartan los sujetos, proporcionando estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las acciones verbales y no verbales que producen y entienden en el uso (González Nieto, 1990). “La gramática no sirve para enseñar hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar bicicleta. Esto es tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez” (Américo Castro).

### **5.3 Aportes de la cognición y la metacognición en los procesos de comprensión e interpretación**

En la interacción texto-lector es fundamental la influencia de los conocimientos previos a la lectura, además del dominio de procesos inferenciales en los niveles

inferiores del texto, la capacidad de entender el sentido global del texto y de interpretarlo más allá de lo que él ofrece. Al acercarse el lector al texto, sus mecanismos cognitivos están determinadas por estructuras y procesos que posibilitan la asimilación y comprensión del texto. Aquellas estructuras, que se refieren a las características del lector, son: cognitivas (sobre la lengua) y afectivas (sobre el mundo); mientras que los procesos, entendidos como el desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura, son: microprocesos, procesos de elaboración, procesos de integración, procesos metacognitivos y macroprocesos.

Para este contexto, la lectura debe concebirse como un proceso interactivo donde se construye la interpretación y el significado desde los conocimientos y experiencias previas (Solé 1997). En la búsqueda de la comprensión de un texto, el lector despliega una serie de estrategias y operaciones metacognitivas relacionando la lectura con el aprendizaje significativo. Estas son: *a)* en el proceso de la lectura intervienen procedimientos descendentes y ascendentes y el lector eficiente recurre a fuentes de información (textuales-paratextuales-contextuales) para construir significado. *b)* en la interacción texto-lector, ambos aportan en la construcción de sentido, sin embargo, para lograr buenos resultados, se exige un lector activo que procese la información en varios sentidos teniendo en cuenta el contexto y que vaya aportando sus experiencias y conocimientos, y la hipótesis que va extrayendo a partir de la inferencia; un lector que permanezca atento en el proceso, que sea capaz de resumir, recapitular y ampliar la información. De esta manera, se define pues la metacognición como el conocimiento que el individuo posee sobre los procesos de cognición y de estados tales como la memoria, la atención, el conocimiento, la conjetura y la alusión; es la habilidad para pensar sobre el pensamiento, buscando estar alerta como solucionador de problemas, monitoreando y controlando procesamiento mental.

Así pues, la metacognición aporta información sobre el proceso lector y que puede ser utilizada por el lector para regular y ajustar su nivel de comprensión e interpretación. En el ámbito de la lectura, la metacognición permite al lector estar alerta y le indica el momento en que no se está comprendiendo o cuando una palabra está fuera del contexto.

Existen diversas estrategias que permiten construir una interpretación del texto donde el lector es consciente de lo que entiende y lo que no entiende para ir solucionando las dificultades que se le presentan en el proceso lector. Para citar algunas de ellas, se retoman los aportes de Palincsar y Brown (1984) sobre dichas estrategias, que son las siguientes:

1. Las que permiten dotarse de objetivos de lectura aportando los conocimientos previos. Permite comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura y activar y aportar a la lectura los conocimientos previos sobre el contenido que se este abordando.
2. Las que permiten inferir, revisar y comprobar la propia comprensión de lo leído. Llevan al lector a elaborar y probar inferencias como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones, comprobar constantemente la comprensión mediante la recapitulación y la autointerrogación y evaluar la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo.
3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, resumir y ampliar el conocimiento que se obtiene mediante la lectura; centrar la atención en lo que resulta fundamental, consecuentes con los propósitos que se tienen al iniciar la lectura.

Otras estrategias metacognitivas que permiten el mejoramiento de la comprensión lectora y que faciliten el surgimiento de lectores expertos son aquellas que se dan a través de diversos modelos instruccionales como:

- ◆ *Modelo de lectores aprendices*, se caracteriza por el interés individual de cada estudiante y cómo el docente lo anima a predecir y conducir su atención hacia los elementos que permiten una lectura eficiente (Mercer, 1995)
- ◆ *Modelo del diario de respuesta*, es el registro cotidiano de cada estudiante sobre las dudas y respuestas que evoca la lectura de un texto, y describe cómo el lector va negociando la construcción del significado a partir del texto.
- ◆ *Modelo de protocolo en voz alta*, es la verbalización en voz alta de lo que el estudiante va comprendiendo, de sus inquietudes, fortalezas y dificultades.
- ◆ *Modelo de la rueda de pensamiento*, permite la enseñanza de diversos contenidos a partir de apoyos externos, llamados organizadores gráficos que facilitan la expresión de los procesos de pensamiento.

En el proceso de comprensión e interpretación, es importante que el lector aplique una autovaloración como estrategia metacognitiva acerca de sus propios recursos cognitivos, preguntándose: *¿cómo lo hice?, ¿qué palabras claves usé?, ¿cuál es mi plan?, ¿qué me funcionó mejor?, ¿qué he aprendido?*; pensar sobre las fases del proceso y los apoyos externos utilizados (notas, grabaciones, dibujos, esquemas), en el caso de la lectura, la metacognición consiste en entender qué tanto y cómo se ha comprendido un texto. El docente que desee aprovechar las ventajas de la metacognición en su clase, debe incorporar objetivos y estrategias metacognitivas en su práctica docente, destacando los contenidos, los procesos de metacognición y el desarrollo de apoyos de aprendizaje, así cada tema se centra no solo en el contenido sino en cómo va aprenderse y a recordarse en un futuro. En la planeación de contenidos se deben plantear estrategias que permitan conocer qué saben los (as) estudiantes sobre el tema, accediendo a su memoria de largo plazo, identificando los campos semánticos relacionados a la temática e integrando los nuevos conocimientos, para alcanzar un aprendizaje más significativo y una comprensión lectora eficaz.

## **6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

El planteamiento para este apartado remite a recoger y categorizar los aspectos determinantes de la práctica profesional, los cuales permiten no solo su análisis, sino también el direccionamiento hacia la propuesta de intervención que se citará más adelante, y que como componente de la investigación cualitativa realizada exige la búsqueda de relaciones o estructuras novedosas y originales que se encaminen a la solución de la problemática. Al categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o las clases más significativas, de ir tejiendo y reconstruyendo el todo y las partes, en la medida en que se va revisando y corrigiendo el material va saliendo a la luz el significado y sentido de cada evento. Esta será, en últimas, la definición y objeto que le brinda sentido al diseño de la propuesta, ya que se requiere de la familiarización con los procesos mentales a través de los cuales se vive y expresa el significado de un conocimiento particular del contexto concreto y la necesidad de conocer también los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la gran mayoría de sucesos al interior del aula.

No obstante, es de gran importancia destacar el orden y estructuración de esta análisis e interpretación de datos, ya que es a través de la configuración de categorías que emergen a medida que se va haciendo el análisis donde se precisa con propiedades adecuadas los contenidos, cómo se lograron identificar las estructuras para determinar su función y la conceptualización de una propuesta válida, tanto funcional como conceptual.

### **Ruta de Análisis**

A través de ésta, se traza el sentido de la información recolectada, formando como punto de partida los aspectos o situaciones generales a las más específicas o viceversa.

UNIDADES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>La Institución educativa y el ámbito escolar, componentes esenciales del sistema educativo donde se insertan la mediación cultural y circulan los discursos del saber pedagógico como constituyentes primordiales del proceso de enseñanza y de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Procesos Educativos</li> <li>◆ Multiplicidad, Diferencia y Dinamismo al interior de la Institución Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enseñanza y aprendizaje desde la Institución educativa y los modelos pedagógicos</li> <li>◆ Cultura Institucional</li> <li>◆ Diversidad y heterogeneidad de la Institución (Encuesta sociocultural)</li> </ul>
<p>La Educabilidad y la Enseñabilidad, ejes de la formación docente que al constituirse en parte esencial del saber pedagógico, permiten la creación de vínculos con la propuesta pedagógica de intervención y sus variables (<i>el qué, el dónde, el para qué, los objetos o sujetos</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Enseñanza y educación de la Maestra Cooperadora (formación académica)</li> <li>◆ El maestro como reproductor de conocimiento o como investigador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Actualización de la información académica (entrevista al maestro cooperador)</li> <li>◆ Manejo del currículo</li> </ul>
<p>Se debe privilegiar el lenguaje en el aula, articulando la lectura comprensiva con las necesidades e intereses en lo cultural y social de los (as) estudiantes de la Básica Secundaria, teniendo como eje las interacciones comunicativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ La lectura comprensiva como objeto de estudio</li> <li>◆ La interacción comunicativa, eje de la comprensión lectora</li> <li>◆ Estrategias cognitivas y metacognitivas y el saber enciclopédico como punto de partida para un buen proceso lector</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Modelos o teorías del proceso lector</li> <li>◆ Teorías sociolingüísticas y psicolingüísticas</li> </ul>

<p>El aula de clase es un micromundo donde continuamente estudiantes y docentes van poniendo en juego los conocimientos y las herramientas que tienen a su alcance para conseguir sus metas, a través de la lectura y la escritura, la oralidad y la escucha</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Didáctica de la lectura comprensiva</li> <li>◆ El aprendizaje de la lectura comprensiva e interpretativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ ¿Qué y cómo enseña la maestra cooperadora y la maestra en formación?</li> <li>◆ ¿Cómo se aprende a leer comprensivamente?</li> </ul>
<p>Relacionada con la investigación cualitativa, enfocada a la construcción de conocimiento del docente como investigador y posibilitador de nuevas teorías en la dinámica escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Concepción de Proyectos de Aula para el trabajo del currículo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Problemáticas al interior de la escuela y la sociedad</li> <li>◆ Prueba Piloto</li> </ul>

## 6.1 Unidades de análisis e interpretación de resultados

Las categorías planteadas anteriormente demuestran y consolidan el trabajo realizado desde el inicio de la práctica profesional hasta la elaboración de la propuesta, y donde se hace recurrente formalizar el análisis y esclarecimiento de las mismas para el diseño de la propuesta.

### 6.1.1 La Institución Educativa y el ámbito escolar

#### 6.1.1.1 Procesos educativos

La escuela es un proceso de investigación continua e inacabada que requiere de la implementación de teorías y de la solución a unas necesidades y problemáticas que bien implican el conocimiento del maestro, del sistema educativo, como el



reconocimiento y búsqueda de propuestas más propias que alternen con la construcción de estrategias más dinámicas y metodologías que apunten a la didáctica.

He aquí que se cita la conceptualización de la escuela desde los Lineamientos Curriculares (1998, Pág. 29) como un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas pedagógicamente, pero donde a la vez ocurren una serie de acciones no intencionadas, no determinadas a priori (independiente de la experiencia) y donde estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses que determinan la definición de las prácticas educativas y que se evidencian en los actos educativos.

Si bien cada Institución Educativa posee una estructura y unos componentes únicos, se hace relevante citar cómo se encuentra integrada la institución INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín. En nuestro proceso de formación como docentes encaminado hacia una práctica donde la relación entre docente e investigación son fundamentales para el mejoramiento de la enseñanza, nos encontramos frente a la resignificación de una institución educativa compleja, no solo por su carácter público donde interactúa una administración estatal sino también por su ubicación en un contexto especial que la hace contar con múltiples posibilidades y también a su vez con algunas contrariedades que en el transcurso de este análisis estaremos puntualizando. Cabe destacar también que entre uno de los aspectos generales con los que cuenta la institución es una población estudiantil bastante amplia conformada por niños (as) y jóvenes que provienen de las distintas comunas de la ciudad que se congregan para interactuar experiencias de vida en dicha institución (encuesta).

El INEM es una Institución oficial, caracterizada por una estructura organizacional propia, dedicada a la prestación de servicios de educación Formal en los niveles

de: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Vocacional, hasta aquí, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, donde se define y desarrolla la organización y la prestación de educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media (Ley 115), la Institución además complementa la formación con: Media Técnica y Académica, que se da a través de tres ciclos: Exploración Vocacional, Orientación Vocacional y Educación Media Vocacional, donde el estudiante tiene la opción de elegir entre varias ramas y modalidades, según sus necesidades, intereses y habilidades, que le permita un buen desempeño laboral y/o continuar en la educación superior. Allí se plantea una propuesta curricular flexible y abierta a la innovación pedagógica, propiciando la formación integral en cada estudiante, fundamentada en valores, en la conservación ambiental, aprender a conocer, aprender hacer, dentro de un contexto de participación democrática y de trabajo en equipo.

Se pretende, igualmente, conservar el carácter de Institución de Educación Media Diversificada y proyectarse como centro piloto de innovación e investigación pedagógica en los diferentes niveles. La educación en la Institución, buscará el desarrollo integral de ciudadanos autónomos, críticos, creativos y democráticos, que valoren el saber social y cultural, sujetos activos en la producción de nuevos conocimientos, competentes para el desempeño laboral y/o continuar estudios superiores que aporten a la construcción de una sociedad ética, tolerante y solidaria, lo cual exige una comunidad participativa, con sentido de pertenencia, abierta y pluralista. Igualmente enfatizará en la capacitación y promoción del talento humano, la optimización en el uso de recursos físicos, técnicos y financieros, recurriendo a los avances de la ciencia y a la tecnología, para llegar a ser la mejor Institución del Departamento de Antioquia en todos los niveles de educación; lo cual se puede complementar con el concepto expuesto en la Ley General de Educación, donde sustenta que la Institución Educativa debe llevar al desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica fortaleciendo el avance científico y tecnológico nacional, que este orientado al mejoramiento cultural y de

la calidad de vida de los ciudadanos, incitando a la participación de alternativas de solución a los problemas involucrados en el progreso social y económico del país (Ley 115, artículo 1).

Con relación al modelo pedagógico, dentro del contexto social y educativo, la Institución se caracteriza por su modelo de Educación Media Diversificada y que actualmente se aplica constando de tres ciclos: Exploración Vocacional (Rotación) – Orientación Vocacional (Rama) – Educación Media Vocacional (Modalidad). Este tipo de educación es ofrecida por muy pocas instituciones educativas en la ciudad, de ahí que tenga una gran demanda en el medio, ya que las personas la catalogan como una institución que explora y forma en la vocación del estudiante, el cual sale con bases y herramientas para enfrentarse a la sociedad y a una institución de educación superior. Esto se puede evidenciar cuando se le pregunta a cualquier estudiante “por qué está allí”, a lo que responden: “es que me dicen que el rendimiento académico de aquí es muy bueno y los estudiantes salen muy bien preparados. Por eso me vine del pueblo de donde soy para estudiar en un colegio bueno” (Marzo 24 de 2006)

Dentro de este componente pedagógico, se incluyen las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación, de acuerdo con la Ley 115 (Ley General de Educación, artículo 23), ofrecidas según el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, las cuales se cumplen en su totalidad. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales comprenden un mínimo del 80% del plan de estudios, estas son: - Ciencias Naturales y Educación ambiental – Ciencias Sociales (historia, geografía, constitución política y democracia) – Educación Artística y Cultural – Educación Ética y en Valores humanos – Educación Física Recreación y deportes – Educación religiosa – Humanidades Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros – Matemáticas – Tecnología e Informática. Igualmente, hay una enseñanza obligatoria que debe ser acatada por todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal en los niveles

de educación preescolar, básica y media, los cuales deben cumplir con (Ley 115, artículo 14):

- ◆ La enseñanza de nociones básicas sobre jurisdicción de paz, mecanismos alternativos para la solución de conflictos, derecho de familia, derecho laboral, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política. Dentro de la Institución se cumple con esta norma, ya que cada semana aproximadamente, se les da orientaciones a los estudiantes sobre normas de convivencia, a través de los “Buenos Días” y la lectura de la “agenda”, con el propósito de lograr una mayor comprensión de la realidad y el entorno académico y social que rodea a los estudiantes.
  
- ◆ Aprovechamiento del tiempo libre, fomento de diversas culturas, práctica de educación física, la recreación y el deporte formativo. Ante este tratado, la Institución debe tener más control sobre los maestros de estas áreas, ya que, al parecer no hay una didáctica de trabajo establecida y cada estudiante decide trabajar como quiere. Episodio: *...”es muy difícil llegar al plantel y encontrar un ambiente académico, de trabajo a la hora de clases, como ocurre en una institución normalmente, ya que los estudiantes están por todo el colegio y nadie les exige”* (Marzo 2, 2006)
  
- ◆ La educación sexual, impartida de acuerdo a las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. Este tipo de enseñanza no es impartido en la Institución, según las manifestaciones de los estudiantes, a ningún profesor les gusta hablar sobre el tema, y esto se hace evidente en el bajo grado de madurez que manejan los estudiantes.

Cabe resaltar que en el Manual de Convivencia no se hace específica una Filosofía determinada, sin embargo, en los corredores, las aulas, oficinas, se les

recuerda la Filosofía como inemitas, la cual está dirigida hacia la convivencia, al respeto, al amor.

La posibilidad de que la Institución educativa este cargada de tantos simultáneos, es decir, tanto a nivel sociocultural como económico, hace necesario la revisión de un PEI con una dinámica de reflexión permanente, de reconstrucción de los horizontes de la escuela, con la búsqueda de la pertinencia a los requerimientos del entorno sociocultural con miras a la proyección local, nacional y universal, que atraviese no solo los intereses o logros de la Institución, sino que tenga como demanda primordial los requerimientos de la comunidad escolar. Institución Educativa y contexto cultural no pueden ser desligados de la educación al interior del aula, tal como lo afirma Alfonso reyes en su concepción acerca del perfil de la escuela del siglo XX, donde debe orientarse la búsqueda del conocimiento a una identidad cultural sin la aspiración única a títulos y reconocimientos de un status, sino a la confrontación de un sentido colectivo y auténtico. En el escenario de la práctica profesional, se plasma en el momento en que los estudiantes expresan las necesidades de conocer otras cosas, desde otros medios, desde sus habilidades (Encuesta y diario de campo, abril 26 y junio 2) .

#### **6.1.1.2 Multiplicidad, diferencia y dinamismo al interior de la Institución educativa**

La pluralidad y gran diversidad etnográfica de que da cuenta la encuesta y la observación de la practica pedagógica, obligan a citar esta categoría como un factor importante para la categorización y el análisis, ya que éste incide de manera directa en los procesos de aprendizaje. La Institución educativa establece unos modelos y una planeación para cada área, que se focalizan en determinar un plan de estudio estándar desconociendo los interese y motivaciones de los (as) estudiantes, que según el diagnóstico detectado a través de la aplicación de la encuesta y las distintas interacciones demuestran y vinculan sus motivaciones por

el área desde otros enfoques (Junio de 2006). Así pues, como se plantea en los Lineamientos de Lengua Castellana, es adecuado pensar en un eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la educación, basado en la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural.

Los principios de interacción y los procesos culturales implicados en la comunicación se evidencian en la práctica con la motivaciones e intereses manifestados por los (as) estudiantes dentro y fuera del aula; lo podemos plasmar en un evento citado en el diario de campo: *“les gusta mucho que les lea, solo dos o tres se muestran desinteresados. Reclaman los cuentos, las lecturas que quedan pendientes, traen textos para compartir en el aula”* (Abril 26 y Junio 7 y 8)

Estas situaciones reproducen y encaminan la forma de enseñar la lengua que se lleva a cabo a través de la práctica pedagógica y la cual es el punto de partida para entablar la propuesta de intervención. A través de la interacción con los (as) estudiantes, se detecta que un gran porcentaje de ellos vincula la lectura con lo cotidiano y que es a través de la relación con el contexto cultural como se hace más viable una propuesta hacia la innovación de la lectura en el aula. Por consiguiente, la articulación hacia una didáctica de la comprensión y la interpretación deberá estar asociada al respeto por el interés cultural.

## **6.1.2 Educabilidad y enseñabilidad como ejes de la formación docente**

### **6.1.2.1 Enseñanza y educación de la Maestra Cooperadora**

Mucho se ha escrito sobre concepciones o componentes pedagógicas, buscando nuevas alternativas didácticas que versan sobre el quehacer de la escuela para lograr una enseñanza y aprendizaje con sentido para las partes que lo conforman.

Sin embargo, en la escuela aún prima una enseñanza tradicionalista, donde los maestros están encasillados en currículos que priorizan los contenidos.

Partiendo de la concepción de Pedagogía, que comprende la educación como un proceso organizado y orientado de manera consciente, en el que su objetivo se dirige a la formación integral del sujeto, ya sea en su aspecto físico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; además de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ley 115, artículo 5) nace la primera confrontación o inquietud frente a la práctica en el área de Lengua Castellana en la Institución INEM José Félix de Restrepo, especialmente en el grado sexto, y donde surge la pregunta: ¿hasta qué punto se da una relación en este proceso de enseñanza entre educador y educando, donde no solo se establezcan conexiones teóricas y procedimentales, sino que involucren también aspectos como la cultura, la idiosincrasia, el contexto y la realidad que rodea y caracteriza al estudiante?. Por ello, se hace necesario la conjugación del diseño y la implementación de métodos y medios de educación y de enseñanza con las situaciones de contexto, con las demandas de las distintas disciplinas, con las particularidades cognitivas del sujeto como agentes del proceso y con el desarrollo profesional del educador.

Para hablar del enfoque de la enseñanza, se retoman los aportes de Julián de Zubiría, donde sustenta que dentro de la concepción pedagógica que caracteriza al docente, están involucrados aspectos como metodología y recursos didácticos, se pretende, a partir de la información recogida dar cuenta de la categoría de la enseñanza de la maestra – cooperadora.

La maestra-cooperadora del grado 6º de la sección 13, durante las observaciones e interacciones, ha propiciado un buen acercamiento, lo que ha permitido conocerla un poco más allá del ámbito académico. La maestra-cooperadora demuestra amor, dedicación y compromiso con la enseñanza, manifestando que

es lo que más le gusta hacer y no se siente cansada a pesar de tantos años de enseñanza. Esta formada como: Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana; Especialista en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares de la Universidad Católica de Manizales. Aunque tiene una formación académica, su desempeño como docente es muy bueno y en sus planeaciones tiene en cuenta las falencias y dificultades de los estudiantes, sigue haciendo parte del grupo de maestros que tienden a la línea tradicional, que se conforma con tener planeada una clase, una semana y hasta todo el período y tratar de cumplir al máximo el programa exigido por el plantel pero que no propicia la interacción con sus estudiantes. La maestra posee un buen dominio de los temas que trabaja dentro del aula, su discurso es claro, coherente y pertinente de acuerdo al nivel de comprensión de los estudiantes, lo que demuestra una buena formación y apropiación del saber disciplinar y pedagógico. Cuando va a comenzar un tema, una explicación, parte de los conocimientos previos que poseen los estudiantes.

#### **6.1.2.2 El maestro como reproductor de conocimiento o como investigador**

La enseñanza de la maestra y la de los demás maestros del Departamento de Español, está basada en unas guías de trabajo, por ejemplo, en el grado sexto, en las guías que se le asignan a los estudiantes cada período, se encuentran los cuentos y textos con los que van a trabajar, haciendo énfasis, tanto en la comprensión lectora como en la producción de textos escritos, basados en el enfoque de Daniel Cassany. Los maestros del Departamento de Español, realizan una planeación semanal de las clases de acuerdo con el grado (tomado del diario de campo, además se ha participado de esas reuniones), con la intención de trabajar a la par, lograr una coherencia en los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes, es decir, que todos adquieran el mismo nivel de aprendizaje de forma lineal.



En la enseñanza de la maestra cooperadora, los trabajos propuestos están sujetos a unos contenidos previamente explicados y no se da el tiempo y espacio al estudiante para que logre expresar su realidad, sus pensamientos; esto en contraposición a lo sustentado por De Zubiría, cuando dice que: “el trabajo realizado en clase, evaluaciones o cualquier actividad es un diagnóstico de algo que permite una toma de decisiones”. La enseñabilidad debe estar dirigida hacia el cuestionamiento, hacia la confrontación, y en este caso específico, la maestra debe hacer una constate verificación de los aprendizajes por parte de los estudiantes y evaluar si su enseñanza logra un aprendizaje significativo (asimilación- transformación- acomodación). Así pues, la metodología está encasillada en: - explicaciones de contenidos, con ayudas de cuadernos de años anteriores, donde no hay actualización de contenidos ni de ejercicios (Marzo 13 de 2006); - reproducción de lo explicado o leído en clase; - actividades mecánicas que refuerzan la memorización; - revisión sobre lo aprendido (Rafael Porlán y José Martín, 1991) (donde se exigen conceptos tal cual). Esto se puede evidenciar en trabajos como la realización de la Autobiografía de cada estudiante (Marzo 6 y 9) donde se desarrolla según los pasos y temas asignados por la maestra, sin tener en cuenta que es un texto personal y cada estudiante va querer expresar algo más, pero el espacio (un párrafo de introducción, dos de desarrollo y uno de conclusión) no lo permite, aunque es muy importante no dejar de dar ciertos parámetros para su realización. Otro ejemplo es la evaluación de comprensión lectora, donde todas las preguntas son literales y se debe retomar solo lo que está explícito en el texto.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se puede decir que la enseñanza tiende hacia un enfoque tradicionalista, donde se apagan las preguntas, motivaciones propias de la niñez, generando el desinterés y la incompreensión hacia el conocimiento; igualmente, se le asigna al estudiante la función de receptor pasivo y deja a un lado los procesos y capacidades psíquicas; no se fomenta el desarrollo de pensamientos en los estudiantes. El episodio que enmarca esta situación es:

*“...hay estudiantes distraídos, desinteresados, que no escuchan aunque se muestren atentos y la maestra no realiza actividades, preguntas, propuestas que los motive y los involucre en los temas y en el área”* (Marzo 27 de 2006).

En su metodología de trabajo, la activación de saberes previos, juega un papel muy importante; *“...cuando se empieza cada tema, la profesora tiene en cuenta la activación de saberes previos, partiendo de los conocimientos que ellos manejan, ejemplificando desde lo cotidiano, familiarizando y contextualizando los términos y conceptos para lograr una mayor comprensión”* (Marzo 13 de 2006); pero esta actividad (aunque ella sustenta que es muy importante) (Entrevista a docente cooperadora) la trabaja sin profundización y no es muy constante en su ejecución. Sin embargo, la maestra cooperadora intenta variar un poco el enfoque tradicionalista de su enseñanza; tiene ideas que van en contra de la misma, pero que no se logran evidenciar en su práctica. Esto se puede detectar en la entrevista realizada a la docente meses atrás, donde sus respuestas están centradas en las necesidades de los estudiantes y del maestro, donde concibe el aprendizaje como un desarrollo cognitivo y un desarrollo de habilidades para afrontar situaciones problema; la evaluación la comprende como estrategias diferentes para evaluar los procesos de aprendizaje, además sustenta que los recursos didácticos que utiliza son diversos de acuerdo con los intereses y necesidades particulares de los estudiantes. A partir de la observación participante realizada inicialmente, se puede percibir que en la práctica de la maestra-cooperadora no se cumplen todos estos criterios y por el contrario, su enseñanza se deja llevar más hacia una enseñanza tradicionalista.

El desarrollo de las competencias básicas en lectura y escritura y el desarrollo del pensamiento en el área de Lengua Castellana específicamente, suponen la puesta en marcha de un trabajo pedagógico que tiene como función tanto el crecimiento cultural como intelectual de los estudiantes, estableciendo vínculos significativos entre aquellos saberes particulares con los que cuenta cada individuo con las

nuevas elaboraciones que se van dando mediante la documentación, la interacción y la discusión en el ámbito escolar, construyendo así significado. El proceso de educabilidad y enseñabilidad por parte del docente y su intervención pedagógica, debe asumirse desde varios aspectos como, el papel que desempeña el docente desde el manejo y concepción del conocimiento y del aprendizaje, la administración de los recursos y la planeación de las actividades y los múltiples roles del estudiante en el aula dentro y fuera de ella (Luis F. Gómez, Luz M. Osorio, Adriana Alvarez, 2003).

Una propuesta pedagógica debe estar orientada hacia el desarrollo de procesos y competencias que fomente un espacio de construcción de significados donde se tejen las relaciones sociales, pero también donde se intercambien discursos, argumentos, valoraciones y opiniones que permitan la construcción y adquisición de conocimiento. En la escuela, el diseño curricular no solo debe estar estructurado desde contenidos y unidades temáticas, sino que debe partir también de los intereses y saberes que poseen los estudiantes; se debe permitir el diseño de un currículo flexible y abierto sin que el docente pierda el control de sus propuestas, intenciones e intereses cuando se toma como centro de trabajo las necesidades e intereses manifestadas por los estudiantes.

A partir del constructivismo se concibe la construcción de conocimientos desde la elaboración de redes relacionales, estableciendo vínculos con las estructuras sociales que rodea a los estudiantes y el conocimiento previo que poseen con los contenidos transmitidos. De ahí nace la propuesta de trabajar por proyectos que busca favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en los aspectos de una comunidad determinada que deben ser mejorados.

### **6.1.3 El Lenguaje en el aula articulado a la lectura comprensiva**

#### **6.1.3.1 Lectura comprensiva como objeto de estudio**

El lenguaje es el instrumento que diferencia al ser humano de los demás seres vivientes y por tanto desde allí es necesario partir para ubicarlo como el máximo diferenciador y como la instancia a través de la cual se moviliza el pensamiento, que es el acto más destacado y a la vez el más subjetivo. El desarrollo de la comprensión como un objeto de estudio, presupone la diferenciación entre leer someramente y el comprender un texto a cabalidad. He aquí una definición de la comprensión textual que se evalúa por los Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana: la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto. A partir de esto se hace necesario abarcar ésta categoría como parte fundamental de la propuesta de intervención, por consiguiente, es desde ésta concepción como se puede fundamentar y plantear el trabajo con el texto escrito, por medio de las estrategias de metacognición que reconocen el papel que cumple el conocimiento de los vínculos con el contexto y la reflexión consciente que realiza cada individuo de sus propios aprendizajes.

#### **6.1.3.2 La Interacción comunicativa, eje de la comprensión lectora**

En la búsqueda de un dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso lector se hace también partícipe las interacciones comunicativas que cada individuo enfrenta en su contexto y con las cuales construye su propio conocimiento acerca de lo que realmente es de su total interés como lo que no lo es y donde también cabe mencionar que los factores que regulan este tipo de búsquedas son los niveles de desarrollo cognitivo donde el sujeto posee capacidades para asimilar y modificar las distintas problemáticas que le puede

presentar un texto o una situación cotidiana. Así mismo, la situación emocional, es decir la realidad afectiva del lector en el momento de la lectura son condiciones básicas e importantes al momento de comprender un texto.

Estas consideraciones fundamentan la propuesta, ya que se encuentran en pos o al servicio del logro de los objetivos planteados y que se encaminan a que la interacción comunicativa esté siempre determinada no por un currículo aparente y completo, sino por las determinaciones y posibilidades de quienes competen por el mejoramiento del proceso lector.

### **6.1.3.3 Estrategias cognitivas y metacognitivas y el saber enciclopédico como punto de partida para un buen proceso lector**

La toma de conciencia de un propio proceso de lectura y la manera como el lector puede lograr supervisar y controlar la lectura, hacen posible la construcción del significado y el sentido para la comprensión. Adicional a esto, se exige también de la interacción y conocimiento del contexto (saber enciclopédico) como una competencia que pone en juego los procesos de lectura, los saberes con los que cuenta el lector y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar y sociocultural y en el microentorno local y familiar.

Una intención que esté focalizada en trascender las barreras de los contenidos y en mostrar al sujeto como el propietario de su propio saber y sus intereses es lo que fundamenta la ubicación de esta categoría, que parte de una particularidad a un tópico general, porque lo importante para cada sujeto no es lo que se tiene dispuesto en currículo sino que parte de lo que el medio está brindándole mientras se encuentra en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

#### **6.1.4 El aula como espacio donde estudiantes y docentes ponen en juego conocimientos y herramientas**

##### **6.1.4.1 Didáctica de la Lectura Comprensiva y el aprendizaje de la lectura comprensiva e interpretativa**

Para el análisis de ésta categoría, se trabajaran aspectos ligados a la práctica pedagógica de la maestra cooperadora como de la maestra en formación, teniendo en cuenta la transmisión y explicación de contenidos, la forma de evaluar, recursos (texto guía), la motivación hacia los estudiantes; todo relacionado con las acciones docentes que se dan en el aula de Lengua Castellana y que facilitan y potencian el aprendizaje en los estudiantes.

En el desarrollo de la clase de Lengua Castellana en el grado 6° con la sección 13, la transmisión de contenidos se da desde un enfoque muy tradicionalista, cuyo proceso se desarrolla de la siguiente manera (Skinner, Teorías Conductistas)

- ◆ Especificar el contenido que se desea implantar
- ◆ Identificar la secuencia de movimientos y pasos que el discente debe ejecutar para llegar al logro deseado
- ◆ Poner el organismo en actividad
- ◆ Condicionar al discente para que responda a un estímulo sustitutivo

De las teorías de Skinner nació la “Enseñanza Programada”, donde la idea central es que el estudiante ejecuta secuencialmente una serie de acciones que están previamente estructuradas, es decir, ha de seguir un programa, de tal forma que al final el estudiante haya aprendido lo que se pretendía inicialmente. Este enfoque es muy característico en las prácticas de los docentes del grado sexto (observado en las reuniones de planeación semanal) en el INEM, ya que las actividades planeadas están sujetas a unos logros determinados (Plan de Área de Lengua

Castellana), y en el desarrollo de las clases, son fieles a estas actividades, tratando al máximo de alcanzar y evaluar cada logro, donde el alumno aprende solo lo que el programa le obliga hacer y donde aprende solo su respuesta.

Contrario a ello está la teoría del constructivismo, que se caracteriza por otorgarle al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso del conocimiento, se rescata la relación entre el sujeto y el objeto, es decir, la indisolubilidad de ambos para que hay conocimiento. Una categoría fundamental del estudio psicogénético es la de acción (física y mental) que realiza el sujeto frente al objeto de conocimiento; el sujeto no puede conocer el objeto sino se aplica sobre él un conjunto de series, actividades o estrategias (Gerardo Hernandez Rojas, 1998)

A partir de estas concepciones o relaciones con respecto a los modelos pedagógicos, como los de Skinner y Jean Piaget, en la Institución Educativa INEM, se observa la enseñanza tiende más hacia el modelo conductista, ya que la interacción en el aula y en los eventos programados por la Institución se evidencia la orientación de los (as) estudiantes en la “obediencia” a unas condiciones (organización exagerada del aula, la proyección de la maestra cooperadora).

El Plan de Área no atiende a las características individuales y diversas de los (as) estudiantes, su elaboración se queda solo en un proceso administrativo, en exigencias del Ministerio, y no se incorpora la participación, autonomía, negociación e implicación de toda la comunidad, principalmente, las necesidades e intereses de los estudiantes. Al inicio del año se realiza una “Conducta de Entrada”, la cual evalúa las competencias que posee el niño desde primaria, sin embargo, en el año no se vuelven a retomar esos resultados y no se verifican los procesos y logros que cada estudiante haya alcanzado.

En la práctica pedagógica de la maestra cooperadora, no se propicia la construcción del conocimiento a la resignificación de este mediante estrategias,

procedimientos o el desarrollo de actividades internas como la percepción, interpretación y pensamiento. En este sentido, el aprendizaje no está dirigido hacia un buen razonamiento, donde sean modificados los esquemas de conocimiento que el alumno posee.

En cuanto a la explicación de contenidos, igualmente se trabaja con un enfoque tradicional, donde primero es la explicación de conceptos, luego la aplicación de un ejercicio, una evaluación (tipo selección múltiple) donde no se evalúa proceso sino resultados inmediatos. A veces se intenta la activación de saberes previos, sin embargo, es una estrategia que no se desarrolla en su totalidad ni consecuente en los demás trabajos. Al desarrollarse este tipo de proceso de explicación de contenidos se restringe a la vez toda posibilidad de expresión, de pensamiento, de reflexión en el estudiante.

Las propuestas y el desempeño de la maestra en formación en torno a las prácticas pedagógicas tienen como principal objetivo las necesidades, intereses y problemáticas de los estudiantes, donde las características perceptivas del problema presentado sean condiciones importantes para el aprendizaje y las planeaciones de cada sesión. Esto lo podemos demostrar en un evento citado en el diario de campo: *“podemos concluir diciendo que los estudiantes se muestran muy receptivos cuando uno no se limita solo a la simple explicación de contenidos y trasciende los muros de la escuela para acercarnos a la realidad de los estudiantes, para conocer y comprender sus gustos e intereses y trabajar en pos al mejoramiento de nuestra cultura”* (Junio 2 de 2006) La organización del conocimiento debe ser una preocupación primordial del docente, el cual tenga como consecuencia un aprendizaje unido a la comprensión y sea más duradero en el estudiante.

Para alcanzar un aprendizaje significativo es importante partir de los esquemas mentales, de los conceptos previamente aprendidos y que permiten asimilar nuevos conceptos (Teoría de la asimilación y acomodación de Piaget). La



planificación didáctica de todo proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura mental del sujeto que ha de aprender (Ausbel). De los planteamientos de Piaget con Pérez Gómez (1992) se destacan siete conclusiones importantes para los procesos de enseñanza- aprendizaje:

- ◆ El carácter constructivo y dialéctico de todo el proceso de desarrollo individual
- ◆ La importancia de la actividad del alumno
- ◆ El lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas
- ◆ El sentido del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno
- ◆ La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas
- ◆ La distinción y la vinculación entre el desarrollo y el aprendizaje
- ◆ La estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta

De acuerdo con las propuestas del enfoque constructivista, las actividades educativas dentro del aula se deben pensar no solo desde el punto de vista de satisfacer las condiciones para lograr un aprendizaje significativo, sino también desde su potencialidad para satisfacer entre los alumnos intereses, los cuales varían en función de la historia educativa de cada estudiante y de su contexto social, familiar, cultural, en el que se desenvuelva.

La forma de evaluar también hace parte de qué y cómo enseña la maestra cooperadora y la maestra en formación. En el proceso evaluativo debe asimilarse como una transformación en el proceso de aprendizaje del estudiante y que permite el seguimiento de su desarrollo, para ello, se deben generar espacios de autoevaluación, que faciliten una toma de conciencia sobre el aprendizaje logrado en el proceso de enseñanza, integrando no solo el aspecto cuantitativo, sino también el cualitativo, el cual permite observar en el estudiante el verdadero aprendizaje.

Para lograr que la evaluación adquiriera sentido dentro del proceso educativo, es necesario que se convierta en un camino de investigación significativa y de formación docente. La evaluación debe concebirse como un momento de reflexión, que busca cualificar las prácticas, las estrategias e instrumentos utilizados (Lineamientos Curriculares, pág. 103). La evaluación es el medio más eficaz para observar y tomar conciencia sobre el rumbo que van tomando los procesos y el nivel en que se encuentran dichos procesos.

Partiendo de esta idea, el docente juega un papel muy importante, ya que no debe desechar la información arrojada en el acto evaluativo, por el contrario, debe tomar esos resultados y utilizarlos como medio que le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos de aprendizaje, realizando reorientaciones y cambios radicales en torno a los aprendizajes significativos de los estudiantes. Esta reflexión le permite al docente evaluar su práctica y la pertinencia de las estrategias y enfoques empleados en la enseñanza. En síntesis, los resultados arrojados en el proceso evaluativo se convierten en un modelo de autoevaluación del docente y de la práctica.

En la maestra cooperadora, podemos observar que el acto evaluativo no está asociado a la evaluación formativa por procesos, sino que, por el contrario, la evaluación de los aprendizajes escolares está asociado a la calificación.

Continuando con el análisis y rastreo de esta categoría, sobre el proceso evaluativo, en el cual, según Zubiría, en el *Tratado de pedagogía conceptual*, existen principalmente dos formas de llevarse a cabo. Cuando en una evaluación se le solicita al estudiante definiciones y conocimientos específicos, indica la importancia y particularidad de la información tal cual para el maestro. Por otra parte, está el tipo de evaluación donde priman los intereses, opiniones y las acciones del estudiante; donde, de acuerdo con los Estándares Básicos del

Lenguaje, el joven aprende lo que es pertinente para la vida y pueda aplicar estos conocimientos en su cotidianidad para la solución de problemas y para desempeñarse en la vida.

La evaluación de los Docentes de Lengua Castellana del grado sexto en la Institución INEM José Félix de Restrepo, se identifica con tipo de evaluación en el que se exigen conceptos y definiciones precisas, sin darle al estudiante la oportunidad de expresar su pensamiento crítico y reflexivo. El proceso de evaluación está condicionado por guías, con las cuales se trabaja todo el año, limitando en el estudiante la oportunidad de explorar por sus propios medios otros tipos de textos, no se motiva hacia la investigación de otros textos que a ellos los atraiga. Esto se puede evidenciar en el entusiasmo que manifiestan cuando se les pide que lleven a la clase los textos que más les gusta leer o estén leyendo (diario de campo, Junio 7 y 8 de 2006). Las evaluaciones se hacen a partir de la lectura de las guías (tipo selección múltiple) (diario de campo, Marzo 9 de 2006). En este esquema evaluativo, no se da espacio para la formulación de juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, no hay motivación hacia la comparación entre lo que se lee y lo que ellos piensan, donde se puedan conocer los criterios que manejan los estudiantes, por el contrario, se limita la capacidad de argumentar, opinar, reflexionar en los estudiantes.

Desde la experiencia como docente en formación, se puede inferir que en los estudiantes, las influencias más significativas y perdurables, son aquellas donde intervienen ellos mismos con toda su integridad, con todo su ser, donde el producto es propio de su creación, de la imaginación, partiendo del mundo que los rodea y del contexto que influye en su formación como persona y como estudiante, tocando las problemáticas sociales, sus gustos, intereses<sup>1</sup>. La enseñanza de Lengua Castellana no debe centrarse solo en el conocimiento teórico, sino tener

---

<sup>1</sup> Diario de Campo. Junio 2 y 17- Agosto 11 de 2006

presente el conocimiento práctico y la capacidad para utilizarlo en la solución de problemas, en su desempeño laboral, familiar, social.

### **6.1.5 La Investigación cualitativa enfocada a la construcción del conocimiento del docente como investigador y posibilitador de nuevas teorías en la dinámica escolar**

#### **6.1.5.1 Concepción de Proyectos de Aula para el trabajo del currículo**

La investigación cualitativa es una actividad sistemática y rigurosa de indagación dirigida, que consiste en que a medida que se obtiene, se descartan o validan procesos investigables en el campo de estudio y que partiendo de esta idea, aunque no hay una feliz asociación de la concepción de investigación-maestro, porque a través de la historia de la pedagogía y la educación la gran mayoría de investigaciones han partido de otro tipo de estudiosos o académicos como psicólogos, sociólogos y antropólogos; es decir, actualmente ésta herramienta es utilizada en la educación a pesar de sus múltiples dificultades como un instrumento para detectar, desarrollar y afianzar conocimientos en el aula y el formación docente.

No se puede estructurar la solución a una problemática si no hay conocimiento específico y claro de la situación o del contexto, es por ello que el maestro debe en lo posible acercarse a una relación más rígida frente a su proyecto de investigación como lo es el sujeto. La concepción de un método de proyectos de aula comprendida como una actividad preconcebida con una planeación y una coherencia entre objetivos, plan de acción y evaluación, es la base de una educación que se establece con la búsqueda permanente y concreta de una escuela que permite ser investigada y reinventada, que no se cierra a la introducción de nuevas prácticas y teorías.

## **7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDACTICA Y PEDAGOGICA**

La intervención es un tratamiento pedagógico que parte de los resultados arrojados por la investigación, la cual inicia con procesos de contextualización y la identificación de una problemática que evidencia las falencias y dificultades en los estudiantes que conforman el objeto de investigación. Las reflexiones en torno a la intervención se hacen desde el maestro y el papel que desempeña dentro del aula con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudiante y sus necesidades e intereses, el objeto de aprendizaje, el proceso mismo de aprender y las didácticas, incluyendo las interacciones dadas dentro del aula de clases (Luis Fernando Gómez, Luz M. Osorio y Adriana Alvarez, 2003).

La función de la escuela debe estar dirigida a la construcción y reconstrucción de saberes y actitudes que se hacen necesarios en el desempeño social e intelectual y no hacer énfasis solo en los procesos de normalización y control disciplinar que no van a desarrollar en los (as) estudiantes competencias comunicativas ni el desarrollo del pensamiento. De esta manera, se empieza a entender la construcción del conocimiento, no solo como una función a cargo del maestro que conlleva la planeación y transmisión de contenidos, por el contrario, en dicha construcción participan tanto docentes como estudiantes, padres de familia y el contexto o realidad social que determina los comportamientos y actitudes de los discentes.

La aplicación de la propuesta, es decir, la intervención pedagógica generada a partir de una perspectiva investigativa y desde un eje metodológico de la etnografía y la hermenéutica, permite concebir los estudiantes como interlocutores con los que se pueden definir contenidos y procesos metodológicos logrando una

aproximación a sus saberes e intereses y una problematización de los mismos. Por consiguiente, la decisión sobre qué y cómo enseñar deja de ser una responsabilidad total del docente y pasa a ser compartida con las inquietudes y necesidades de conocimiento de los estudiantes, además, el proceso de enseñanza deja de ser la repetición de contenidos para dar espacio una serie de estrategias de aprendizaje que tienen como intención la formación de individuos autónomos, competentes, reflexivos ante la propia realidad social. El docente se convierte en un posibilitador y orientador de las propuestas, de los argumentos y posibles discusiones que se den dentro del aula, su función no queda anulada; por su parte, los (as) estudiantes plantean alternativas, propuestas, intereses personales justificando sus argumentos. Esta propuesta, trabajada desde proyectos parte de una necesidad, desde un deseo por aprender por parte de los (as) estudiantes y permite además la construcción del conocimiento a través de experiencias y necesidades manifiestas.

Para la consideración de ésta propuesta se delimita la estrategia como un plan o línea de acción que tiene como meta el logro de los objetivos tanto generales como específicos y que busca ahondar no solo ésta propuesta sino que logre atravesar la enseñanza de la lengua y las prácticas pedagógicas, colocando como factor primordial al sujeto que es quien a largo plazo deberá enfrentarse a un contexto que le exige interpretar y comprender.

La orientación de la propuesta de intervención en la práctica profesional, se encamina al desarrollo de estrategias que posibiliten el mejoramiento de la comprensión e interpretación textual partiendo de la lectura de textos narrativos y expositivos, pero dándole gran importancia a los intereses y motivaciones de los estudiantes del grado 6°, desarrollando su capacidad de análisis, interpretación, crítica, reflexión a partir de la lectura de cualquier texto. Cabe citar algunos eventos plasmado en el diario de campo que ilustran esta teoría: *“trabajamos la fábula y debían elaborar una a partir de algunas lecturas y parámetro. Fue un*

*trabajo rico porque se veían más niños de lo que son trayendo a sus mentes a través de la imaginación, ideas fantasiosas. Los dejé que exploraran en su imaginación, que la realización de ese cuento y la fábula, fueran producto de su propia creatividad imaginativa” (Octubre 24 de 2006), otro evento es: “se trabajó con un “miniproyecto” llamado la televisión también educa, donde debían realizar un reportaje donde se evaluaría el uso del lenguaje. Se sintieron muy motivados porque trabajarían los temas que ellos quisieran y lo presentarían como quieran” (Octubre 26 de 2006)*

La lectura es una fuente importante de conocimiento y una herramienta imprescindible para todo estudiante en su formación intelectual y aún en el mejoramiento de las relaciones sociales. La lectura se debe concebir en una función reflexiva, aludiendo a una sensibilidad, a una percepción del mundo y de sí mismo, es decir, donde se transforme cualquier tipo de texto en una herramienta que permita la comprensión y representación de la realidad. La comprensión tal, y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson,1984), partiendo, además, de sus experiencias acumuladas, experiencias que entran en juego a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Igualmente, el acto de leer y comprender un texto, debe convertirse en una fuente de información, de conocimientos y de placer, que conlleva a un lector eficiente, consciente de que la lectura es un paso hacia el enriquecimiento cultural, social y personal; sin embargo, los estudiantes muestran poca disposición para leer, ya sean los textos asignados o por simple gusto. Esta poca disposición se logra verificar en los discursos y discusiones de los estudiantes dentro y fuera del aula, ya que muestran una comprensión escasa de los temas del texto escrito u oral.

Dentro del quehacer pedagógico, nos encontramos con la Didáctica, la cual, de acuerdo con Lomas, se refiere a las actividades o estrategias de exploración de

conocimientos, actividades de desarrollo o profundización, actividades de aplicación y consolidación o comparación y actividades de evaluación y autoevaluación. En la aplicación de estas estrategias se debe tener en cuenta que:

- a.** La propuesta trate los contenidos o temas necesarios;
- b.** Que facilite el aprendizaje de los estudiantes;
- c.** Verificar si favorece o no la adquisición de los logros;
- d.** Favorecen o no la interacción, el trabajo individual y en qué momento.

Esta propuesta estratégica tiene como finalidad mejorar la competencia comunicativa haciendo énfasis en la comprensión lectora. Para lograr el objetivo, fue necesario llevar a la práctica estrategias pertinentes, las cuales se determinaban a partir de algunos diagnósticos o pruebas aplicadas a los estudiantes del grado 6°.

La intervención de los problemas en la competencia comunicativa, especialmente en el área de la comprensión lectora, se vienen abordando desde estrategias o procedimientos que han sido trabajados por algunos investigadores como, Josette Jolibert, Isabel Zolé, Smith, entre otros, y sobre el cual se argumentará a continuación.

Josette Jolibert, para alcanzar una mejor comprensión lectora, centra su atención en la **interrogación de textos**, lo cual permite al estudiante poner en marcha a lo largo de su vida de lector, estrategias de aproximación a los textos personalizadas, adaptadas, flexibles, en una palabra, creativas. En clase, se interrogan los textos que se encuentran en el marco de un proyecto (de curso o individual) que dan sentido a la actividad de lectura; textos pertenecientes a diferentes tipos de textos, como historias, recetas, artículos, reportes, entre otros, con la intención de profundizar en la tipología textual; textos acompañados de referencias que permitan situar: de dónde ha sido extraído, quién lo ha producido, cuándo ha sido producido.



Las etapas de la estrategia de interrogación de textos son:

1. *Activación del espíritu de investigación*: es la preparación para el encuentro del texto. Implica formular hipótesis sobre el tipo de texto, tener expectativas frente al texto que se va a descubrir.
2. *Definición previa, precisa de la tarea de los niños lectores*: construir el significado del texto que se va a descubrir y tomar conciencia de las actividades que se han realizado para llegar a él, identificar el tipo de texto (para esto es necesario trabajar la tipología textual), proponer una idea o significado. Buscar la mayor cantidad de información (skimin)
3. *Lectura individual y silenciosa del texto*: crear un ambiente de concentración, previa preparación.
4. *Construcción del significado del texto por confrontación y ordenamiento de las claves de significado*: intercambio informal sobre el tipo de texto supuesto y lo que comprendió del conjunto del texto.
5. *Síntesis sobre el significado del texto*
6. *Síntesis metodológica*: recapitulación de los que se ha aprendido durante la sesión, síntesis personal sobre ¿qué he aprendido?, análisis en conjunto ¿para qué me sirve?
7. *Elaboración de instrumentos de referencia*: como, fichas, cuadros recapitulativos, etc.

En el texto “*Enseñar Lengua*”, Daniel Cassany, igualmente, hace sus aportaciones para el mejoramiento en la comprensión de lectura en los alumnos. Cassany menciona las microhabilidades de la comprensión oral, las cuales implican:

1. **Reconocer**: Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc. - Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua. - Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/vocal átona, cama/cana, paja/caja, vamos/manos, etc.

2. **Seleccionar:** Distinguir las palabras clave relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas: o sea, eeeeh, repeticiones, redundancia, etc.)
3. **Interpretar:** - Comprender el contenido del discurso. - Comprender la intención y el propósito comunicativo. - Comprender el significado global, el mensaje. - Comprender las ideas principales. - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes. - Comprender los detalles o las ideas secundarias. - Relacionar las ideas importantes y los detalles - Comprender la forma del discurso: - Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.) - Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen. - Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc. –
4. **Anticipar:** Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso. - Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso. - Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.
5. **Inferir:** - Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia sociocultural, propósitos, etc. - Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc. - Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.
6. **Retener:** Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante. - Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: • Las informaciones más relevante: tema y datos básicos. • La situación y el propósito comunicativo. • La estructura del discurso. - Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

Al igual que Cassany, Isabel Zolé menciona entre las estrategias de comprensión de lectura los ejercicios del *antes*, *durante* y *después*.

- **Antes de la lectura; ¿Para qué voy a leer?:** permite determinar los objetivos de la lectura. El alumno se cuestiona, y surgen estas posibles respuestas:
  - Para aprender
  - Para presentar una ponencia
  - Para practicar la lectura en voz alta
  - Para obtener información precisa
  - Para seguir instrucciones
  - Para revisar un escrito
  - Por placer
  - Para demostrar que se ha comprendido
  - ¿Qué sé de este texto? Activar el conocimiento previo
  - ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto

De acuerdo con Cassany, las actividades previas de lectura, guían la atención del alumno, le dan información sobre las diversas opciones como, los temas, argumentos, personajes.

- **Durante la lectura**
  - Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
  - Formular preguntas sobre lo leído
  - Aclarar posibles dudas acerca del texto
  - Resumir el texto
  - Releer partes confusas
  - Consultar el diccionario
  - Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
  - Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

En esta parte de la actividad, el alumno comenta aspectos concretos del texto, dudas ambigüedades o cuestiones de interpretación.

➤ **Después de la lectura**

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos

Articulado a la práctica, se evidencia la aplicación de ésta estrategia con la lectura de un texto llamado “La comunicación entre animales” y se evidencia en diario de campo: *“continuando con la propuesta de trabajo, hoy se trabajaron las estrategias del antes, durante y después, activamos el conocimiento previo, que por cierto, es muy agradable hacerlo con ellos, ya que se muestran inquietos, no les da temor expresar sus ideas y aprenden con facilidad”* (Septiembre 19 de 2006)

Continuando con los aportes de Cassany, dice que los trabajos complementarios sobre la lectura, se deben concebir como una continuación del proceso de construcción de sentido, que ayuden al alumno a entender mejor y más profundamente el texto, es decir, hay que buscar ejercicios más creativos y personales donde el alumno pueda construir su propia interpretación del texto. Pueden hacerse: fichas personales de lectura, actividades de comentario y recomendaciones de lectura entre alumnos, elaboración de archivos personales, resúmenes, comentarios de texto, actividades de valoración de lectura y ejercicios de comparación entre lecturas. En la práctica se logró aplicar esta teoría con los estudiantes, aprovechando cada dificultad y necesidad que ellos manifestaban: *“la planeación de la clase de hoy estaba centrada en la escucha, entendiéndola como un elemento fundamental para una buena comprensión, además de pertinente. El tema fue interesante para los estudiantes y lo manifestaron con algunas reflexiones, comentarios y se sentían confrontados y muchos reconocieron que el*

*grupo falla grandemente en ésta competencia; realizaron textos, carteles y comentarios” (Agosto 11 de 2006)*

Para complementar estas estrategias de lectura, se retomaron los aportes que se dan sobre los factores que determinan la comprensión lectora y que encontramos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Los (as) estudiantes en su formación académica deben estar en condiciones para comprender e interpretar cualquier tipo de texto que se les presenten en las diversas situaciones comunicativas, ya que por medio de la lectura no solo enriquecemos nuestros esquemas conceptuales, sino que es también una forma de comprender el mundo, permite el desarrollo cultural, científico y social de los estudiantes, los conecta con otros mundos, con otras experiencias. En el desarrollo de la práctica se aplicó desde la tipología textual: *“en el día de hoy trabajamos la tipología textual. Con anterioridad debían traer cualquier tipo de texto, compromiso con el que cumplieron casi todos. Ante los temas nuevos, palabras curiosas, los chicos se muestran interesados, atraídos. Hoy la clase fue muy amena y enriquecedora para todas” (Agosto 17 de 2006)*

El proceso lector en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana está atravesado por dos fases. La primera donde se entiende la comprensión como el hecho de dar cuenta del texto, ubicando las ideas y relacionándolas entre sí, garantizando una apropiación de las redes conceptuales que están presentes en el texto; la segunda fase está relacionada con la creación, aportando, enriqueciendo y recreando el texto, la creación es pues el aporte que el lector le hace al texto.

La comprensión e interpretación de un texto está determinada por factores como el lector, el texto y el contexto. **El lector** tiene como función ejecutar estrategias cognitivas como el muestreo, la predicción, inferencia verificación y corrección (Goodman, 1982) con la intencionalidad de construir significados; el uso de estas

estrategias varía de acuerdo con el conocimiento previo que el lector posee sobre lo leído. Otros factores determinantes en el proceso lector son: los *propósitos*, referido a lo que busca el lector frente al texto, es decir, el para qué, el *conocimiento previo*, es el conocimiento del tema que se está leyendo, además de la estructura cognoscitiva del lector, la forma en qué está organizado su conocimiento, el *nivel de desarrollo cognitivo*, capacidad para asimilar, acomodando la información y modificando los esquemas para resolver problemas, la *situación emocional*, es la realidad afectiva del lector en el momento de la lectura la cual puede condicionar la comprensión de un texto, los significados se van construyendo a partir de las interacciones entre la realidad interior del sujeto y la realidad exterior y la *competencia lingüística* o competencia del lenguaje, que el conocimiento que el lector posee de su lengua, su léxico y su sintaxis y el modo de utilizarla. El segundo factor que determina la comprensión es el **texto**, determinada por la intención comunicativa y ésta a su vez, la determina la relación entre las oraciones que permiten el hilo argumental del texto. Por otra parte, el **contexto**, referido a las condiciones que rodean el acto de lectura, los cuales pueden ser: textual, las ideas presentes antes y después de un enunciado, es decir, las relaciones intratextuales; extratextual, compuesto por el espacio o el estado del clima y psicológico, estado anímico al momento de leer. Como aplicación, en la práctica se trabajó desde el “Currículo Integrado” una actividad organizada por la Institución para los grados sextos y que se puede resumir con una cita del diario de campo: *“estas dos semanas vamos a trabajar el “Currículo Integrado” y alejarnos de los contenidos programados y trabajar desde todas las áreas un proyecto de identificación...se trabajó con la comprensión y producción de textos, con temas como: la palabra, el lenguaje y su importancia en las interacciones...sus escritos demostraron buena comprensión en muchos y como se decía anteriormente, la disposición que demuestran cuando se trabaja con temas que incluyen sus experiencias, sus propios pensamientos, sus realidades y contextos”*(Julio24 de 2006).

## 7.1 Estrategias cognitivas y metacognitivas que facilitan la comprensión

Teniendo en cuenta la interacción entre los procesos mentales que se presentan en el lector en el momento del acto de lectura y las claves e indicios que el texto proporciona, es necesario desarrollar estrategias de lectura que le permitan al lector: concientizarlo sobre sus finalidades e intencionalidades, que activen sus esquemas mentales y sus conocimientos previos, que le permitan predecir, indagar, hipotetizar e inferir sobre lo leído, que le sirvan para controlar y orientar la comprensión. Dichas estrategias están clasificadas en cognitivas las cuales son: la predicción, inferencia, verificación de hipótesis, parafraseo y corrección; y metacognitivas, relacionadas con la toma de conciencia del propio proceso de lectura, donde el lector supervisa y controla su interacción con el texto y se da cuenta de lo comprendido y de lo que le presenta dificultad.

En el trabajo de clase se evidencia en un evento que se puede citar: *“Momentos antes de la clase nos encontramos con un texto muy adecuado y pertinente sobre el lenguaje, sobre aprender a hablar con raciocinio, con inteligencia y para todos fue muy interesante porque sin planearlo se formó un debate. Unos estudiantes defendían la idea de que una mujer solo necesita ser bonita, otros decían: “que horror uno ver un hombre bonito y fuerte y que no sepa hablar” y por esa misma línea fueron las posiciones de muchos. Empezaron a traer experiencias personales, programas de t.v, todas sus realidades. Hicieron inferencias sobre el texto, propusieron hipótesis, argumentaron sus ideas.”* (Agosto 11 de 2006)

## 7.2 Evaluación

La aplicación de la evaluación al final de la práctica profesional tiene como principales objetivos la identificación en el desempeño y los niveles de desarrollo alcanzados por los (as) estudiantes con relación a la competencia comunicativa, además, reconocer el impacto real de la propuesta de intervención sobre la

capacidad de comprensión e interpretación de textos en los (as) estudiantes del grado 6°.

La evaluación permite considerar aspectos referidos a *qué*, *cómo* y *cuándo* se evaluaron los aprendizajes derivados de la implementación la propuesta. Con respecto al *qué* se evaluó, se parte del desempeño de los (as) estudiantes en la competencia comunicativa haciendo énfasis en la comprensión e interpretación textual. Se evaluaron además los procesos de aprendizaje que se evidenciaron a través de las actividades que tenían como finalidad un avance en ésta competencia. El *cómo*, se evaluó en el proceso que mantuvo cada uno de los sujetos implicados en la intervención, y las distintas dinámicas que se fueron estructurando al interior de la clase de Lengua Castellana. Con relación al *cuándo* se evaluó, se tuvieron en cuenta actividades de iniciación, de la implementación de la propuesta, para identificar niveles de desarrollo con respecto a la comprensión e interpretación de textos, teniendo en cuenta la estructura interna de la tipología textual trabajada en la propuesta con los textos narrativos y expositivos.

El impacto que se obtuvo en los (as) estudiantes del grado 6° de la sección 13 del INEM, fue principalmente una concientización parcial acerca del ejercicio de la lectura que contempla los aspectos básicos como, ¿qué es leer?, los tipos de textos, y la comprensión e interpretación textual encaminados a dar sentido a lo que se lee.

De otra parte se rescata la ventaja de que los estudiantes lograron diferenciar la existencia de diversos propósitos para la lectura y que gracias a ello es posible leer sin las presiones o reglas que el ámbito escolar le exige.



## CONCLUSIONES

El trabajo de la práctica pedagógica establecido desde la investigación cualitativa y las herramientas etnográficas y hermenéuticas, permiten a los maestros en formación crear un acercamiento tangible de la realidad escolar tal y como es, además de darle una orientación al trabajo por proyectos que involucran problemáticas detectadas a partir de la observación y el conocimiento de los factores que la propician.

A través de la observación, el proceso de investigación y de los elementos que permitieron la consolidación de la problemática, podemos concluir que: se detectó el bajo rendimiento que poseen los (as) estudiantes del grado sexto del INEM en relación con la comprensión textual, como se demuestra en la articulación de la prueba piloto; la enseñanza de la maestra cooperadora y al planeación del área de Lengua Castellana no están acordes a las necesidades e intereses que, tanto estudiantes como el medio, reclama. Esto se evidencia en las observaciones e interacciones que fueron plasmadas y recogidas en el diario de campo.

La propuesta de intervención aplicada en la Institución educativa, parte de la necesidad que manifiestan los estudiantes en la enseñanza de la lengua, teniendo en cuenta sus contextos, motivaciones e intereses y como ha quedado registrado en la encuesta aplicada a los (as) estudiantes, donde se demuestran estos aspectos.

## BIBLIOGRAFIA

CASSANI, Daniel. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximación a la comprensión crítica. Tomado del Proyecto de Investigación: “la comprensión receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”. Con el código HUM2004-03772. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España; danielcassany@upf.edu.

FILLIOLA MENDOZA, Antonio. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora.

GOMEZ, Luis Fernando; OSORIO, Luz Mariela y ALVAREZ, Adriana. Código, actitud y proyecto pedagógico. Una propuesta de intervención en el ámbito escolar. Medellín. U de A, 2003.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile, Dolmen, 1996.

JURADO, Fabio. Los procesos de la lectura. Bogotá: Editorial Magisterio, 1997

Ley 115. Ley General de educación

Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Ministerio de Educación. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. 2º Edición. Paidós.

LOMAS, Carlos y OSORO, A. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1994

MARTINEZ MIGUÉLEZ, MIGUEL. Ciencia y arte en la metodología cualitativa, métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos. Trillas. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Lectura en contexto PIRLS. Teorías, experiencias y propuesta de lectura.

PEREZ ABRIL, Mauricio. Procesos cognitivos y producción textual. Bogotá, E:PE: (Memorias del Seminario Escuela Lenguaje y Sociedad), 1994.

Piie de Chile. Proyecto de Investigación en educación de los maestros en Chile. La Investigación de la Práctica Pedagógica en los talleres de educadores.

PISA 2000. Universidad de Barcelona. Revista de Educación.

PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José. El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: CDIADA EDITORIAL S.L., 1991.

Técnicas y herramientas para la recolección de información en la investigación cualitativa. Material compilado por el grupo de asesores de práctica de educación a distancia, 1999.

ZUBIRÍA DE, Julián. Tratado de Pedagogía conceptual. Enfoque Pedagógico.

## **ENCUESTA: EVALUACIÓN A LA MAESTRA EN FORMACIÓN**

**OBJETIVO:** Determinar el impacto de las estrategias aplicadas para el mejoramiento de los estudiantes en la competencia comunicativa en relación con la comprensión crítica e interpretativa.

1. **¿Cómo les pareció la clase de Español?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. **De los temas trabajados, ¿cuáles les parecieron más importantes?** \_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. **¿Qué aprendieron en la clase de Español?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. **¿Para qué les sirve lo que aprendieron?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. **¿Qué es lo que más les gusta de la maestra en formación?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. **¿Qué crees que debe mejorar?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. **¿Qué aprendieron sobre las tipologías textuales?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. **¿El conocimiento de las tipologías textuales les sirve o no en la comprensión e interpretación de lectura? ¿Por qué?** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. **Las actividades realizadas en la clase de Español, les sirvieron para:**
- a. aprender a leer comprensivamente
  - b. para realizar buenos trabajos escritos
  - c. para comprender a los demás
  - d. Dar a conocer las propias ideas
  - e. Todas las anteriores

## **PRUEBA PILOTO**

**OBJETIVO:** Indagar sobre el desempeño de los (as) alumnos (as) en los logros relacionados con los niveles de comprensión de lectura

### **EL CONEJO Y EL LEÓN**

**Augusto Monterroso**

Un celebre Psicoanalista se encontró cierto día en medio de la selva, semiperdido. Con la fuerza que dan el instinto y el afán de investigación logró fácilmente subirse a un altísimo árbol, desde el cual pudo observar a su antojo no sólo la lenta puesta de sol, sino además la vida y costumbres de algunos animales, que comparó una y otra vez con las de los humanos.

Al caer la tarde vio a parecer, por un lado, al Conejo; por otro lado, al León. En un principio no sucedió nada digno de mencionarse, pero poco después ambos animales sintieron sus respectivas presencias y, cuando toparon el uno con el otro, cada cual reaccionó como lo había venido haciendo desde que el hombre era hombre.

El León estremeció la selva con sus rugidos, sacudió la melena majestuosamente como era su costumbre y hendió el aire con su garras enormes; por su parte, el Conejo respiró con mayor serenidad, vio un instante a los ojos del León, dio media vuelta y se alejó corriendo.

De regreso a la ciudad el celebre Psicoanalista publicó *cum laude* su famoso tratado en que demuestra que el León es el animal más infantil y cobarde de la selva, y el Conejo el más valiente y maduro: el León ruge, hace gestos y amenaza al universo movido por el miedo; el Conejo advierte esto, conoce su propia fuerza, y se retira antes de perder la paciencia y acabar con aquel ser extravagante y fuera de sí, al que comprende y que después de todo no le ha hecho nada.

- RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS A PARTIR DE LA LECTURA DEL CUENTO “EL CONEJO Y EL LEÓN” (AUGUSTO MONTERROSO)

**1. ¿Qué tipo de texto es?**

- a. Expositivo
- b. Descriptivo
- c. Narrativo
- d. Argumentativo

**2. El tema del texto es:**

- a. La diferencia entre el conejo, el león y el psicoanalista
- b. Análisis profundo de las reacciones ante el peligro del león y el conejo
- c. Cómo interactúa el hombre con los animales de la selva
- d. La publicación del tratado del psicoanalista

**3. El texto se puede resumir en la siguiente frase u oración:**

- a. El león, aunque es cobarde es el más fuerte
- b. El conejo, aunque es más inteligente también es miedoso
- c. El Psicoanalista es experto en investigaciones sobre animales
- d. El león reacciona por impulso sin comprender, el conejo primero observa y luego comprende

**4. En el texto:**

- a. Se narra un hecho
- b. Se explica una acción
- c. Se propone una discusión
- d. Se describe una situación

**5. El texto se puede clasificar como:**

- a. Una leyenda griega
- b. Un mito urbano
- c. Un cuento
- d. Un relato cotidiano

**6. En el cuento, la frase: “...como lo venía haciendo desde que el hombre era hombre”, significa:**

- a. El hombre siempre se ha mostrado agresivo con los animales y estos le temen
- b. Los animales le demuestran respeto y obediencia al hombre
- c. El león y el conejo siempre han reaccionado así desde la existencia del hombre
- d. Cada animal se puso a la defensiva

**7. El título que mejor expresa las ideas del texto es:**

- a. La verdad sobre la cobardía del león y la astucia del conejo
- b. Las reacciones del león y el conejo ante lo desconocido
- c. El tratado del Psicoanalista sobre el León y el Conejo

**8. ¿Cómo se describe en el texto al león y al Conejo?**

- a. Uno infantil y el otro superior
- b. Uno infantil, cobarde y el otro valiente y maduro
- c. Uno extravagante y el otro introvertido
- d. Uno amenazador y el otro tolerante

**9. ¿Con cuál animal te identificas y por qué?**

---

---

---

**10. ¿Cómo juzgarías la actitud de cada animal?**

---

---

## **ENTREVISTA A LA DOCENTE COOPERADORA DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA**

1. De acuerdo a sus conocimientos y experiencia como docente en ejercicio, ¿cuál de los siguientes aspectos cree tener mayor fortaleza?
  - El saber pedagógico
  - El saber disciplinar específico en Lengua Castellana
  - La Didáctica
  - En todos los anteriores
  
2. Con relación a la asignatura de lenguas Castellana a su cargo, se puede decir que:
  - Está centrada en los contenidos temáticos retomados de textos guías
  - No hay organización sistemática de los contenidos y priman los intereses de los alumnos
  - Está centrada en los objetivos que orientan la práctica pedagógica
  - Se caracteriza por una organización sistemática y flexible de acuerdo al propósito del profesor y las necesidades e intereses de los estudiantes
  
3. Entiende el aprendizaje como:
  - Memorización de información ¿conceptos, fechas, autores, obras, etc.)
  - Cambio de conducta
  - Desarrollo cognitivo de los estudiantes
  - Desarrollo de habilidades para afrontar situaciones problema
  
4. Entiende la evaluación como:
  - Exámenes o pruebas objetivas que privilegian resultados finales
  - Exámenes o pruebas que privilegian la memorización de conceptos
  - Estrategias diferentes para evaluar los procesos de aprendizaje



- Exámenes que buscan verificar el logro de objetivos conductuales

5. Con relación a la práctica pedagógica, ¿qué recursos didácticos utiliza?

- Explicaciones verbales y teorización con ayuda del tablero
- Diversos recursos didácticos de acuerdo con los intereses y necesidades particulares de los (as) estudiantes
- Un plan de trabajo por grupos para el desarrollo de proyectos, asesorados por usted

6. Considera que la imagen del maestro debe proyectarse como:

- Un profesional que transmite conocimientos científicos y técnicos
- Un hombre u mujer culta, con cualidades éticas y morales
- Un intelectual que dirige y guía proyectos de indagación en el aula
- Un posibilitador –no interventor- de la construcción de conocimientos en el aula de clases

7. ¿Considera usted que la metodología que utiliza conduce a los alumnos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa? ¿Por qué?

---

---

---

---

8. ¿En qué deben formarse los alumnos en el área de Lengua Castellana?

---

---

---

---

## ENCUESTA A LOS ALUMNOS

**OBJETIVO:** Recoger información para lograr un mayor conocimiento de la población en lo psico-social, económico, cultural

### 1. Identificación del Alumno

Nombre Completo: \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Sexo: F \_\_\_ M \_\_\_ Fecha de Nacimiento: D \_\_\_ M \_\_\_ A \_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

### 2. Información Familiar

Nombre del Padre: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Nivel de Escolaridad \_\_\_\_\_

Nombre de la Madre: \_\_\_\_\_ Ocupación \_\_\_\_\_

Nivel de Escolaridad \_\_\_\_\_

Número de hermanos: \_\_\_\_\_ Lugar que ocupas: \_\_\_\_\_

Barrio donde vives: \_\_\_\_\_

Vives con tus padres: Si \_\_\_ No \_\_\_ Otros: \_\_\_\_\_

¿Cómo es la relación con tus padres? \_\_\_\_\_

¿Te ayudan en las tareas escolares? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Quién? \_\_\_\_\_

### 3. Información Personal

¿Qué haces en tu tiempo libre? \_\_\_\_\_

¿Te gusta ir a la escuela? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Te gusta alguna expresión artística? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Te gusta la materia de lengua Castellana? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué te gusta hacer en la Clase de lengua Castellana? \_\_\_\_\_

¿Te gusta escribir? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué escribes? \_\_\_\_\_

¿Te gusta leer? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Qué lees? \_\_\_\_\_

¿Crees que leer es importante? Si \_\_\_ No \_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

¿Cuál es tu dificultad cuando lees? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## BITÁCORA PEDAGÓGICA

**LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**

**INSTITUCIÓN: INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO**

**GRADO: 6° SECCIÓN: 13 JORNADA: MAÑANA**

**NÚCLEO TEMÁTICO:** Trabajar la comprensión lectora a partir de algunas estrategias de aproximación a los textos, como la interrogación de textos.

**TIEMPO:** Dos períodos

### **NIVEL DE LOGRO ESPERADO:**

- ◆ Activar el espíritu de investigación y preparación para el encuentro con el texto.
- ◆ Tener expectativas frente a lo que se va a descubrir en la interacción texto – lector.
- ◆ Identificar el tipo de texto
- ◆ Proponer ideas o significados. Buscar la mayor cantidad de información.

### **ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES**

- ◆ Formular hipótesis sobre el tipo de texto
- ◆ Construir el significado del texto que se va a descubrir y tomar conciencia de las actividades que se han realizado para llegar a él. Lectura rápida del título, la estructura, detenerse en las imágenes y rescatar información de ellas.
- ◆ Aplicar el conocimiento sobre la tipología textual, identificando el tipo de texto.
- ◆ Cada estudiante tratar de proponer una idea sobre la temática del texto.
- ◆ Realizar una lectura individual y silenciosa del texto. Es necesario crear un ambiente de concentración y previa preparación, para esto se propone la lectura de poemas y cuentos con los cuales se sienten motivados.
- ◆ Hacer un intercambio informal sobre el supuesto tipo de texto y lo que comprendió a partir de la lectura individual. Síntesis sobre el significado del texto.
- ◆ Elaborar instrumentos de referencia. Se retoman los aprendizajes sobre mapa conceptual, elaboración de fichas, resúmenes, etc.
- ◆ Recapitulación de lo que se ha aprendido en las sesiones. Cuestionarse sobre ¿qué aprendió?, ¿para qué me sirve?

### **INDICADOR DE LOGRO**

- ◆ Comprende diferentes tipos de textos
- ◆ Construye el significado del texto a partir de la interacción lector-texto
- ◆ Compara sus puntos de vista con los de sus compañeros y profesor
- ◆ Elabora resúmenes y esquemas que den cuenta del sentido del texto.

## **RECURSOS**

- ◆ Las guías de trabajo, donde se encuentran diferentes tipo de textos
- ◆ Los textos traídos a clase por parte de los estudiantes

## **EVALUACIÓN**

- ◆ Elaboración de fichas o esquemas que den cuenta de la comprensión del texto.
- ◆ Se evaluará el nivel de lectura silenciosa que poseen, además de la lectura grupal.
- ◆ Socialización de los diferentes tipos de textos leídos, además de el recuento de lo comprendido.
- ◆ Elaboración de un resumen sobre el tema o texto leído.

---

**FIRMA DEL COOPERADOR**

## BITÁCORA PEDAGÓGICA

**LICENCIATURA HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**  
**INSTITUCIÓN: INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO**

**GRADO: 6°            SECCIÓN: 13**

**NÚCLEO TEMÁTICO:** Comprensión e interpretación de diversos tipos de textos, estableciendo relaciones internas y la clasificación en una tipología textual, especialmente, en textos narrativos y expositivos.

**TIEMPO:** Dos períodos

### **NIVEL DE LOGRO ESPERADO**

- Reconocer las características de los diversos textos que lee.
- Identificar a intención comunicativa de cada texto leído.
- Identificar las características del texto narrativo y del texto expositivo.

### **ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES**

- Activar conocimientos previos sobre tipos de textos.
- Explicar el concepto de tipología textual. Hablar sobre los diferentes tipos de textos que hay y la intención de cada uno.
- Retomar algunos textos leídos en clase o que sean de su preferencia
- Se harán preguntas de inferencia como, la idea central, el propósito del autor, las ideas implícitas del texto, la información allí contenida.
- Se trabajará con el resumen oral, el comentario y la explicación de textos y de obras literarias.
- Escribir diferentes tipos de textos con intención comunicativa definida.

### **INDICADOR DE LOGRO**

- Comprende el sentido global de cada texto que lee, la intención del autor y sus características.
- Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa del autor.
- Lee e interpreta textos narrativos y expositivos.

### **RECURSOS**

- Diferentes tipos de textos sacados del periódico, de libros escolares, poesías, cuentos, etc.

- Se retomaran los conceptos de tipología textual especialmente los de María Teresa Serafini en “Géneros textuales y Prosas de base” en “Cómo redactar un tema”

## **EVALUACIÓN**

- Realizar un texto expositivo (tema el lenguaje)
- Realización de un texto narrativo (tema libre)
- Socialización de cada texto
- Se evaluará el manejo de estructuras y la intención.

---

**FIRMA DEL COOPERADOR**

## ANEXOS



## **AGRADECIMEINTOS**

**A Dios, a nuestras familias madres esposo, novio e hija (Valentina) por su gran paciencia y comprensión.**

**Y de manera muy especial a nuestra asesora Maria Edilma Gómez por su entrega y dedicación.**