

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y
METACOGNITIVAS PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS.**

***EJE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN
INICIAL***

**SANDY SULEYMA GUTIÉRREZ PUENTES
SANLY YANETH MARIACA CARO**

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades Lengua Castellana

María Edilma Gómez Gómez
Magíster en psicopedagogía

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2009**

*A Dios por permitirnos colaborar en su obra creadora.
A nuestras familias por su inmenso apoyo para alcanzar nuestras metas.
A nuestros(as) profesores(as), compañeros(as), amigos(as) y estudiantes por enseñarnos y
aprender con nosotras.*

Resumen

Este trabajo de grado es una respuesta a la necesidad de sistematizar la experiencia de práctica pedagógica e investigativa de las maestras en formación inicial de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana; precisamente, ese es el propósito de las autoras: dar cuenta de cómo aprenden a ser maestras investigadoras, estratégicas, críticas y reflexivas de su quehacer y todo lo que ello implica. Es producto de la investigación de la realidad pedagógica en el contexto de la clase de lengua castellana, mediante los métodos etnográfico y hermenéutico que les permite explorar las interacciones comunicativas y las manifestaciones culturales de los(as) estudiantes del grado séptimo, secciones 10 y 19 de la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”; además las lleva a indagar los referentes teóricos, tomados de la psicología cognitiva, la lingüística textual y la didáctica de la escritura, que sirve de base a la estructuración y aplicación de una propuesta de trabajo didáctica y pedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa de los(as) estudiantes, específicamente en la producción de textos argumentativos a través de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Palabras Claves:

Etnografía Escolar, Práctica Pedagógica e Investigativa, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Estrategias Cognitivas y Metacognitivas, Didáctica de la Escritura de Textos Argumentativos.

Summary

This work level is a response to the need to systematize the experience of teaching practice and research of the initial training of teachers in the basic education degree in Humanities with an emphasis on Spanish language; precisely, that is the purpose of the authors: give an account of how they learn to be teachers research, strategic, critical and reflective of your work and all that implies. It is a product of research into educational reality in the context of the class of the Spanish language, by using ethnographic and hermeneutic that allows them to explore the communicative interactions and cultural manifestations of the students in the seventh grade, sections 10 and 19 the school INEM “José Félix de Restrepo”; also brings to question the theoretical references, taken from cognitive psychology, linguistics and textual teaching of writing, which underpins the design and implementation of a proposed educational and pedagogical work for the development and strengthening of communicative competence the students, specifically in the production of argumentative texts through the teaching and learning of cognitive and metacognitive strategies.

Claves Words:

Ethnography School, Teaching Practice and Research, Basic Education Degree in Humanities with an Emphasis on Spanish Language, Cognitive and Metacognitive Strategies, Teaching the Writing of Argumentative Texts.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	Pág.
CAPÍTULO 1 La Huella de la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo” (Lectura y Resignificación del Contexto)	12
1.1 La Ubicación Geográfica	13
1.2 La Historia del INEM “José Félix de Restrepo”	14
1.3 El Horizonte de La Institución Educativa	17
1.4 La Infraestructura Administrativa, Académica y Física	20
1.5 El Reconocimiento de la Realidad Social y Educativa	25
	30
CAPÍTULO 2 Una Investigación de la Realidad Pedagógica en la Clase de Lengua Castellana (Etapa de Problematización)	
2.1 Las Interacciones	31
2.2 La Exploración como Primera Etapa Investigativa	32
2.3 La Nueva Realidad: Objeto de Investigación	42
2.4 La Necesidad de la Investigación sobre la Producción de Textos Escritos (Justificación)	42
2.5 Antecedentes Investigativos acerca de la Producción Escrita a Partir de la Lectura Comprensiva	44
	51
CAPÍTULO 3 Propósitos de la Práctica Pedagógica e Investigativa (Objetivos)	
3.1 Objetivo General	51
3.2 Objetivos Específicos	51
	52
CAPÍTULO 4 Principios Teóricos de la Práctica Pedagógica (Marco Teórico)	
4.1 La Práctica Pedagógica: Perfil del(la) Maestro(a) de Lengua Castellana	52
4.2 La Enseñanza Estratégica desde los Enfoques Constructivista y Cognitivo	55
4.3 La Didáctica de la Lengua Castellana	59
4.4 Los Aportes de la Lingüística Textual	62
4.5 La Argumentación en la Producción de Textos Escritos	75
	81
CAPÍTULO 5 ¿Cómo Investigar la Práctica Pedagógica? (Diseño Metodológico de la Investigación)	
5.1 La Investigación Cualitativa	82
5.1.1 La Etnografía	83

5.1.2	La Hermenéutica	85
5.2	Técnicas e Instrumentos	85
5.2.1	La Observación Participante	86
5.2.2	El Diario de Campo	87
5.2.3	La Entrevista	87
5.2.4	La Encuesta	88
5.2.5	La Prueba Piloto	89
5.2.6	Fuentes Documentales	90
5.3	La Población	90
5.4	Técnicas e Instrumentos para el Análisis e Interpretación de la Información	93
5.4.1	La Rejilla	93
5.4.2	La Tabulación	94
5.4.3	Matriz Categorial	95
CAPÍTULO 6 ¿De Qué Manera Contribuyen la Comprensión de Lectura y las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas al Desarrollo y al Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa en la Producción de Textos Escritos de Tipo Argumentativo? (Propuesta Pedagógica y Didáctica)		96
6.1	¿Y Qué Hay del Énfasis Disciplinar?	97
6.2	¿Cómo se Apoya en la Pedagogía?	99
6.3	¿Cuál es el Aporte de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas a una Didáctica de la Escritura?	100
6.4	Las Estrategias y Actividades	102
6.4.1	Las Relaciones Conjuntivas en el Texto Argumentativo	103
6.4.2	Las Polifonías del Texto Argumentativo	105
6.4.3	Las Secuencias en la Escritura del Texto Argumentativo.	107
6.5	Experiencias Significativas	108
CAPÍTULO 7 Procesamiento de la Información sobre la Práctica Pedagógica e Investigativa (Análisis e Interpretación de la Información y de Resultados)		112
7.1	La Experiencia de Práctica	112
7.2	Didáctica de la Lengua Castellana	122
7.3	La Investigación como Estrategia de Formación Inicial de Maestras	126
CAPÍTULO 8 Resignificación de la Práctica Pedagógica e Investigativa (Hacia una Nueva Racionalidad Pedagógica y Didáctica)		133
CONCLUSIONES		
BIBLIOGRAFÍA		
ANEXOS		

1. El Diario de Campo	
1.1 Septiembre 4 de 2007	
1.2 Septiembre 18 de 2007	
1.3 Octubre 24 de 2007	
1.4 Noviembre 9 de 2007	
1.5 Noviembre 26 de 2007	
1.6 Enero 23 de 2008	
1.7 Febrero 5 de 2008	
1.8 Febrero 22 de 2008	
1.9 Marzo 25 de 2008	
1.10 Marzo 25 de 2008	
1.11 Junio 4 de 2008	
2. Otros Instrumentos de Recolección de Información	
2.1 Encuesta	
2.2 Tabulación de la Encuesta	
2.3 Rejilla de Revisión Pregunta 12	
2.4 Tabulación de la Prueba Piloto	
2.5 Prueba Piloto	
2.6 Entrevistas	
2.6.1 Al Maestro Cooperador	
2.6.2 A la Maestra Cooperadora	
2.7 Fuentes Documentales	
2.7.1 Taller “Las Medias de los Flamencos” (Comprensión lectora)	
2.7.2 Perspectiva Teórica-Lingüística del Texto	
2.7.3 Plan de Área de Español para el Grado VII	
2.8 Rejilla de Revisión de Textos Argumentativos	
2.9 Tabulación de Resultados Textos Argumentativos	
3. Textos Escritos en la Clase de Lengua Castellana	
3.1 Cuentos	
3.1.1 Juanita (Según el cuaderno viajero)	
3.1.2 Una Cita Inesperada	
3.2 Notas de Clase	
3.3 Texto Argumentativo	
4. Actividades de la Propuesta Pedagógica y Didáctica	
4.1 Actividad para Identificar las Tipologías Textuales	
4.2 Trama de Tipologías textuales	
4.3 Texto Argumentativo: “La Eñe También es gente”	
4.4 Preguntas sobre Temas Controversiales	
4.5 Actividad Lenguaje No Verbal	

4.6	Artículo “Los Fantasmas del INEM” del Periódico “El Humanista”	
4.7	Opinión del Lector	
4.8	Taller de Comprensión de Lectura de “La Perla” de Jhon Steinbeck	
4.9	Escritura del Primer Texto de Análisis Literario de la Perla	
4.10	Reescritura del Texto de Análisis Literario de la Perla	
4.11	Borrador del Texto Argumentativo Tema Libre	
4.12	Mapa Conceptual Texto Argumentativo Tema Libre	
4.13	Texto Final Texto Argumentativo Tema Libre	
5. Evaluación de la Propuesta		

TABLA DE ILUSTRACIONES

Gráficos	Pág.
Gráfico 1	21
Gráfico 2	23
Gráfico 3	35
Grafico 4	36
Grafico 5	37
Grafico 6	72
Grafico 7	91
Grafico 8	92
Grafico 9	141
Grafico 10	143
Tabla	
Tabla 1	113

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica e investigativa como maestras en formación inicial del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana se produce a lo largo de dos semestres no consecutivos de un año escolar (2007-2 y 2008-1) a la vez que atañe, también, al semestre correspondiente al trabajo de grado dedicado al proceso de reflexión y sistematización de la misma experiencia. Pero, antes de llegar a la Práctica Profesional se recibe formación académica en los campos disciplinar, pedagógico y didáctico de la que se infiere las dispone para desenvolverse acertadamente en el contexto escolar y de manera especial en la clase de lengua castellana, hecho que se pone a prueba en el mismo desarrollo de aquélla.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo es dar cuenta de la práctica, de cómo se convierte en una valiosa oportunidad para culminar la formación como maestras, de cuáles métodos les enseñan a 'investigar investigando' y a 'aprender a enseñar', y de qué manera se puede contribuir a desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa de los(as) estudiantes en un aspecto específico del área. Así, este trabajo es fruto de un esfuerzo constante, disciplinado y consciente de las maestras en formación que las lleva a resignificar la teoría, la práctica y su relación. En él se encuentran inmersas las reflexiones, las críticas, las interpretaciones, los análisis y las propuestas de distinta índole que tienen como finalidad aportar al saber pedagógico y didáctico de la lengua castellana.

Ahora bien, el centro de práctica que acoge a las futuras docentes es la Institución Educativa INEM "José Félix de Restrepo", en la jornada de la tarde, en el grado séptimo secciones 10 y 19. Allí, la sonrisa, el saludo, la sugerencia, el ejemplo y el consejo oportuno de los maestros(as) cooperadores(as) y de los(as) demás docentes del departamento de español mediaron un aprendizaje valioso como las posibles soluciones a situaciones concretas y reales en la clase de lengua

castellana, que no se logra en la caja de cristal y el mundo ideal que constituyen las aulas, cafeterías y pasillos de la Universidad. Al mismo tiempo, el interactuar con los(as) estudiantes les otorga una experiencia que posibilita el respeto a la diferencia y la diversidad.

De este modo, la práctica pedagógica confirma la vocación y el amor por la profesión docente, puesto que ahora como maestras en formación inicial se ven como profesionales idóneas comprometidas con el cambio de concepciones y prácticas tradicionalistas de enseñanza y de aprendizaje mediante la inserción de los principios constructivistas y cognitivos; que las encauza a ser reflexivas, estratégicas y creativas, en constante búsqueda del saber en pro de la formación de un ciudadano competente, en este caso, en el uso de la lengua. Para ello, consideran valioso participar de investigaciones que les ayude a orientar propuestas que conduzcan a mejorar una problemática concreta en el ámbito de la lengua castellana desde las nuevas teorías como la textolingüística y la pragmática de la comunicación.

Así pues, el proceso de investigación y de sistematización se desarrolla a través de varias etapas presentadas en este trabajo en ocho capítulos, que incluyen el reconocimiento del contexto de la Institución y la clase de lengua castellana como realidad a investigar en el capítulo uno *La Huella de la Institución Educativa INEM "José Félix de Restrepo"*; la exploración y definición de las dificultades en el terreno de la lectura y/o la escritura, manifestadas en el capítulo dos denominado *Una Investigación de la Realidad Pedagógica en la Clase de Lengua Castellana*; además de establecer los objetivos tanto para la práctica como para la investigación, en el tercero *Propósitos de la Práctica Pedagógica e Investigativa*.

En cuanto a los restantes capítulos, el cuarto y el quinto traen consigo las teorías y planteamientos de algunos(as) autores(as) que iluminan las esferas pedagógica, didáctica, disciplinar e investigativa de la práctica pedagógica, cuyos nombres son:

Principios Teóricos de la Práctica Pedagógica y ¿Cómo Investigar la Práctica Pedagógica? respectivamente. En cambio, el sexto expone la propuesta pedagógica y didáctica llamada *¿De qué Manera Contribuyen la Comprensión de Lectura y las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas al Desarrollo y al Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa en la Producción de Textos Escritos de Tipo Argumentativo?*

Los últimos dos capítulos son más reflexivos que los anteriores en tanto hay un mayor desarrollo de la voz propia de las maestras en formación inicial en todas las etapas que abarca la presente experiencia de escritura, así en el séptimo *Procesamiento de la Información sobre la Práctica Pedagógica e Investigativa* se analiza y se da cuenta del sentido de ésta a través de los hallazgos y avances obtenidos a lo largo de la investigación, paralelamente en el octavo se intenta una profundización en una didáctica de la escritura del texto argumentativo, del cual se titula *Resignificación de la Práctica Pedagógica e Investigativa*.

Para finalizar, es importante afirmar que el oficio de leer, discutir, reflexionar y escribir hacen parte inherente del ser maestras, al igual que hacen parte la formación pedagógica, didáctica y disciplinar que se esbozan en la Universidad y que se fundamentan en la práctica. De igual manera, es necesaria una formación humanística como parte de las actitudes y aptitudes que deben tener los(as) maestros(as) de lengua castellana, que los(as) lleven a ponerse los zapatos de la ética y la moral para pisar firme y seguro por donde quiera que vayan, ser como una ardilla para trepar por las ramas del árbol de la sabiduría y a usar agujas y lana para tejer sueños e ilusiones. Para volver a pensar en estos asuntos con los que podemos contribuir desde la enseñanza de la lengua castellana a una educación lingüística y literaria, al igual que a una formación integral, haciendo énfasis en las interacciones comunicativas en el aula de clase y así poder darle sentido al aprendizaje de los(as) estudiantes.

CAPÍTULO 1

LA HUELLA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM “JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO”

(Lectura y Resignificación del Contexto)

Como bien se sabe una Institución Educativa (I.E.) da cuenta de una realidad social que se construye día a día y que, en consecuencia, es cambiante. Para conocerla se deben tener en cuenta los factores históricos, físicos, administrativos, académicos, económicos, sociales y culturales que la conforman. Por ello, el objetivo de este capítulo es dar cuenta de la influencia del contexto de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo” en la práctica pedagógica de las maestras en formación y de los aspectos ya mencionados como determinantes en el ambiente escolar, puesto que hacen parte de las condiciones que repercuten en los diferentes procesos que tienen lugar en la Institución y máxime en la clase de lengua castellana.

Ahora bien, tratándose de la realidad educativa, como una construcción social que entretiene una serie de interacciones objetivas y subjetivas, campo que convoca y al que se enfrentan las maestras en formación con la finalidad de cuestionarla, analizarla, interpretarla e intervenirla, y las cuales se manifiestan en la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante. En el primer caso, se observa que el(la) maestro(a) titular de lengua castellana maneja una relación de respeto, cordialidad, y de preocupación tanto por el bienestar como por los intereses de los(as) estudiantes; a su vez ellos(as) demuestran respeto, cariño y confianza

hacia el(la) docente. En la segunda, interacción, se percibe compañerismo, complicidad y afecto, sin embargo, al ser una población adolescente y que proviene de distintos lugares de la ciudad presentan enemistades y rivalidades propias de la edad adolescente.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este primer capítulo y para orientar la parte investigativa de la práctica pedagógica de las maestras en formación, se retoma a Corbetta (2003) y sus postulados en materia de registro de la información recogida, pues afirma que el investigador debe seleccionar objetos de observación. Para ello sugiere categorías como el contexto físico y el contexto social, los mismos que expone en su texto “Metodologías y Técnicas de Investigación Social”. No obstante, en este trabajo se incluye el contexto histórico para indicar el reconocimiento de la Institución a nivel nacional, aunque antes se considera su ubicación como punto de partida hacia su historia y a lo que es actualmente.

1.1 LA UBICACIÓN GEOGRÁFICA

La I. E INEM “José Félix de Restrepo” de la ciudad de Medellín, desde su creación, está ubicada en la carrera 48 N° 1-125, con un área de 60.000 metros cuadrados sobre la avenida Las Vegas en el barrio El Poblado, siendo éste un sector exclusivo de la ciudad dada su estratificación que corresponde al nivel seis. Se puede hablar de una zona de gran privilegio si se tiene en cuenta que en ella convergen la actividad comercial a gran escala (un supermercado éxito, el centro comercial Monterrey -especializado en informática-, bancos, almacenes automotrices, entre otros), las facilidades de transporte, con la estación Poblado del Metro (a diez minutos a pie del INEM) y numerosas rutas de transporte público que fluyen por la Avenida Las Vegas.

Las fronteras del INEM las demarcan la Avenida Las Vegas y la Avenida Regional, así como el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, y la urbanización Vegas del Poblado que junto a otros conjuntos residenciales dan cuenta de una población de altos ingresos. La Universidad Eafit hace parte de sus vecinos inmediatos, además, el sector cuenta con la presencia de varios locales de comidas rápidas y una notoria representación de entidades de salud. Así pues, esta ubicación permite que los estudiantes se distraigan con los centros comerciales, que accedan fácilmente a los medios de transporte y al ambiente universitario por las instituciones de educación superior que la rodean.

1.2 LA HISTORIA DEL INEM “JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO”

El Instituto Nacional de Educación Media Diversificada, más conocido por sus siglas como INEM, surge en Colombia mediante los Decretos 1962 de 1.969 y 363 de 1.970 como parte de un proyecto que pretendía proveer a las comunidades menos favorecidas de una educación técnica, con el propósito de una preparación para el trabajo, dadas las necesidades económicas y sociales de la época en el país. También es una respuesta a una iniciativa de la UNESCO y otros organismos internacionales como la Alianza para el Progreso, la Agencia Internacional de Desarrollo y el Banco Mundial, que la apoyaron y financiaron en la perspectiva de la educación técnica.

En el mismo Decreto 1962 de 1.969, como lo registra el documento “Proceso de Inducción” (2006) de la Institución, se toman las orientaciones de la Escuela Comprensiva Norteamericana que promueve el pragmatismo y la experimentación, exaltando la actividad práctica y la democracia en la relación escuela y sociedad. Bajo estas orientaciones se estructura el componente teleológico de los INEM. Lo que lleva a que a partir de 1970 se abran en Colombia los establecimientos INEM, entre ellos la sede de Medellín, “INEM José Félix de Restrepo”, construida en un lote que el municipio dona para tal efecto, en momentos en que la zona donde

está ubicado, no presentaba el dinamismo e importancia social, económica y urbanística de la actualidad.

Lo que más resalta es que este modelo de Institución, era en sus primeros años independiente del Ministerio y de la Secretaría de Educación Nacional, ya que estaba adscrito al Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (Proceso de Inducción, 2006), tanto en normativas generales como en materia pedagógica; sin embargo, como consecuencia del desmonte de la infraestructura salarial de los(as) docentes y con el decreto 080 de 1974 donde la educación media diversificada se extiende a todo el país, se determina la vinculación de éstos establecimientos al Ministerio de Educación. Lo que genera como efecto, que la dotación y el mantenimiento de las locaciones y los medios pasan en muchos casos al estancamiento y la subutilización, además, la dinámica de capacitación especial de los docentes, que exigía una renovación constante, de acuerdo con el ideal de la Institución, se pierde

Igualmente, se da un nuevo cambio con la Ley 60 de 1993, cuando se entrega la administración de la educación a las Secretarías de Educación, lo que deja casi sin autonomía e independencia a los INEM. A pesar de ello, la Ley General de Educación, (115 de 1994) que regula la prestación del servicio educativo, reconoce la labor de los Institutos de Educación Media Diversificada y permite la conservación de su estructura académica y administrativa (Artículo 208). Por lo que hasta 1996, los INEM mantienen su autonomía curricular y administrativa frente a las autoridades departamentales y municipales, gracias a la comunidad que reconoce su valor como lo señala el texto “Proceso de Inducción” (2006) cuando dice que “El INEM debe conservar la diversificación por ser ella no sólo su característica identificadora, sino además, porque el reconocimiento social de la institución está precisamente fundamentado en su diversificación” (Pág. 41-42).

Otra renovación se presenta en el INEM “José Félix de Restrepo” cuando se ajusta a la Ley 715 de 2001, para lo que realiza una propuesta a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín como entidad territorial certificada. Ésta fue aceptada, por lo que conserva su carácter diversificado, su planta docente y administrativa; al tiempo que son añadidas a dicha Institución las escuelas: “Guillermo Echavarría Misas”, “Jesús Restrepo Villa” y “Santa Catalina de Sena”. Así, el INEM abarca toda la educación formal desde los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, además de la diversificada que traía, la cual consiste en una educación técnica y académica a través de tres ciclos de educación que se especifican en el apartado 1.4.

En síntesis los INEM, que inicialmente eran administrados por la nación a través del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares, pasan a depender desde 1976, del Ministerio de Educación Nacional. Posteriormente son delegados a los departamentos y finalmente se dejan a cargo de los municipios certificados bajo la Ley 715 de 2001 (Capítulo II, artículo 7º). Así, la educación que ofrece la I. E INEM “José Félix de Restrepo” tiene como beneficio que el(la) estudiante conserva una continuidad en su proceso educativo desde sus primeros años hasta la elección del camino que desea seguir en el campo de formación académica o técnica, sobre el cual se van realizando rondas de información y elección de ramas y modalidades (como industrial, comercial, artes, humanidades, promoción social, entre otras) en las que se desee especializar.

Hacia el 2004 se vislumbran los más recientes cambios en el INEM “José Félix de Restrepo”, con la implementación del Sistema de Gestión de Calidad que se configura como complemento del Proyecto Educativo Institucional (PEI), bajo la norma ISO9001:2000 e ISO14001:2004. Para esa finalidad se plantean las fases de capacitación, diagnóstico, planeación, diseño, implementación y verificación. Estas dos últimas etapas, se llevaron a cabo durante el 2007 y el 2008, obteniendo como resultado la certificación de calidad ICONTEC en la norma NTC

ISO 9001:2000 en septiembre 15 de 2008, por sus procesos administrativos y académicos.

1.3 EL HORIZONTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Como se ha visto, la razón de ser del INEM es la educación diversificada, la cual sufre cambios de distinta índole en su estructura académica y administrativa, como por ejemplo la implementación del Sistema de Gestión de Calidad como complemento del PEI, puesto que éste se encuentra desactualizado (última versión en 1995) y siendo modificado por una propuesta consignada en el Manual de Calidad que lleva dos años de trabajo de los cuales se puede retomar como su derrotero lo siguiente:

Su objetivo es revisar y actualizar la propuesta pedagógica y curricular de la I.E. INEM “José Félix De Restrepo” para alcanzar el perfil del estudiante y egresado, de manera que pueda continuar sus estudios superiores y/o ingresar al mercado laboral, manteniendo una capacitación constante del cuerpo docente que la integra. El alcance del Manual de Calidad inicia con la actualización de la propuesta pedagógica y curricular en los cuales se define el tipo de individuo que la Institución pretende formar y culmina con la admisión y registro académico, en donde los responsables de garantizar la adecuada implementación del presente procedimiento son los diferentes estamentos y miembros de la comunidad educativa.

Precisamente, y como lo registra la versión 01 de 2007 del Manual de Calidad, la Institución tiene como misión la prestación del servicio educativo de carácter formal desde preescolar hasta la media técnica y académica, propendiendo por una formación integral de los(as) estudiantes permitiéndoles ser, conocer, hacer y convivir con los demás y en armonía con el medio ambiente. En dicha formación deben estar incluidos valores como el respeto, la autonomía, la convivencia, la

responsabilidad, la autoestima, la pertinencia y la democracia. El egresado, por lo tanto, tendrá la posibilidad de desempeñarse laboralmente y/o continuar en la cadena de formación técnica, tecnológica y profesional.

Este punto se puede destacar observando que, la visión institucional la proyecta como centro de investigación e innovación técnica y tecnológica para el año 2015, formando ciudadanos autónomos, sujetos activos y competentes en la producción de nuevos conocimientos en el plano científico, social, cultural y ambiental. Para conseguirlo, la Institución plantea unas políticas de calidad relacionadas con la conservación de su carácter diversificada, la satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa y la disposición de recursos humanos y físicos para el desarrollo de las actividades pedagógicas.

De esta manera, y siguiendo lo que Corbetta (2003) denomina “Uso de los Documentos” que tienen como fin complementar, contrastar y verificar las informaciones sobre la realidad social estudiada; se analizan también la Propuesta Curricular (2007), el Manual de Convivencia (2003) y el Plan del Área de Español¹ (Anexo 2.7.3). En la revisión, del primer documento, se encuentra que la propuesta pedagógica se centra en el modelo educativo de la Escuela Activa Comprensiva y en el Constructivismo (como aparece en el “Proceso de Inducción”, 2006), aunque recoge otras tendencias educativas, que dentro del aula de clase pueda desarrollar el(la) maestro(a), que aportan a la formación del educando como ser humano integral en las dimensiones cognitiva, afectiva y práctica; así como en los pilares de la educación, aprender a ser, a aprender, a hacer, a convivir y a emprender.

Teniendo en cuenta lo anterior, y desde la experiencia de práctica pedagógica que se desarrolla en el INEM, las maestras en formación resignifican los componentes

¹ Área denominada Humanidades Lengua Castellana, según la Ley 115 de 1994 en el artículo 23.

de la didáctica y de la pedagogía a la luz de la propuesta pedagógica que trabaja dicha Institución. Entre ellos están la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el docente y el estudiante. En primer lugar, la *educación* se piensa en términos del desarrollo humano, se basa en los principios humanísticos, intereses personales y sociales del(la) estudiante, en formar en actitudes críticas, como también en enseñar a la gente a pensar, a expresarse y a convivir en miras de realizar un ejercicio pleno de la ciudadanía.

En segundo lugar, la *enseñanza* se plantea desde el conocimiento humano como un proceso de construcción cognitiva llevada a cabo por los individuos que tratan de entender el mundo que los rodea, es flexible en los espacios para su desarrollo en el sentido que no debe ceñirse sólo al aula de clase. Del mismo modo, el *aprendizaje* se concibe no sólo como la recepción sino también como la elaboración y relación que hace el sujeto que aprende (docente y estudiante) de la información en función de su conocimiento y sus capacidades, teniendo en cuenta el desarrollo de sus habilidades de pensamiento.

En este orden de ideas, el *docente* y el *estudiante* comparten los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto que ambos desarrollan estos dos procesos, es decir, que el(la) maestro(a) no se limita sólo a enseñar sino que además aprende. Entonces, el docente es quien se interesa en los(las) estudiantes, siendo capaz de identificar y aceptarlos en su diferencia tanto individual como grupal para estimularlos positivamente. Asimismo es considerado como un facilitador del aprendizaje. Por su lado, el(la) estudiante es un sujeto activo, pensante y capaz de comprender que está aprendiendo y de regular su aprendizaje, para así adquirir las capacidades para desenvolverse en una realidad social con el propósito de renovarla, transformarla y servirla.

Por su parte, el segundo documento institucional que se explora es el Manual de Convivencia (2003), que se actualiza a la luz de la ejecución del Sistema de

Gestión de Calidad buscando mejorar los procesos pedagógicos y académicos. En él se retoman los aspectos concernientes a los derechos y deberes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, así como las disposiciones de convivencia, faltas de disciplinas y sanciones. Es de anotar, que le siguen a aquél las orientaciones que se imparten desde la rectoría, la unidad docente del grado, la jefatura del departamento de español, y en el caso de las maestras en formación del(la) maestro(a) titular, a través de las circulares

Finalmente, el plan del área de lengua castellana (2008) no sólo es un documento de revisión sino que además es un producto que se genera con la participación de las maestras en formación en las reuniones de planeación del departamento de español, y al que se adhieren para la propuesta didáctica y pedagógica que implementan durante su práctica. Este plan de área se enmarca dentro de la lingüística textual y las tipologías textuales mediante la metodología del taller como instrumento del enfoque pedagógico y didáctico. Algunos de los conceptos claves para el trabajo en las clases de lengua castellana son: el de texto en general (no verbal y verbal), tipología textual, cohesión, coherencia, pertinencia, los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura; y la situación comunicativa.

1.4 LA INFRAESTRUCTURA ADMINISTRATIVA, ACADÉMICA Y FÍSICA

El INEM tiene una amplia planta física, de la cual hacen uso todos los integrantes de la comunidad educativa y a la que constantemente se le hacen adecuaciones para un mejor aprovechamiento de ella; asimismo, cuenta con el suficiente personal administrativo y académico para cubrir las necesidades de 7200 estudiantes, aproximadamente, de ellos los adscritos a los grados sexto, octavo y undécimo asisten en la jornada de la mañana; mientras que los de séptimo, noveno y décimo acuden en la jornada de la tarde. A continuación se distinguen

los aspectos organizacionales de la Institución, el componente académico y, lo concerniente a la planta física.

De acuerdo con los documentos consultados como los textos de “Proceso de Inducción” de los período 2006 y 2007, y la técnica de observación participante que se desarrolla, se evidencia que la Institución está organizada en varios frentes: la rectoría, las vicerrectorías administrativa y académica, el consejo directivo (constituido de acuerdo con la ley 715 de 2002), la asociación de padres de familia y de ex alumnos como se observa en el Gráfico N° 1. Es de anotar que el rector es la cabeza de la Institución y quien dirige los procesos administrativos y académicos de la misma.

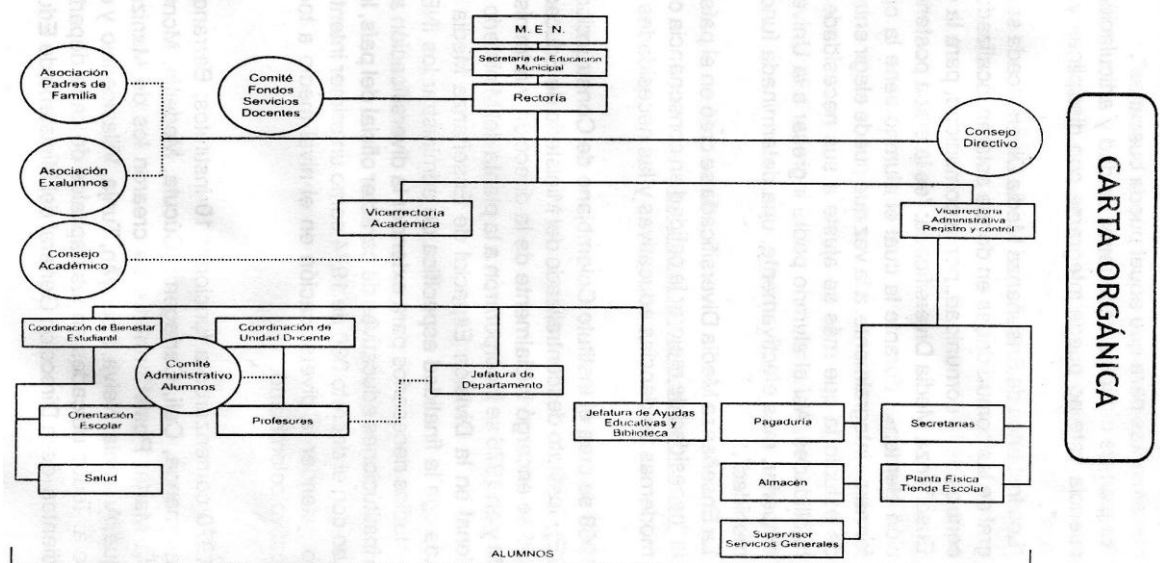


Gráfico 1

La vicerrectoría administrativa, por su lado, apoya el departamento de ayudas educativas y la biblioteca, el almacén, la pagaduría y los servicios generales. En cambio, la vicerrectoría académica acompaña al consejo académico (conformado por el rector, la vicerrectora, los coordinadores de unidad docente, los jefes de departamento y la coordinadora de bienestar estudiantil), la coordinación de unidad docente (coordinador de cada grado encargado de gestionar todas las

actividades pedagógicas y las problemáticas disciplinarias y académicas), las jefaturas de departamento -estos incluyen a los profesores- y, la coordinación de bienestar estudiantil. Existen adicionalmente unos comités asesores como el comité de calidad, que están adscritos a la rectoría; el consejo estudiantil y el consejo de padres, así lo deja ver los documentos ya mencionados.

De otro lado, los departamentos se distribuyen por áreas académicas y vocacionales. Los primeros se refieren a las áreas básicas como: matemáticas, sociales, educación religiosa, español, inglés, ciencias y educación física; mientras que los vocacionales son el departamento comercial, industrial, de artes y promoción social, a los cuales los(as) estudiantes están incorporados según la rama o modalidad que han elegido previamente por sesiones. Ellos(as) no tienen un aula específica sino que van rotando hacia los respectivos bloques según el área que estén trabajando en cada período (hora de clase). Es de mencionar, que en cada grupo existen tres monitores: el general (representante de grupo), de aseo y de asistencia que conforman a su vez el Concejo Estudiantil.

De lo anterior se desprende, que los tres ciclos de educación media diversificada que propone el INEM (Proceso de Inducción, 2006) lo conforman: Exploración vocacional -rotaciones semestrales en los grados sexto y séptimo-, Orientación Vocacional -en octavo y noveno, con elección de rama al iniciar octavo-, Educación Media Vocacional -en décimo y undécimo, con elección de modalidad al iniciar décimo-, contando con veinte modalidades diferentes de bachillerato. La psicoorientadora y el(la) jefe de unidad docente se encargan de hacerles seguimientos mediante talleres con miras a la preparación para la elección del campo en el que se quieren especializar durante los dos últimos años en la Institución.

Volviendo la mirada hacia la planta física, que se ilustra en el Gráfico 2, se tiene que ella es de gran extensión con diferentes espacios para la academia, la

recreación y el bienestar de los(as) estudiantes. Presenta una distribución con diferentes bloques; entre ellos el administrativo que es uno de los fundamentales, ya que en él funciona el bienestar estudiantil, la enfermería, odontología, papelería, coordinación de calidad, pagaduría, cooperativa INEM, la recepción, la rectoría, vicerrectoría administrativa, vicerrectoría académica, emisora (que es manejada por estudiantes y que opera en los descansos), el departamento de ayudas didácticas, el sindicato y el centro de investigación del INEM. También, se sitúa allí un canal propio que por falta de recursos, especialmente, económicos, no ha podido volver a salir al aire.

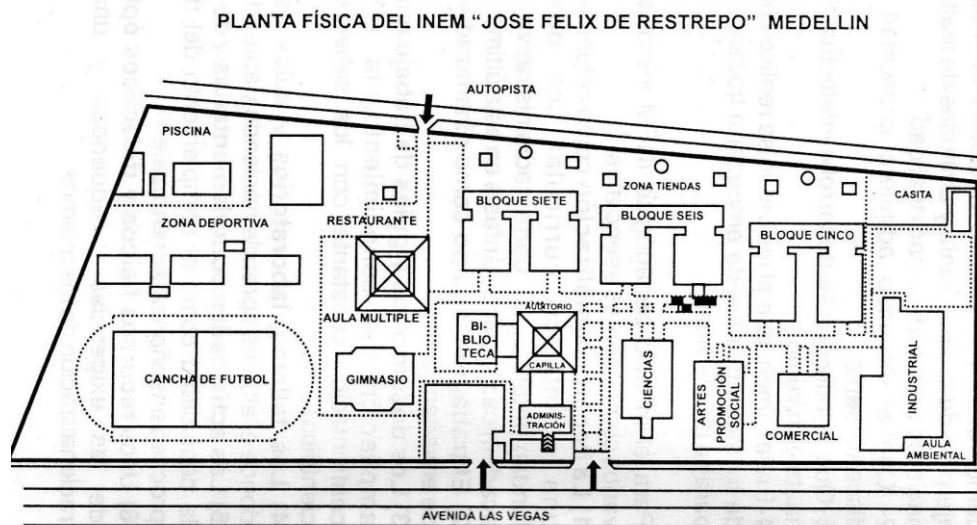


Gráfico 2

El restante de los bloques lo conforman el Bloque 01 de Ciencias y Educación Ambiental, el Bloque 02 de Artes y Promoción Social, el Bloque 03 de modalidad Comercial, el Bloque 04 de Industrial, en esta última existen varios talleres (uno por cada especialidad), el Bloque "punto de encuentro" (el cual es un recinto dedicado a la música situado en uno de los extremos del establecimiento), el Bloque 05-A de Sociales, el Bloque 05-B del área de Matemáticas, en el pasillo que comunica los bloques 5, se ubica la unidad docente 1 y 2 del grado 6º y 7º respectivamente, con su secretaría y oficina de psicoorientación,

Otro de los bloques son el 06-A de servicios generales, el 06-B de Educación Religiosa, en el pasillo que articula estos dos bloques, se localizan la unidad docente 3 y 4 del grado 10° y 11°, con sus respectivas secretarías y oficinas de psicoorientación; el 07-A de Idiomas (Inglés), el 07-B de Español, en el pasillo que une ambos bloques se sitúan la unidad docente 5 y 6 del grado 8° y 9°, las secretarías y oficinas de psicoorientación del referido grado, además del periódico del INEM, “El Humanista”, que circula cada seis meses, el Bloque 08 pertenece al área de Informática “CIIE”, las salas de proyecciones, los auditorios, la biblioteca, la capilla y una microempresa de confecciones en la que se hacen los uniformes de los(as) estudiantes.

En esta descripción, es oportuno hablar de los espacios deportivos que el INEM posee, dentro de los que se encuentran dos Coliseos (uno antiguo y otro nuevo que a diferencia del otro cuenta con locaciones para spinning y una escuela de taekwondo), un gimnasio dotado con pesas, unas canchas de microfútbol, básquetbol y voleibol, dos piscinas, una cancha de fútbol, cuatro secciones de barras para ejercicios, una pista de skateboard y una relativa amplitud en zonas verdes y peatonales. Junto a éstos se encuentra otros espacios como la sala múltiple de gran amplitud para la realización de diferentes eventos como las orientaciones de los(as) jefes de unidad docente, entre otras reuniones.

Del mismo modo, la comunidad educativa disfruta de cuatro kioscos con sus respectivas bancas y mesas alrededor de la biblioteca que posibilitan una leve variación en el ambiente fuera del aula, ya que sirven para el estudio al aire libre. A éstos se añaden un restaurante escolar en el que se lleva a cabo el programa de nutrición y que brinda alimentación al estudiantado de menores recursos, así como diez tiendas más dentro de la Institución. En efecto, todas estas zonas deportivas y recreativas aportan diversión, distracción y entretenimiento a los(as) estudiantes, a su vez contribuyen a un mejor ambiente académico y su formación integral como

sujeto; pues al tener satisfechas sus necesidades, están en mejor disposición para desarrollar a cabalidad los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.5 EL RECONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA

Como ya se dijo antes, la realidad la componen multiplicidad de factores y aún más la realidad escolar que abarca las particularidades de cada uno de los sujetos que la integran y las normativas que la rigen. Por ello, se retoman las características de la población respecto a su proveniencia social, económica y cultural, que son especificadas en el capítulo cinco cuando se habla de la población. Efectivamente el INEM no ofrece sólo educación diversificada sino que además la brinda a diversas personas con características que las hacen diferentes la una de la otra, pero que confluyen en un mismo espacio con el objetivo de formarse en el respeto por la diferencia, en la tolerancia y en lo cognoscitivo.

Una muestra de ello, lo presenta el periódico institucional “El Humanista” en la primera página de la edición 49 de junio de 2007, que tiene una fotografía de cinco estudiantes acompañada del siguiente texto: “El rockero, el punkero, el negro, el blanco, el creyente, el ateo, el teso... todos cabemos en nuestro INEM”. Asimismo, la edición 51 de mayo de 2008 registra en sus páginas las opiniones de los(as) estudiantes frente a las expresiones culturales y juveniles que los identifican. Lo anterior significa que esta educación diversificada es también para la diferencia sociocultural y que traspasa las fronteras de la filosofía institucional, pues se convierte en algo que toca el diario vivir de estudiantes y profesores.

El INEM, como ya se ha dicho, fue concebido para dar posibilidades de formación técnica y de orientación vocacional a una población de menores recursos, con el ánimo de posibilitar salidas a sus necesidades económicas y sociales. No obstante, en la actualidad y gracias al prestigio educativo y a la ubicación geográfica acceden a él estudiantes de las clases más favorecidas. Es por ello,

que a la Institución llegan estudiantes no sólo de diferentes y alejados barrios de la ciudad de Medellín, específicamente de las zonas nororiental, noroccidental y sur, sino de otros municipios, así lo demuestra los(as) estudiantes encuestados que en gran número provienen de Itagüí, Caldas y Bello (como se confirma en el apartado 5.3, gráfico 7).

Es por ello, necesario recalcar que las facilidades de transporte, el ambiente comercial y educativo del entorno generan una cultura progresista, diferente a la que tienen que vivir algunos(as) estudiantes en sus barrios de origen; esto, de alguna manera, contribuye a ampliar su visión de mundo y su competencia social, además de familiarizarlos e interesarlos en la educación superior. Por lo demás, el contacto con otros(as) estudiantes de las diferentes zonas del área metropolitana, con el componente social que ello supone (lenguaje, cultura, etc.), con las modas, el consumismo, la tecnología, entre otros, que se dan cita en el sector, tienen su efecto en cuanto a las aspiraciones y gustos de los(as) estudiantes.

Para ilustrar de manera específica esta realidad educativa es pertinente hablar del aula de clase, ese recinto donde confluyen los conocimientos, ideales, técnicas y estrategias, de la que se afirma que es el único espacio en el que puede haber una reflexión y una confrontación de la correspondencia entre teoría y práctica; que en este caso se enmarca en la clase de lengua castellana del(la) maestro(a) titular y de las maestras en formación. En ella intervienen factores importantes como son el entorno físico y ambiental que propician un proceso de enseñanza y aprendizaje acogedor para el desarrollo de las interacciones entre maestros(as) y estudiante.

Así, respecto a las condiciones físicas, el bloque 05B es donde se lleva a cabo la práctica pedagógica de las maestras en formación en el grado séptimo secciones 10 y 19, aulas 106 y 100 respectivamente. Su estado es adecuado al sentido de pertenencia con la Institución tanto del docente como de los(as) estudiantes; las

aulas son de gran amplitud; las puertas llevan una rejilla que sirve para la supervisión del jefe de unidad docente; los tableros son tradicionales y de gran longitud; para la decoración se dispone de cuadros, carteleras, mapas, fotos y alusivos al componente teleológico. En ellas existen unos closets llamados bibliobancos en el que se guardan los implementos didácticos como libros, talleres, trabajos de los estudiantes, tizas, etc. Además, se halla los artículos de aseo, puesto que cada jornada debe entregar su instalación limpia y organizada.

Ahora bien, en cuanto a la distribución de las sillas en ambas aulas, se conservan cinco de ellas por cada fila que como parte de la organización del INEM, los(as) estudiantes se sitúan en ellas en orden alfabético. Esto, permite ayudar a los(as) profesores(as) a identificar a cada uno de ellos(as) de forma ágil y fácil. En este mismo sentido, debido a la amplitud de las aulas, los ventanales que se ubican en un costado de ellas, hacen que favorezca la iluminación y ventilación, lo que ayuda a la motivación en lo académico y en el desarrollo 'libre' de las interacciones. Éstas se desarrollan con el debido respeto entre maestros(as) y estudiantes, con admiración, amabilidad, responsabilidad y reciprocidad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de agregar, que el INEM por todos los aspectos ya mencionados se constituye en un excelente centro de práctica para las maestras en formación, puesto que la comunidad educativa está abierta a las nuevas propuestas que conlleven al mejoramiento de los procesos académicos. Asimismo, el componente sociocultural de los(las) estudiantes permite una mayor comprensión de las diferentes realidades escolares llevándolas al enriquecimiento de su formación en la medida que al conocer cada una de las particularidades de los educandos hace que se piense en la equidad y en una metodología de enseñanza propicia para todos(as). Así pues, la libertad que los cooperadores(as) dan para desarrollar la propuesta de pedagógica y didáctica sirve para contemplar lo anterior, aunque siempre teniendo en cuenta sus orientaciones y el plan de área que se sigue en la Institución.

Por lo expuesto, es conveniente afirmar que el programa de estudios que brinda la Institución, es pertinente con las necesidades de la sociedad actual entendidas desde la comprensión e interpretación de la realidad y la formación de seres críticos, acertados en la toma de decisiones, tolerantes y con conciencia ambiental. Por lo que el INEM, ofrece diferentes opciones de preparación a sus estudiantes para la vida académica y social, manteniendo sus deseos de mejoramiento y del logro de la calidad tanto en sus procesos administrativos como en los pedagógicos. Entre tanto, en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana las exigencias se enmarcan en el saber usarla adecuadamente en distintas situaciones comunicativas.

En esta perspectiva, el plan de área de lengua castellana (Español) en el grado séptimo hace énfasis en la lingüística textual, esencialmente en las tipologías textuales como el texto narrativo, argumentativo y expositivo, y en los contextos de producción, ajustándose a los lineamientos y estándares curriculares. Durante el desarrollo de la práctica pedagógica de las maestras en formación se abordan las dos primeras tipologías, de las cuales se aprecia que la metodología del taller (Anexo 2.7.1) es su punto débil en tanto que genera desmotivación y poco aprendizaje en su desarrollo por ser mecánico y dispendioso. Sin embargo, se justifica dado que se hace para ser resuelto por todas las secciones logrando la unificación de las temáticas en un mismo tiempo, por ello es necesaria una resignificación de él de acuerdo a la metodología del docente.

Finalmente y después de este recorrido por el contexto histórico, físico, social y académico de la I. E. INEM “José Félix de Restrepo”, no queda más que reconocer la huella que deja en la configuración de su ser como maestras de lengua castellana, pues esta primera experiencia del ejercicio docente les vislumbra la realidad educativa a la que con más ahínco se desean vincular con el objetivo de contribuir a la formación de un ciudadano solidario, respetuoso de la

diversidad, ético y justo consigo mismo con sus semejantes y con el planeta. Del mismo modo, el haber compartido con los(as) docentes en ejercicio y con los(as) estudiantes complementa su formación como maestras en el área de humanidades lengua castellana.

CAPÍTULO 2

UNA INVESTIGACIÓN DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA (Etapas de Problematización)

La práctica pedagógica de las maestras en formación inicial en el área de humanidades lengua castellana se inicia en el segundo semestre del año escolar de 2007 y continúa en el primer semestre de 2008, con el grado séptimo secciones 10 y 19 en la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”. Durante este tiempo, se involucran en la realidad educativa con el propósito de investigar e intervenir una nueva realidad y de consolidar su formación como maestras. Por ello, aquí se retoman algunos elementos relevantes del capítulo anterior, después se habla de las interacciones en el aula de clase de lengua castellana, luego se explora la nueva realidad para finalmente llegar a identificarla en los campos de la comprensión de lectura y/o la producción escrita con sentido, con una justificación y revisión de las investigaciones que la hayan tratado

Para empezar, es preciso recordar que la Institución cuenta con treinta y ocho años de trayectoria en la educación, en los cuales ha sufrido los cambios requeridos por la legislación educativa, pero que ha conservado su razón de ser que es la de brindar educación media diversificada (Ley 115, artículo 208) a la población menos favorecida con miras a la preparación para el campo laboral técnico, y la continuación de estudios profesionales. Para ello, en el área de lengua castellana se propone como unidad de análisis y de trabajo la enseñanza y el aprendizaje del texto, entendido como unidad de sentido y comprendido por sus tipologías, sus componentes textuales y el desarrollo de habilidades (Anexo 2.7.2), bajo el taller como estrategia metodológica de aprendizaje y el trabajo en equipos.

Respecto a la organización académica, el INEM posee varios departamentos que son acompañados por la vicerrectoría administrativa y la académica, entre ellos se encuentran los que pertenecen a las áreas básicas y a las modalidades. Asimismo, es importante reconocer que tanto el personal administrativo como el docente favorecen la realización de las prácticas pedagógicas de los(as) maestros(as) en formación brindándoles apoyo con recursos didácticos y físicos junto con la asesoría y acompañamiento para el buen desarrollo de los procesos que se dan en el aula de clase.

2.1 LAS INTERACCIONES

Precisamente, en la educación tradicional, el aula de clase se reduce a un espacio cerrado en donde la palabra del(la) maestro(a) es la única verdad, el tablero un instrumento indispensable para la transmisión del conocimiento (que a propósito es memorístico y repetitivo), la disciplina como el mayor fin, hay una subestimación de las capacidades del estudiante, la gramática como lo fundamental en el área de lengua castellana, entre otras características. Sin embargo, gracias a los avances pedagógicos el aula de clase pasa a ser más abierta en el sentido que se utilizan otros espacios para la enseñanza y el aprendizaje, es más activa con la participación del(la) maestro(a) y de los(as) estudiantes.

Además, se utilizan recursos tecnológicos como el video, la informática y otros medios que ayudan a que el aprendizaje se dé con mayor interés, significación y pertinencia. Por ende, tanto la enseñanza como el aprendizaje deben estar orientados a la formación de un sujeto integral a partir de las competencias que va exigiendo la sociedad actual. De esta manera, el área de lengua castellana abre espacios a nuevos enfoques ya no estructuralistas sino que se hace énfasis en la lingüística textual en tanto a los tipos de texto, sus interlocutores y condiciones de

producción a la par que se aborda la literatura como forma de conocimiento, reflexión y crítica.

Así las cosas, la interacción maestro-estudiante en ese contexto estaba mediada por el autoritarismo, por la relación lineal (el primero enseña y el segundo aprende), la revisión de textos únicamente por el(la) profesor(a), entre otras; por su parte la relación estudiante-estudiante, es más fructífera sólo fuera de clase. Mientras que en la actualidad se propende por la construcción mutua del conocimiento mediante la discusión, la reflexión y los acuerdos de varios aspectos de la clase, entre ellos la evaluación. En consecuencia, en la clase de lengua castellana y como parte esencial de la práctica pedagógica, se hace hincapié en la necesidad de observar, diagnosticar, revisar, resignificar, analizar e interpretar las distintas interacciones, fortalezas y dificultades que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2 LA EXPLORACIÓN COMO PRIMERA ETAPA INVESTIGATIVA

Una vez estudiado el contexto institucional y de la clase de lengua castellana, en esta fase inicial de la práctica pedagógica, las maestras en formación hacen la observación de los distintos acontecimientos que se generan en el escenario de la clase. En su primer momento, el proceso de enseñanza y aprendizaje se da por el(la) maestro(a) titular del área (maestro en ejercicio) y los(as) estudiantes, en el cual se encuentra que aún persisten algunas de las prácticas denominadas como tradicionales anteriormente, en la medida en que los talleres de comprensión de lectura prevalece el nivel literal, de superficialidad y facilidad (Anexo 2.7.1), se hace para extraer información de manera fragmentada; y que la escritura es tratada desde sus aspectos periféricos (ortografía, caligrafía) y desde contextos aislados.

Sin embargo, en la observación realizada este(a) maestro(a) se ve abierto a la actualización de sus saberes, a la reflexión, a incentivar el gusto por la literatura, a tener en cuenta la información previa, a desarrollar la anticipación frente a los indicios de una lectura, a despertar interés manteniendo la atención de todos(as) a partir de temas llamativos, y a una posible crítica de situaciones que la ameritan. Es de agregar, que en la entrevista de tipo formal, se deja notar que el(la) maestro(a) de lengua castellana es consciente de las dificultades del contexto como los avances tecnológicos y la desvalorización de su quehacer, aunque a ello antepone el amor por su labor y la búsqueda de ejercicios que resulten significativos para los estudiantes; así lo dice la maestra cooperadora cuando comenta que:

Enseñar con amor es una labor hermosa, pero tenemos que llegar a los jóvenes, quienes ahora, debido a la tecnología, piensan que en el colegio están perdiendo el tiempo, que su gran MAESTRO es el Internet. (Anexo 2.6.2).

Algunos de estos aspectos positivos se pueden ver reflejados en el siguiente episodio que se retoma de las interacciones del(la) maestro(a) titular de grado séptimo y los(as) estudiantes:

por petición nuevamente de los estudiantes, se leyó un cuento llamado *La Sentencia*, llamando la atención de todos y decepcionándolos con el final de él. A la vez, Carlos aconseja entrar a Internet en *cuentossufi* y *proverbiossufi* para leer teorías de sabiduría como la siguiente: ‘cuando el corazón llora por lo que ha perdido, el espíritu ríe por lo que ha encontrado’, explicándola

posteriormente, afirmando que todo lo que hacíamos con esfuerzo, tarde que temprano íbamos a tener nuestra recompensa (Anexo 1.1).

Ahora bien, cuando las maestras en formación toman en sus manos el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo primero que hacen, además de la observación de su práctica pedagógica, es una encuesta y una prueba piloto. En la primera se encuentra que el 90% de los(as) estudiantes, que hacen parte de la muestra representativa (Anexo 2.1 y 2.2) que cursan el grado séptimo en las secciones 10 y 19, afirman que sí les gusta leer y escribir. De este modo, el objetivo de la prueba piloto se centra en identificar los niveles de desempeño en la lectura y la escritura en que se ubican estos(as) estudiantes para diagnosticar la nueva realidad que se proyecta intervenir, aunque vale la pena aclarar que aquella se realiza una semana después de que se toma a cargo la clase de español.

Así pues, en la prueba piloto que aborda los niveles de comprensión de lectura y de producción textual, los resultados (Anexo 2.4 y 2.5) demuestran que las dificultades más representativas que presentan los(as) estudiantes del grado y las secciones anteriormente mencionadas se inclinan hacia el proceso de escritura, y con mayores problemas en la coherencia global (conectores y signos de puntuación con función) representada con un porcentaje del 85%. Posteriormente le sigue la pertinencia con el 65%, referida al no cumplimiento de la intención del texto y del dar cuenta de lo que se pide; la coherencia lineal entendida como el hilo temático con el 60% y; la tipología textual con el 55% de falencia en continuar con la superestructura que ofrece la prueba (Gráfico 3).

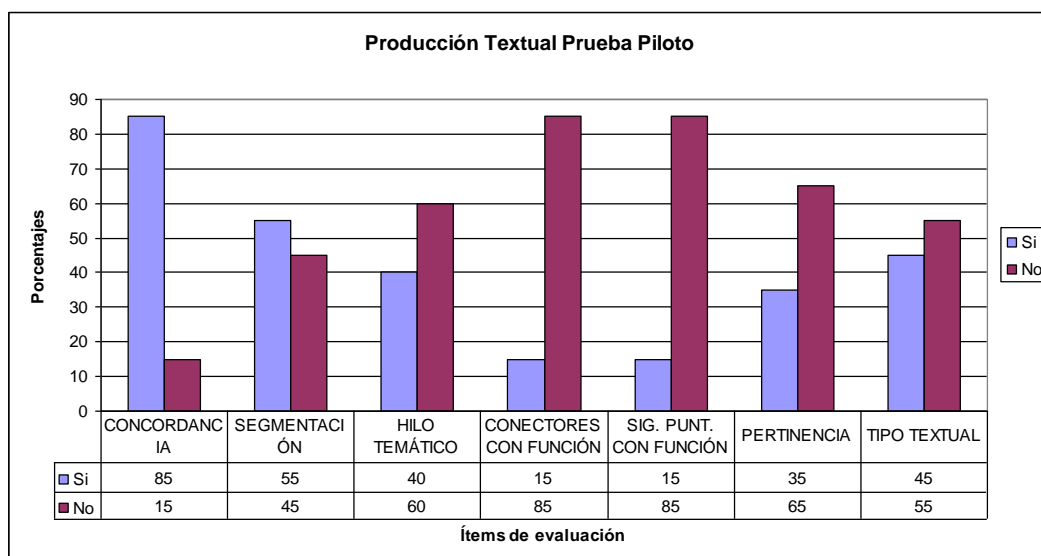


Gráfico 3

En la comprensión de lectura, en cambio, se evidencia el dominio de los(as) estudiantes en cuanto a los componentes literal, inferencial, intertextual y extratextual, puesto que en un porcentaje entre el 70 y el 100% responden adecuadamente a las preguntas formuladas de acuerdo con los anteriores niveles. Así, el promedio general en los 11 interrogantes de la prueba es del 82% de respuestas correctas, lo cual muestra que en lectura tienen mejor rendimiento a comparación de la escritura, aunque la primera es la base primordial para la segunda, por lo que es probable generar mejoras en la producción de textos escritos con sentido a partir de los procesos de lectura.

Acerca de las dificultades en el área de español que los(as) estudiantes del grado séptimo de las secciones 10 y 19 del INEM reconocen tener, la encuesta señala que un 30% la inscribe en la comprensión de lectura, otro 30% en la capacidad argumentativa, un 25% en la expresión oral y el restante 15% dice no tener falencias en el área (Gráfico 4). Lo que significa que la práctica pedagógica de las maestras en formación debe estar orientada hacia la satisfacción de las necesidades que ellos(as) presentan y manifiestan mediante las actividades en

grupo, tal como lo solicita el 60% cuando se les pregunta por cómo quieren que sea la clase (Anexo 2.2).

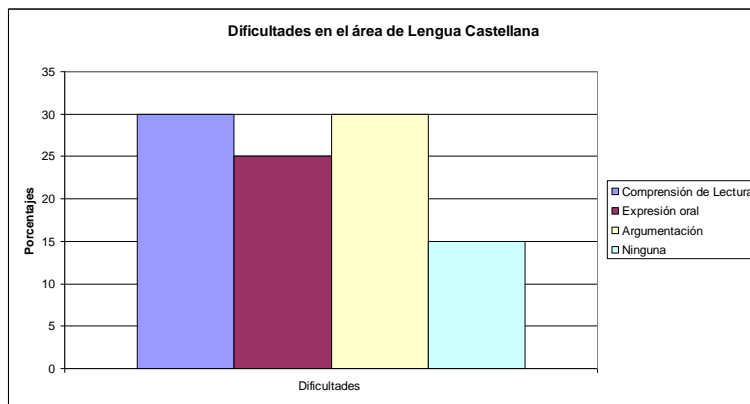


Gráfico 4

Al llegar aquí, se tiene que durante las primeras semanas de práctica pedagógica, ésta se desarrolla de acuerdo a las directrices del(la) maestro(a) titular y siguiendo el plan de área que organiza el departamento de lengua castellana del INEM. Allí, se observa que los(as) estudiantes tienen una conciencia sobre la importancia del área, ya que responden que ésta es vital para: “aprender otros estudios, para leer y comprender otros textos, para generar cultura, para comunicarnos tanto oral como por escrito con otras personas” (Anexo 1.7). En contraste, se aprecia que a la hora de leer y escribir se preocupan por la extensión del texto, el tiempo, si se hacen individual o en grupo, entre otras.

Ciertamente, retomando la información que arroja la encuesta, en la pregunta sobre la utilidad de la clase de español, un 45% dice que ésta sirve para aumentar el vocabulario, un 30% piensa que para comunicarse mejor, un 20% para comprender la realidad y un 5% opina que es útil tanto para el vocabulario como para la comunicación (Gráfico 5). Esto conlleva a afirmar que dichos datos son un reflejo de las prácticas tradicionales, en el sentido de que los(as) estudiantes se arraigan al uso y significado de las palabras según el diccionario y no de acuerdo

al contexto. Es así como la práctica pedagógica de las maestras en formación pretende modificar las concepciones de éstos respecto a la lengua castellana desde el punto de vista comunicativo.

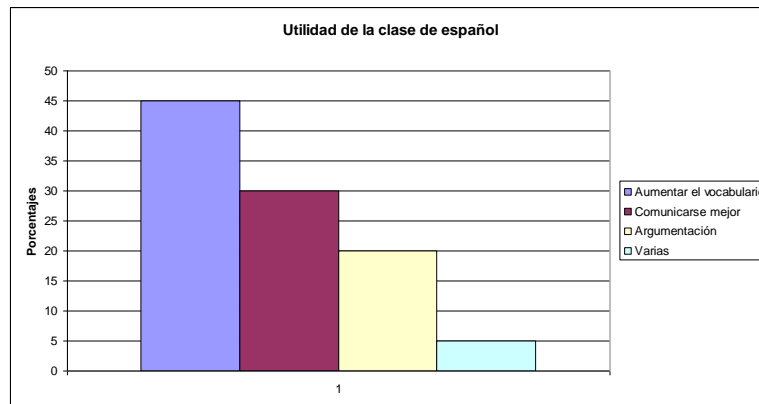


Gráfico 5

De este modo y tras la aplicación de los anteriores instrumentos, la mirada de las maestras en formación, en cuanto a la identificación de dificultades en la clase de lengua castellana, se sitúa en la producción de textos escritos con sentido que se demuestra en uno de los ejercicios escriturales de los(as) estudiantes y en su corrección entre pares, cuando ellos(as) resaltan que en los escritos de sus compañeros(as) “no había concordancia entre los párrafos, no lo hizo por párrafos, tenía mala ortografía, no tenía el punto y coma donde era y no tenía tema, nudo y desenlace” (Anexo 1.9). Lo anterior indica su nivel de crítica con otros pero no con sus propios escritos, pues cuando se les pide autocorrecciones desde los parámetros de la ordenación y separación de ideas por párrafos, la aplicación de deícticos, la puntuación, entre otros, dicen que el texto está bien construido.

De igual forma, en otras producciones escritas en la clase se muestran falencias en la coherencia y la cohesión tanto lineal, local como global en los textos, entre las cuales sobresalen la no pertinencia con lo solicitado, el uso inadecuado de conectores, la incorrecta ubicación de los signos de puntuación, la repetición de

palabras y la pésima ortografía, que apuntan a que no construyen el sentido del párrafo ni desarrollan las ideas completas. Además se nota la ligereza en la escritura, incoherencia en las ideas, seguimiento literal a la estructura que da el docente y la falta de comprensión de lectura. Ejemplo de estas fallas, es un cuento que los mismos estudiantes inventaron teniendo en cuenta las características de este tipo de texto. Una de estas creaciones es titulada *Una cita inesperada*:

había una vez un señor llamado victor que estaba con un amigo llamado andres querian salir a bailar pero no sabian con quien cuando de repente a el amigo de victor se le ocurrio presentarle una amiga a el para salir con ella pero el victor le dijo y yo como voy a saber si ella es bonita o fea y el amigo le dijo: pues primero te arreglas bajas las escaleras y le abre. 2 si es bonita sales con ella, pero si no, haces como si te doliera el estomago para que ella entienda y se valla.

Bueno entonces el amigo llamó a la muchacha y se fue y victor se arreglo se enlociono etc, luego tocaron, el bajo y la puerta se abrio y en su mente dijo, hooo que bonita eres y entonces la muchacha dijo hay, hay, hay es que me duele el estomago, al verlo a el. (Anexo 3.1.2)

La anterior exposición, conduce a plantear como mayor dificultad la falta de sentido en la producción de textos escritos de los(as) estudiantes de las secciones 10 y 19 del grado séptimo de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo”. Entre sus posibles causas se pueden considerar el bajo nivel de exigencia con sus escritos, el encontrarse rodeados de un ambiente desfavorable donde sólo circunda la pereza, la ignorancia y el nulo hábito de lectura en sus hogares, la poca exigencia de ellos(as) mismos(as), la falta de desarrollo y apropiación de la competencia

crítica y analítica, las condiciones socio-económicas desventajosas que les impide el acceso a otras expresiones culturales y a la escritura desde sus vivencias, la preocupación por las calificaciones, entre otras. Un vivo ejemplo de esto se encuentra en una de las interacciones, que se asienta en el diario de campo:

uno se me acercó a preguntar qué nota merecía si apenas tenía tres conectores (yo le respondí que si eran los adecuados y si los explicaba le pondría buena nota); otro me preguntó si el término 'él' era un conector (dije que no); otro me preguntó que si le faltaba decir la función entonces que nota merecería (yo le dije que será la justa). (Anexo 1.3).

También se pueden pensar como causas, desde el(la) maestro(a) en ejercicio y su enseñanza de la lengua, el desconocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan mejorar la composición escrita y comprensión de lectura, la enseñanza gramaticalista de la lengua, una enseñanza de la escritura y la lectura que no hacen parte de una acción intencionada de la práctica pedagógica del(la) maestro(a) titular de lengua castellana, el no tener en cuenta los intereses, motivaciones y necesidades de los(as) estudiantes ni el contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otras. He aquí un ejemplo para comprobar lo anterior, extraído del cuaderno de un estudiante:

Normas para presentar escritos

copiar sobre renglones, no copiar fuera de la margen, tiene que llegar al final del renglón, al comenzar texto después de un punto siempre mayuscula, colocar el guión que indica la separación de la silaba dentro de la margen y ademas debe de estar a par con los demas signos.(Anexo 3.2)

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que en el plan de área está comprendida la enseñanza del texto argumentativo y el abordaje de la literatura, y que los(as) estudiantes dicen tener dificultades en la argumentación y la comprensión de lectura, la nueva realidad se centra en la intervención en estos aspectos con el propósito de realizar una propuesta específica en la producción de textos escritos con sentido de tipo argumentativo, que va de la mano con la comprensión de lectura. Aunque, otra razón por la cual se enfoca en este tipo de texto es la sintomatología de falencias existentes en la primera etapa de la práctica pedagógica, ya que para el cuarto período del año escolar 2007 se trabaja y evalúa dicha tipología textual.

Para ilustrar mejor la última parte, se retoma el siguiente texto, solicitado por las maestras como argumentativo, de uno de los estudiantes para ser evaluado, y que no reúne las características de esta tipología textual:

El Respeto

El Respeto es Un Valor super Fundamental para la vida de ser humano, Para Uno cumplir algunos mas Valores primero debemos cumpl-ir el Valor el Respeto.

Si nosotros queremos que las demas personas nos Respeten primero debemos Respetar.

Muchas personas dicen que el valor del Respeto es como los demas, pero no eso no es haci.

Porque sera que muchas personas no Respetan a Los demas pero ellos quieren que los Respeten.

Ademas hay muchas personas que por la poquita educación que tienen no saben que es el valor del Respeto. (Anexo 3.3)

Como se observa los textos y opiniones de los(as) estudiantes denotan vacíos argumentativos demostrados en la incoherencia de las ideas, la carencia absoluta de argumentos y de conclusión. Añádase a esto un nuevo factor para trabajar el texto argumentativo, y es la falta de razonamientos a la hora de participar en cualquier discusión, pues los(as) estudiantes se enfrascan en opiniones subjetivas que evidencian que gran parte de los argumentos están motivados(as) por prejuicios y no de razonamientos válidos, una muestra de ello es la siguiente cita extraída del diario de campo:

Le pregunté otra vez que por qué le caía mal. La estudiante respondió que yo ya sabía, pero me lo iba a decir de frente: 'vea profe, usted sabe que desde el primer día que entró aquí usted no me cayó bien'. Entonces, le expresé que si era porque hubo cambio de profesor, de donde ella con su movimiento de cabeza me dijo que sí. (Anexo 1.4).

En definitiva, todas estas circunstancias que entrevén sin lugar a dudas una problemática y que se evidencian desde la observación participante registrada en el diario de campo, la prueba piloto como instrumento de diagnóstico y algunos textos escritos en la clase de lengua castellana, se convierten en un imperativo para la práctica pedagógica como maestras en formación en la que se analiza, interpreta, interviene y se evalúa la nueva realidad dirigida hacia la escritura con sentido expuesta de la siguiente manera como el objeto de la presente investigación.

2.3 LA NUEVA REALIDAD: OBJETO DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo contribuye la práctica pedagógica, como maestras en formación inicial de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, a desarrollar y fortalecer la producción de textos escritos, con sentido, de tipo argumentativo en los(as) estudiantes del grado séptimo, secciones 10 y 19, de la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”?

2.4 LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS (JUSTIFICACIÓN)

La enseñanza de la lengua materna en la escuela parte de la finalidad de potenciar las habilidades ‘primarias’ de comunicación (escuchar, hablar, leer y escribir) de quienes en un contexto natural han aprendido a hablar y a escuchar, asimismo se plantean otras finalidades, una de las más importantes es la adquisición del código que permite que estos(as) hablantes/oyentes evolucionen hacia la categoría de lectores(as) y escritores(as), es decir que puedan comunicarse a través del discurso escrito como lo hacen con el oral, que han sido producto de la convencionalidad de una comunidad lingüística.

Sin embargo, estos procesos son dispares en tanto que unos (lectura y escritura) requieren de una enseñanza intencional respecto a los otros (oral y escucha) debido a su complejidad, pues mientras que la oralidad se desarrolla más fácilmente dadas las necesidades de comunicación de los(as) hablantes, con la lectura crítica e interpretativa y la producción escrita de textos de los(as) usuarios(as) de la lengua (estudiantes) no sucede lo mismo; a pesar de que hay una adquisición del código que permite la codificación/decodificación de textos escritos, no se puede afirmar que haya una construcción y comprensión de los mismos de forma satisfactoria como lo demostramos anteriormente.

Ahora bien, lo que los(as) usuarios(as) de una lengua saben hacer, en determinado momento o contexto con estas habilidades se le denomina competencia comunicativa, que no es otra cosa que saber expresar y comprender los pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades tanto propias como ajenas. Es precisamente en este tópico en el que se debe centrar la enseñanza de la lengua castellana en busca de que los(as) estudiantes, como principales usuarios(as) de la misma, mejoren sus desempeños en las cuatro habilidades mencionadas; no obstante dada su amplitud en la práctica pedagógica de las maestras en formación se abordan la lectura y la escritura como las habilidades que necesitan mayor atención de acuerdo a las condiciones que ellos(as) presentan.

Todo lo anterior, deja ver la necesidad de investigar, comprender, intervenir e innovar en la enseñanza de la lengua castellana, pues además de la complejidad que encierra el dominio de la competencia comunicativa, para los(as) estudiantes y en general para todos(as) los(as) usuarios(as), se aúnan las problemáticas del medio social que demandan otros aprendizajes como lo son la desmotivación hacia estos procesos y el auge de los medios tecnológicos que le ofrecen más atracción a los jóvenes que la misma escuela . En efecto, se hace necesario que desde el ejercicio de la práctica pedagógica, las maestras en formación se interesen en identificar las fallas que manifiestan los(as) estudiantes y en desarrollar propuestas basadas en estrategias pedagógicas y didácticas que conlleven al mejoramiento de las mismas.

En este sentido, se pretende plantear una enseñanza que privilegie el aprendizaje significativo a través de estrategias cognitivas y metacognitivas que desemboquen en el mejoramiento de las producciones escritas, especialmente en el texto argumentativo. Se espera que de acuerdo con la investigación, el diseño y aplicación de la propuesta se genere en los(as) estudiantes un avance en los procesos de lectura y escritura que redunden en el ejercicio global de la

competencia comunicativa. De esta forma, se procura que ambos procesos, investigación y docencia, lleven a la reflexión y al cambio de perspectivas frente a la escuela, al área y al quehacer como maestras.

2.5 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS ACERCA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA A PARTIR DE LA LECTURA COMPRESIVA

Buscar mejorar la calidad de la educación no sólo a nivel nacional sino latinoamericano y mundial es una de las prioridades tanto de cada país como de varios organismos internacionales. Por ello, se realizan investigaciones, evaluaciones y discusiones que permiten detectar tanto las falencias como las potencialidades de los(as) estudiantes, del sistema educativo y de las condiciones económicas y socioculturales del contexto de cada nación. Para este caso, se revisan investigaciones que abordan las estrategias y la comprensión de lectura como insumos indispensables para la producción de textos escritos con sentido enfocada en los textos argumentativos.

De este modo, Francia como uno de los principales países europeos en preocuparse por la calidad de la educación aporta una estrategia de trabajo en las aulas de clase de lengua castellana para utilizar en todo tipo de textos escritos y a cualquier edad (a pesar de que en esta investigación se dirige a niños de 5º de primaria). El estudio cometido en dos años y expuesto por Josette Jolibert (1995), como coordinadora del proyecto y una de los(as) 16 profesores(as) implicados, busca responder básicamente la siguiente pregunta:

¿podremos elaborar estrategias pedagógicas coherentes y eficaces, que permitan a los niños no sólo producir en clase textos variados, adaptados a situaciones reales y lo más personalizados que sea posible, sino sobre todo aprender a elaborarlos, de tal manera que luego sean capaces de producirlos

solos, sin tutelas y adaptándose a las múltiples situaciones que deben encontrar? (p.14)

Algunas de las hipótesis para intervenir dicha problemática es enseñar a producir textos en situaciones de comunicación reales y no producirlos sin ser consciente de ello; la otra corresponde a las implicaciones que conlleva el acto de escribir, pues la autora dice que debe existir una estrategia de producción de textos que se apoye en la capacidad de representar la situación y el tipo de texto que se desea, unas competencias que propicien la elección del tipo de texto según la situación, una habilidad para administrar la actividad de escribir y, unas competencias lingüísticas generales.

La estrategia que utiliza la denomina '*módulos de aprendizaje*' y consiste en tratar un tipo de texto por cada uno que deben aplicarse sin afanes teniendo en cuenta que el eje en común era escribir textos pertinentes. ¿El por qué de su nombre? Pues bien, porque son actividades en las que tanto el(la) profesor(a) como el(la) estudiante deben saber de sus funciones y propósitos. Entre sus principales objetivos se halla el de "crear la mayor individualización posible en la construcción de competencias, tomando en cuenta las adquisiciones y el espíritu de investigación de cada cual." (Jolibert, 1995: 58), lo que indica que éstos(as) deben ser competentes en la producción de textos escritos de todo tipo.

Otra de las naciones europeas que presenta abundantes investigaciones es España, que ostenta varios autores, planteamientos e investigaciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, así como de la producción de textos escritos. Muestra de ello, son los autores Lomas, Osoro y Tusón (1997) quienes desde la concepción de una didáctica de la lengua esbozan su enseñanza desde el enfoque comunicativo que propende por desarrollar sujetos competentes en su uso, es decir desde la competencia comunicativa

entendida como “El conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo - lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (p.72).

Por su parte, Montserrat Castelló y Carles Monereo (1996) son otros de los investigadores que se encargan de explorar los aspectos referidos a la producción de textos escritos, en especial los relacionados con las estrategias de aprendizaje, así ellos plantean la necesidad de enseñar estrategias al estudiante que le permitan orientar y desarrollar su proceso de composición escrita mediante el uso de habilidades, que se retoman como estrategias cognitivas y metacognitivas. En su artículo “Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita de textos argumentativos”, proponen unas ‘secuencias’ que son didácticas a partir del proceso cognitivo de la composición.

Así, las premisas que guían la enseñanza del proceso de escritura para estos autores son: hacer evidente que la composición de un texto escrito corresponde a una actividad mental; considerar la escritura como una actividad compartida y colaborativa y; facilitar la utilización de estrategias que guíen y controlen el proceso de pensamiento. Ahora, respecto a los avances conseguidos se muestran cambios en la concepción de escritura y mejoras en los textos de los(las) estudiantes cuando son puestos en consideración de una audiencia teniendo presente la planificación, textualización y revisión de su proceso de composición. Entonces, los autores dejan abierta una doble dimensión respecto al proceso de composición, “pensar para escribir” o “escribir para pensar”.

De otro modo, a nivel latinoamericano y siendo Chile uno de los países más avanzados en educación, presenta investigaciones interesantes sobre la producción escrita de textos argumentativos. Entre ellas la de Marcela Cordero (2000), quien resalta que lo fundamental para escribir un texto que pretenda

convencer es construir una tesis óptima, pues básicamente el problema de escribir este tipo de textos es que ésta se confunde con la opinión, lo que produce un fallido comienzo en la escritura del texto. La diferencia entre la una y la otra es que la tesis es una afirmación que quiere probar algo, mientras que la opinión es un proceso cognitivo de un sujeto frente a un tema. De esta manera, el estudio de esta profesora de la Universidad Católica de Valparaíso tiene como propósito evaluar las tesis de dichos textos a partir de esta distinción.

Los criterios de evaluación que se aplican son dos: en primer lugar, la manera en que se presenta la tesis (explícita/implícita), y en segundo lugar el grado de pertinencia de la tesis con relación al tópico. Los resultados demostraron que elaborar una tesis en un texto argumentativo no es tan complejo para los(as) estudiantes investigados, pues el 84.6% corresponde al nivel óptimo, es decir, que presentaron la tesis explícita en relación con el tópico, aunque haya sido simple en vez de compuesta. No obstante, al hacer un análisis más profundo de ello, se observa que la tesis es ambigua a causa de la confusión mental frente al tópico, lo que significa que existe una evidente carencia de recursos lingüísticos y retóricos.

De igual modo, la chilena Claudia Andrea Poblete Olmedo (2005), aborda como tema central la relación entre metaproducción y calidad de los textos producidos por estudiantes textualmente competentes. La primera se refiere a la combinación de la metacognición y el proceso de escritura; mientras que por calidad escritural se entiende como la coherencia en los niveles superestructurales, macroestructurales y microestructurales. En otras palabras, Poblete Olmedo realiza un trabajo empírico que pretende comprobar que el buen escritor es aquél que conoce y controla de manera conciente, deliberada y reflexiva sus procesos cognitivos en la producción de un texto.

Así pues, este trabajo consiste en comprobar que un escritor por más que conozca y controle sus procesos cognitivos en la producción de un texto no asegura que

dicho texto posea la calidad que se espera, pues para hablar en estos términos es porque hay una ardua exigencia a la que nunca se llegará con satisfacción. Por lo tanto, esta profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile afirma que las investigaciones sobre la composición que van más allá de lo cognitivo apenas están empezando y que es realmente urgente propiciar situaciones en las que intervenga la competencia textual.

Es oportuno ahora mencionar los estudios desarrollados en Colombia que en las dos últimas décadas también son fructíferos en sus hallazgos; justamente, Fabio Jurado, Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez Abril (1998) y Álvaro Díaz (1995) son algunos de los docentes e investigadores que aportan a las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua sobre todo en lo relacionado con los procesos de lectura y escritura. Entre los aportes, que hacen los primeros tienen que ver con la competencia comunicativa y la concepción de evaluación en lenguaje, así ellos proponen para el trabajo con los más pequeños el uso de la narrativa icónica, la variedad de textos y la búsqueda de mejores desempeños en la comprensión y producción escrita. Por su parte, Díaz participa con una serie de estrategias didácticas para la construcción e interpretación del texto, las cuales se pueden ahondar en su libro “Aproximación al texto escrito” (1995).

A nivel regional, también hay buen número de investigaciones que se preocupan por la enseñanza de la lengua en contextos reales y significativos, por ello a continuación se mencionan tres de ellas: la primera de la Normal de Copacabana (Antioquia), que se elabora por proyectos y cuyos autores son Rubén Darío Hurtado Vergara, Diana María Serna Hernández y Lina María Sierra Jaramillo; la segunda es una intervención de las profesoras Oliva Herrera y Luz Adriana Restrepo hecha a través de estrategias; y la tercera realizada en el INEM “José Félix de Restrepo” a partir de estrategias enmarcadas en la lingüística textual por la profesora Lucy Mejía.

Efectivamente, el libro “Estrategias con Sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la producción textual” (2000) es el fruto de la investigación que realiza un grupo de profesores en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana. Dicha investigación, que tiene como objetivo promover una actitud positiva frente a la escritura a partir de situaciones reales de comunicación, se desarrolla mediante un proyecto con el tema de los temblores y todo lo que se relaciona con ellos a raíz del terremoto que ocurre en Armenia (Quindío) en el año de 1999. Como resultados se encuentra que tanto la metodología por proyectos como la escritura en contextos de uso favorecen la producción de los(as) estudiantes, pues se promueve y se cualifica el proceso mediante la confrontación de los textos.

Por el lado de la investigación que realizan Herrera y Restrepo (2000) se desvirtúa la concepción de la escritura como copia y dictado del tablero o del profesor, para pasar a una donde se elaboran producciones escritas con sentido comunicativo, socialmente aceptadas y a través de estrategias que facilitan las prácticas escriturales. Así, los(as) estudiantes efectúan descripciones, reseñas, ensayos y noticias en el desarrollo de cuatro fases: indagación, información, lectura y escritura. Los resultados son muy positivos, ya que las actividades de escritura se desarrollaron en contextos reales, significativos y motivantes, además se asume la relectura y reescritura como actividades que permiten la toma de conciencia sobre lo que se escribe.

Por otro lado, en el avance que la Profesora Lucy Mejía (1998) presenta de su estudio en el INEM, se plantea que el maestro debe pasar del qué de la enseñanza al cómo del aprendizaje, lo que representa que el(la) maestro(a) debe diseñar estrategias y procedimientos cognoscitivos, que faciliten que sus estudiantes se apropien de los discursos; para ello, se deben realizar producciones en el que se entrañen la superestructura, macroestructura y microestructura. Sin embargo, el estudio de la profesora aún no presenta

resultados concretos, al menos en su artículo “Comprensión y producción del texto escrito: un enfoque cognitivo-discursivo”.

En síntesis, las diferentes investigaciones plantean la necesidad de enseñar, diseñar y usar estrategias tanto por el docente como por el(la) estudiante que ayuden a elaborar producciones escritas con sentido comunicativo y en situaciones existentes. No obstante, estas investigaciones sólo buscan las fortalezas y las carencias de los(las) estudiantes en vez de distinguirlas además en los docentes y en el sistema educativo, porque desde allí es donde se pueden encontrar soluciones que propicien la producción escrita de textos argumentativos. De ahí, que se tenga la necesidad imperiosa de elaborar más investigaciones y experiencias que permitan profundizar en temáticas concretas de la lengua castellana, especialmente en la producción textual de tipo argumentativo y en la utilización de estrategias de todo orden, entre ellas las cognitivas y metacognitivas.

CAPÍTULO 3

PROPÓSITOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

(Objetivos)

3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar los aportes de la experiencia de las maestras en formación en el área de lengua castellana durante la práctica pedagógica e investigativa a la didáctica específica de la producción de textos escritos con sentido de tipo argumentativo en el grado séptimo, secciones 10 y 19 de la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sistematizar la experiencia de práctica pedagógica como maestras en formación que permite profundizar los conocimientos sobre la realidad educativa y el impacto de la propuesta pedagógica y didáctica en el campo de la lengua castellana.
- Elegir y aplicar un enfoque cualitativo que se base en métodos que faciliten la recolección, el análisis y la interpretación de la información para investigar e intervenir la problemática que se presenta en la clase de lengua castellana relacionada con la producción escrita de textos argumentativos.
- Adoptar un modelo pedagógico que dinamice el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en la clase de lengua castellana para mejorar la problemática encontrada en la misma, concerniente al ejercicio didáctico de la escritura con sentido de textos argumentativos.
- Diseñar e implementar una propuesta pedagógica y didáctica que se fundamente en la comprensión de lectura y en las estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de mejorar el desempeño en la escritura de textos de tipo argumentativo.

CAPÍTULO 4

PRINCIPIOS TEÓRICOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

(Marco Teórico)

A la luz de la nueva realidad pedagógica en el área de lengua castellana, objeto de investigación, identificada en la clase de lengua castellana durante la etapa exploratoria de la práctica pedagógica de las maestras en formación inicial que tiene que ver con los aportes al desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, concretamente, en la producción escrita con sentido de textos argumentativos de los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19 de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo”; se retoman los principios teóricos que contribuyen a la comprensión, interpretación e intervención de esta nueva realidad, desde el saber pedagógico, didáctico y disciplinar. Además, se precisa a lo largo del capítulo la normatividad legal que regula la enseñanza en Colombia de esta área del saber.

4.1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: PERFIL DEL(LA) MAESTRO(A) DE LENGUA CASTELLANA

En consecuencia, es pertinente empezar por lo que se entiende como práctica pedagógica, concepción que ha sufrido varias connotaciones tanto nominal como funcional, pues como lo especifica Araceli De Tezanos (2006) desde la historia se consigue rastrear conceptos como práctica de la enseñanza, práctica profesional y práctica pedagógica en las que el maestro accede, igualmente, a diferentes estatus como el de especialista, técnico o intelectual. Este último, puede considerarse el ideal que quiere tener la sociedad, es decir un maestro intelectual, investigador, crítico, competente y reconocido como tal.

El anterior concepto de maestro, se resalta desde la Constitución Política de Colombia de 1991 cuando advierte que “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y la dignificación de la actividad docente” (artículo 68); el artículo 109 de la Ley 115 de 1994 al decir que el desarrollo de la teoría, la práctica pedagógica y la investigación son fundamentales para el educador, y desde el decreto 272 de 1998 al referirse a la formación de educadores (compromisos de los programas académicos) a partir del desarrollo de la capacidad para comprender y actuar frente a una problemática educativa mediante una investigación y capacitación permanente.

En otras palabras, el maestro que se forma en las facultades de educación, según el decreto 272 de 1998, es el sujeto que se preocupa por las cuestiones epistemológicas de la enseñanza y el aprendizaje en tanto es el responsable de generar ambientes académicos propicios para estos procesos, a la par que se interesa por investigar e intervenir las problemáticas presentadas durante los mismos. No obstante y aunque la ley garantice el ejercicio docente a plenitud, desde la realidad se puede ver que las condiciones de trabajo no son las ideales por razones como: grupos numerosos, la falta de recursos físicos y económicos para las instituciones, los bajos salarios, entre otras desventajas que aparecen en el ejercicio docente.

Afín a lo planteado en este decreto, en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y como lo registra el Reglamento de Práctica Pedagógica (2004) en el primer artículo, ésta tiene como misión contribuir a la formación del maestro como profesional de la educación por medio de la indagación e innovación en lo pedagógico, didáctico y del saber específico; de la misma manera, la práctica hace parte de los compromisos de la Universidad con la sociedad en la medida que el maestro-investigador desarrolla proyectos de apoyo y/o intervención para mejorar

las problemáticas presentadas en su campo, por lo que además, son inherentes a la práctica pedagógica e investigativa, el análisis, la interpretación, la crítica y la reflexión tanto de los aspectos teóricos como los concernientes al mismo ejercicio de práctica por parte de los(as) maestros(as) en formación.

A tono con lo anterior, el Proyecto Pedagógico del Programa (2006), plantea que el(la) maestro(a) en formación del área humanidades lengua castellana debe estar dotado de cualidades personales y profesionales que se ajusten al perfil de educador(a) que él espera formar. Dicho perfil establece, que el(la) maestro(a) es un sujeto conocedor de la lengua y sus competencias; didácta del lenguaje y la literatura; autónomo, reflexivo y responsable de su formación profesional; transformador del medio y constructor del conocimiento a través de su espíritu investigativo. Es así, que el(la) maestro(a) se convierte en un ser íntegro, pluralista, crítico, sensible y flexible que busca la formación de un ciudadano competente y emancipado.

Profundizando un poco más, el proyecto pedagógico del programa de Humanidades Lengua Castellana(2006) expone la práctica como medio de articulación entre lo pedagógico y didáctico con el saber específico a través de la investigación, de tal modo que el(la) maestro(a) en formación tenga una comprensión del mundo escolar y conjeture sobre él; para ello, éste(a) se caracteriza por estar convencido de su vocación, por promover la educación por procesos, por buscar la unidad en la diversidad, y por liderar procesos de innovación centrados en el estudiante. Al respecto, es conveniente decir que hoy en día el educador y el educando mantienen una relación dialógica y recíproca.

En consecuencia, la práctica pedagógica implica los discursos, procedimientos, estrategias y saberes que regulan la interacción basada en la enseñanza, la comunicación, el ejercicio de pensamiento y las disposiciones de los sujetos en el ámbito de la clase; cuyo propósito es facilitar el desarrollo de conocimientos desde

el aprendizaje significativo y fortalecer la competencia comunicativa de los(as) estudiantes de la básica secundaria como usuarios(as) de la lengua. De ahí que sea indispensable una práctica pedagógica que se preocupe por investigar e intervenir las dificultades más sobresalientes que se generan en la clase de lengua castellana desde las nuevas teorías de enseñanza y aprendizaje.

4.2 ¿LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA DESDE LOS ENFOQUES CONSTRUCTIVISTA Y COGNITIVO

Lo dicho hasta aquí, lo formulan también Rafael Porlán y José Martín (1996) cuando proponen llevar a cabo una investigación sistemática y constante en la escuela con el fin de cambiar las concepciones tradicionales de la enseñanza; es por esto que, el diario del profesor es el instrumento principal que conlleva a la racionalidad de la práctica educativa, en la que se deben incorporar diversos campos del saber y tener en cuenta los intereses, el contexto y las situaciones específicas de sus protagonistas. Así pues, se habla de una visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

En este sentido, la práctica pedagógica de las maestras en formación se basa en los principios de los enfoques constructivista y el cognitivo como derivación de aquél, con el propósito de desarrollar una propuesta didáctica que responda a las necesidades del educando. En lo concerniente al primer enfoque, Carretero y Limón (1998) exponen que todas las vertientes del constructivismo parten de ideas como: la importancia de los conocimientos previos y que el sujeto tanto individual como colectivo construye el conocimiento teniendo en cuenta el medio físico, sociocultural y la interacción con el objeto de conocimiento, lo que orienta el logro de la autonomía del(la) estudiante en esa construcción.

Además de estos, se adoptan los planteamientos de los pioneros del constructivismo en su práctica pedagógica, como las ideas de Piaget sobre el

proceso de asimilación y acomodación que consiste en recibir nuevos conocimientos e interiorizarlos con los que ya se tienen; las de Ausubel, basadas en el aprendizaje significativo en cuanto hay una activación de saberes previos del sujeto que aprende para dar lugar a su aplicación; las de Vigotsky, que plantea las zonas de desarrollo próximo y de desarrollo potencial, en las que sostiene que el conocimiento se forma a través de la interacción entre los pares y un mediador. Todos ellos desde sus concepciones le aportan a la pedagogía en tanto los aprendizajes de los(as) estudiantes se deben apoyar en sus saberes previos que provienen del saber enciclopédico y en que éstos asuman las actividades de aprendizaje con responsabilidad y autonomía.

En la misma línea de sentido, Carretero, citado por Barrantes (2004), afirma que las personas no andan por la vida reproduciendo lo que ven sino que van reelaborando lo que reciben, lo que oyen, generando representaciones mentales en función de lo que llevan dentro. También advierte que el constructivismo educativo debe tomar fuerza y producir verdaderos cambios, pues no es extraño ver que el(la) estudiante llega al aula sabiendo más que el mismo profesor, o que como lo afirma la maestra cooperadora (2008) para los jóvenes “el maestro es el internet” (Anexo 2.6.2). En efecto, la escuela debe formar personas con procesos de pensamiento más elevados, solidarias, críticas y con conciencia de sus habilidades.

Aquí entra, el segundo enfoque que acogen las maestras en formación, el cognitivo, originado en la psicología cognitiva, que además de la enseñanza y aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas tiene otras perspectivas señaladas por Caldeiro (2005), como lo son: La enseñanza para promover el aprendizaje significativo, la que tiene como medio la resolución de problemas, la del cambio conceptual y la del desarrollo de otras inteligencias. Todas ellas tienen como esencia preparar al estudiante a través de la búsqueda de saberes que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje, de la activación de los

conocimientos previos al presentar los contenidos y, de la estimulación de la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

Es así como, la enseñanza y el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas, basadas en los principios constructivistas, es la que retoman las maestras en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica, que se sustentan desde la cognición (Estévez, 2002) como un proceso constructivo y reconstructivo con respecto al conocer, originado en la interacción con el mundo físico y social. En otras palabras, en la cognición se enlazan los procesos del conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento, y abarca también la percepción, la comprensión, la memoria, el pensamiento y el razonamiento. Igualmente enlazan la metacognición que en palabras de Linda Baker (1994) es “la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos” (p.18).

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea una propuesta didáctica basada en estrategias y que traza actividades en las que hay igual participación tanto de los(as) estudiantes como de las maestras en formación, así como se tiene conciencia de que los primeros poseen unos conocimientos previos. Dichas actividades están dirigidas por unas estrategias que permiten la reelaboración de las ideas y los textos escritos como una realidad que se construye entre todos, que es diversa y compleja. De este modo, la perspectiva constructivista y cognitiva no sólo aporta a la construcción del conocimiento en relación con los contenidos, también contribuye a la formación de seres humanos desde un enfoque axiológico como sujetos autónomos y críticos capaces de aportar a la sociedad con su idoneidad.

Desde estos puntos de vista, las maestras en formación se apropian de las estrategias de enseñanza y aprendizaje entendidas como un conjunto de acciones, tareas, actividades, talleres, entre otras que se desarrollan para

conseguir un objetivo, que en este caso es el mejoramiento en la construcción de textos escritos de tipo argumentativo, ejecutadas tanto por el enseñante como el aprendiz, puesto que se hace necesario que ambos enseñen y aprendan a partir de estrategias que les permitan tener conciencia de la construcción de su conocimiento. Dichas estrategias tienen como objetivo facilitar los procesos que tienen lugar en la clase de lengua castellana.

Esto trae consigo que las estrategias adquieren el carácter de didácticas, puesto que, como lo dice Sánchez, citada por Estévez (2002), las estrategias didácticas son un plan, unos procedimientos o actividades secuenciadas que orientan las acciones del maestro y sus estudiantes para alcanzar un objetivo, así una actividad podría ser parte de una estrategia. Ellas se pueden clasificar en organizativas y cognitivas y que como lo afirma Estévez (2002) deben ser combinadas dado que las primeras contribuyen a crear un ambiente de trabajo, pueden ser grupales o individuales y tienen que ver con las actitudes; las segundas son ayudas para pensar, están destinadas a movilizar los procesos de pensamiento.

Con todo esto se llega a la necesidad de pensar en una formación de maestros(as) estratégicos(as), que además de “enseñar a pensar”, “enseñar a aprender” y “enseñar a hacer” se apropien de las estrategias, las apliquen en los aprendizajes de sus estudiantes y más en los procesos de comprensión y de producción de textos escritos, puesto que si los docentes conocen los diferentes procedimientos de aprendizaje, éstos pueden ser llevados al aula de clase con la intención de que el(la) estudiante sea poco a poco más autónomo en la construcción del conocimiento, pues el maestro(a) debe estar en capacidad de enseñar estrategias, guiar el momento de su utilización, controlar las actividades y generar prácticas independientes para el educando.

Conviene subrayar que el(la) maestro(a) no se debe conformar sólo con el qué de su enseñanza sino que además debe darle al cómo el valor que merece, y así darle sentido a su quehacer. Con relación a esto, Maria Lluïsa Pérez (1997) señala que éste(a) siempre será un aprendiz en tanto que día a día evalúa contenidos, intencionalidades, procedimientos y toma decisiones respecto a cómo conseguir mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al mismo tiempo el maestro(a) estratégico(a) es un pensador que planifica, busca, organiza, controla, regula y evalúa desde sus habilidades metacognitivas. Además, formar al maestro en estrategias tiene como objetivo propiciar un cambio en las prácticas docentes que lleven a enseñar a los estudiantes a “aprender a aprender” y “aprender a pensar” desde propuestas innovadoras e interesantes para los aprendices.

4.3 LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA

Tras esta digresión, y al hablar de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de la construcción de conocimiento entre todos (maestras-estudiantes), y a través de estrategias, es necesario referirse al elemento que hace posible que aquéllos se desarrollen con mayor facilidad y comprensión. Este no puede ser otro que la didáctica como componente irremplazable de estos procesos, un campo conceptual que se ocupa del cómo de la enseñanza y de todo lo que ésta implica, es decir no reducirla sólo a los recursos y técnicas didácticas que se puedan utilizar para ella, sino que se debe pensar desde la integridad de sus componentes.

Dichos componentes hacen parte de lo que un maestro(a) estratégico(a) debe dominar y, que de alguna manera, son comunes a todos los(as) docentes y campos del saber, por lo que se habla de una didáctica general. De ahí que, tal maestro(a) planifica desde un objetivo, busca y articula unos contenidos que le aporten al estudiante a través de unos medios en los que puedan apropiarse de

ellos, selecciona un método y ve en la evaluación una oportunidad para que el(la) estudiante ponga en juego sus aprendizajes. Vale la pena resaltar que dichas partes de la didáctica son susceptibles de ser reformuladas de acuerdo al proceso que se esté dando en la clase.

En conformidad con lo anterior, cuando se trata de la enseñanza de la lengua y la literatura se habla de una didáctica específica para cada una de ellas, aunque hay autores que no las separan como Antonio Mendoza Fillola (2003) que define a la didáctica de la lengua y la literatura como la disciplina centrada en la cognición del estudiante, preocupada por los procesos comunicativos, la recepción de textos literarios y su goce estético:

En la actualidad, el marco de referencia conceptual de la DLL está basado en otro tipo de supuestos, y se centra más en los alumnos que en los contenidos: más en los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje y desarrollo que en los recursos de aplicación de una u otra teoría lingüística; más en los procesos comunicativos en los que intervienen o han de intervenir los alumnos que en su conocimiento del sistema (p.6)

De aquí surge que, el objetivo primordial de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos productores de textos escritos, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás. Lo que significa, que la labor del(la) docente consiste en integrar el desarrollo de las habilidades comprensivas junto con las habilidades productivas, aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua específicamente en lo relacionado con la escritura de textos coherentes.

A esto se añade que, en “Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua”, Lomas, Osoro y Tusón (1993) manifiestan que la enseñanza de la lengua debe darse a partir de una planificación didáctica, es decir, que responda a una coherencia entre los diversos niveles que la rigen y/o conforman, que contenga un método general, una organización estricta de la práctica y unos mecanismos de evaluación conformes al proyecto curricular del(la) docente del área de lengua castellana. Esa planificación se debe dar desde el desarrollo de la competencia comunicativa de los(as) estudiantes y su conocimiento del lenguaje, con la finalidad de ser competentes en su uso.

Se deduce, entonces, que estas concepciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se basan en el enfoque constructivista y en las nuevas teorías, tanto las relacionadas con la lingüística textual como las que tienen que ver con la cognición humana, aportándole a su enseñanza la renovación en cuanto a generar una transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los usuarios(as) de la lengua. Así, como lo explica Mendoza (2003), la lengua se constituye en un elemento que debe aprenderse a usar con suficiencia y adecuación en contextos comunicativos-significativos, convirtiéndose en un instrumento con el que se aprende y que se aprende.

En otras palabras, Lomas et al. (1993) señalan que la finalidad de la enseñanza de la lengua en el contexto escolar es que el(la) estudiante desarrolle su competencia en el uso de la lengua, que se ajuste a los diferentes contextos e interlocutores, que sea capaz de conversar, discutir, entre otras. De la misma manera, Mendoza (2003) destaca el valor comunicativo, interactivo y socio-cultural del aprendizaje lingüístico “porque el objetivo no es formar lingüistas sino hablantes; ni formar filólogos sino lectores” (p.7). Para ello, se requiere pasar del proceso, tanto de enseñanza como de aprendizaje, del plano gramatical al discursivo y pragmático.

En efecto, es pertinente mencionar el cambio de paradigma en cuanto se pasa de la enseñanza de una gramática oracional a una gramática transoracional entendida por Marta Marín, en el libro “La Enseñanza de la lengua. Lingüística y Enseñanza de la Lengua” (2006), como la “que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, de su coherencia y cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas” (p.31). Por esta razón, la enseñanza no debe ceñirse solo a los contenidos formales sino que debe incluir aspectos relacionados con el contexto, con las significaciones y con las estrategias de aprendizaje. De este modo, la clase de lengua castellana, para las maestras en formación se enmarca desde la producción y comprensión de textos orales o escritos transversalizados por el desarrollo de la competencia comunicativa y las estrategias cognitivas y metacognitivas

4.4 LOS APORTES DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Antes de seguir adelante, es útil recordar la problemática que orienta la práctica pedagógica de las maestras en formación, referida al desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, especialmente, en las producciones escritas de tipo argumentativo, de los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19, de la I. E “INEM José Félix de Restrepo”. Para lograrlo, se parte como es lógico del concepto de competencia que va ligado a lo que se sabe y a lo que se sabe hacer en contexto, además es entendida, como la capacidad de comunicarse a través de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) con propiedad y de acuerdo a la situación comunicativa.

En este sentido, Mendoza Fillola (2003), sostiene que el desarrollo de la competencia comunicativa en los(as) estudiantes debe apuntar al dominio de las habilidades necesarias para el intercambio oral y escrito, y que van más allá de los meros saberes lingüísticos, pues se aúnan otras competencias que la mayoría de

los autores abarcan en la comunicativa, que según el ICFES (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior), referido por Parra (1999), es el saber hacer en contexto; es decir, es el conjunto de acciones que un hablante despliega en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo.

Cabe aquí, explicar lo que Lomas et al. (1993) entienden por competencia comunicativa, que no es otra cosa que “el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación” (p.59-60), señalando que ella abarca otros componentes como el sociolingüístico, el discursivo y el estratégico, dado que implica saber manejar varios frentes. Por lo que “la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o sus lenguas.” (Ibíden, p.27); hecho que implica tener en cuenta que los(as) estudiantes ya saben comunicarse, sin embargo la función de la escuela es fortalecerla a partir de estrategias y actividades,

Desde esta perspectiva, la formación en la competencia comunicativa, se desprenden a su vez otras competencias que agrupa Marín (2006), entre ellas están la competencia textual (construcción coherente de un tipo de texto), la lingüística (enunciados cohesivos sintácticamente), la discursiva (tipo de texto según la situación comunicativa), la pragmática (intención comunicativa) y la enciclopédica (conocimiento del mundo). Estas competencias cumplen como función articular todos los aspectos que conforman la lengua castellana, que infortunadamente en el campo de la escuela no se trabajan con profundidad, demostrando que no hay un dominio satisfactorio de la competencia comunicativa.

Esta brevísima exposición basta para comprender que la competencia comunicativa abarca tanto la comunicación verbal como la no verbal en cuanto a

sus condiciones de uso y el reconocimiento de sus códigos. Se considera, entonces, como la facultad de comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones, cumpliendo con los requerimientos del contexto. No obstante, al ser tan compleja se ve la necesidad de clasificarla en subcompetencias para hacer énfasis en la que se quiere desarrollar, que en el caso de la práctica pedagógica de las maestras en formación es la competencia textual y discursiva. De ahí, que se pretende formar en la producción y comprensión de distintas estructuras discursivas con las que los(as) usuarios(as) puedan informar, narrar, argumentar, discutir, criticar y convencer de forma apropiada.

Así pues, la competencia textual según Girón y Vallejo (1992) se refiere a “la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto.”(p.20), se relaciona con la capacidad cognitiva, en la medida que hay que reconocer e interrelacionar códigos y la capacidad semántica cuando se asignan significados y referentes a las palabras. Por su parte, la competencia discursiva alude a los recursos y estrategias pertinentes para interpretar o producir sentido, es decir saber utilizar la lengua para realizar actos comunicativos específicos. Lo que significa, conocer códigos lingüísticos, paralingüísticos, socioculturales y los propios de la estructura discursiva, de los que se ocupa la lingüística textual.

A esta última, se le denomina ciencia del texto y tiene su mayor desarrollo durante la década del setenta en el siglo XX, su origen se orienta por la evolución del objeto de la lingüística, puesto que según Bernárdez (1982) “ la lingüística, que fue primero una ciencia de la palabra, se convirtió más tarde en ciencia de la frase” (p.23) y luego se ocupa del texto, porque se hizo necesario ir más allá del nivel oracional para integrar los datos semánticos y pragmáticos con los gramaticales. Precisamente, la lingüística textual se ocupa de los procesos de producción, comprensión e intención del texto, los aportes más sobresalientes a ésta los han hecho autores como T.A van Dijk, Petöfi y Halliday.

Del mismo modo, la lingüística del texto se encarga de las tipologías textuales (narrativo, expositivo, informativo y argumentativo), de sus variaciones, de sus características y se acopla, de forma exacta, con la competencia comunicativa y con los principios constructivistas y cognitivos expuestos anteriormente como fundamento de la práctica pedagógica de las maestras en formación; puesto que el aprendizaje lingüístico en la escuela debe estar encaminado hacia el desarrollo y fortalecimiento de las competencias y sus desempeños como usuarios(as) de la lengua, a través de la construcción de un pensamiento crítico y transversal. Pero, antes de empezar a analizar los procesos que rigen la producción y comprensión textual, es indispensable hablar del texto como tal.

De un lado, para Marta Marín (2006), quien parte de los fundamentos de la lingüística textual, el texto puede ser oral o escrito, breve o extenso, es un entretrejado (textum) de significaciones, una unidad de comunicación, se caracteriza por su finalidad comunicativa, coherencia y cohesión. Asimismo, la autora, hace referencia a lo que ya se ha sugerido, respecto a que la oración deja de ser la mínima unidad de significación para pasar a considerar como texto cualquier acto de significación como una larga novela, un discurso político, una simple interjección y/o un código no verbal.

De otro lado, Jurado et al (1998) afirman, en su libro “Juguemos a Interpretar”, desde una mirada social y comunicativa que el texto “es entendido como un elemento de la cultura, como un portador de significados, visiones de mundo, valoraciones, ideologías...En este sentido, producir un texto es un acto social y cultural, porque a través del texto el sujeto se vincula y dialoga con la cultura” (p.87). De tal manera, que a través de los textos escritos, los(as) usuarios(as) de la lengua exponen las vivencias, sentimientos y pensamientos acerca de su realidad, desde los escritos más formales y complejos (textos expositivos, argumentativos, entre otros) hasta los más informales y sencillos (la carta, la noticia, entre otros).

Planteada así la cuestión, el texto de tipo verbal se clasifica como oral (nivel fónico, sonidos) y escrito (nivel grafemático, grafías) que se diferencian por su situación comunicativa, en la que en el primero es de carácter temporal e inmediato, mientras que el segundo es de carácter permanente y diferido. En este último, no hay retroalimentación inmediata y es necesario ser cuidadosos en la sintaxis, en la semántica y la gramática. Al respecto, Álvaro Díaz (1995) dice que la capacidad de comunicarse por escrito es la que menos se practica, pues “hay días y hasta semanas en que los hablantes de una lengua no escriben ni un solo párrafo. Esta es una de las razones que dificultan el arte de escribir” (p.17).

He aquí por qué no se concibe a un docente de lengua castellana que no escriba o reflexione sobre su experiencia, y que pretenda que sus estudiantes lo hagan, dado que la escritura es un proceso complejo que necesita del ejercicio permanente y una actividad continua del sujeto con la sociedad, puesto que se aprende algo en la medida en que se practica. Es también relevante que el(la) maestro(a) sea un lector asiduo y crítico tanto de textos escritos como de la realidad que lo circunda pues debe ser el ejemplo a seguir de sus estudiantes. De ello resulta que, el propósito de aquéllos debe ser el de motivar la lectura y la escritura en un ambiente agradable y contextual con estrategias didácticas que las posibiliten.

Sin duda alguna, vale la pena aclarar que tanto la lectura como la escritura más que un producto acabado es un proceso cognitivo, que constituye el testimonio individual y colectivo de la humanidad, el cual se reconstruye a partir de las nuevas miradas e interpretaciones que se den según el estado emocional, situacional y de pensamiento del escritor y del lector. En esta reconstrucción intervienen las estrategias cognitivas y metacognitivas como la planificación, la esquematización, la revisión, la asociación de ideas, el rastreo de información, la corrección y el control del proceso respectivamente, teniendo en cuenta que el escritor debe tener sentido de la audiencia y el lector del autor.

Igualmente, es importante mencionar que la lectura y la escritura están determinadas por las prácticas socioculturales y por el intercambio comunicativo. En el primer caso, en una sociedad hay significados y convenciones que son preestablecidas por la tradición de acuerdo a lo que plantea Daniel Cassany (2004); mientras que el segundo caso se refiere a que el sujeto sólo existe a partir del otro, y la correspondencia entre el sujeto y el otro es la base de toda relación social. Dichos procesos comunicativos componen la diversidad de discursos, hacen tangible la lengua y crean géneros discursivos que se diferencian por contenidos, estilos, estructuras y situaciones comunicativas.

De análoga manera, la función de la escuela como segunda institución de formación es la de propiciar el desarrollo de ambos procesos por medio de propuestas que sean llamativas y prácticas para los(as) estudiantes, que tengan un propósito alcanzable, que se trabaje en equipo involucrando diferentes tipos de textos, que se traspase al docente, es decir que se escriba para otros, y finalmente, que el centro no sea la ortografía o la lectura en voz alta sino las intencionalidades comunicativas y la relación con otros textos. Todo esto conlleva a facilitar el intercambio comunicativo en la medida en que se comparten y se hacen perdurar los pensamientos, la cultura y la historia.

Es así como, la concepción de lectura y escritura en los planteles educativos ha ido cambiando, pues se está considerando que el(la) estudiante al ingresar a ellos ya tiene estas habilidades y que su función es potenciarlas y mejorarlas, lo que implica ir más allá de la enseñanza de la codificación y decodificación del código escrito. Es decir, hacer posible que ambos procesos se traten desde una mirada holista y no fragmentada, que tengan sentido, sean interesantes, se puedan usar con un objetivo claro tanto para el que aprende como para el que enseña. De lo anterior, se desprende la necesidad de estructurar propuestas didácticas que contengan estrategias que ayuden a enriquecer los procesos de pensamiento y en esa medida los de escritura y lectura.

Respecto a cómo se debe concebir la interpretación y producción textual, los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, señalan por un lado que la lectura es:

un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (1998: 49)

Visto así, el acto de leer se entiende como un proceso que circunscribe tanto los conocimientos y los intereses del lector como las significaciones del texto escrito; deja de ser un proceso superficial en el que el lector pasa de ser pasivo a ser activo cuando pone de manifiesto su capacidad de reflexión, de crítica e interpretación, mientras enriquece el texto desde estos aspectos y a la vez su pensamiento desde las habilidades cognitivas como la inferencia, la deducción, la comparación, entre otras. Es de anotar, que para ello el lector tiene en cuenta la situación comunicativa del autor del texto, su finalidad y el entorno de producción, lo que en otros términos es la pragmática de la comunicación.

Por su lado, la escritura se percibe desde los mismos Lineamientos como que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias,

intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (1998:49)

Dentro de este contexto, la producción escrita se considera desde las mismas necesidades de comunicación del usuario de una lengua, ya que se usa un texto escrito para actividades de la vida cotidiana como el solicitar empleo hasta para elaborar un tratado filosófico o científico; es el reflejo del mundo real o ficticio en la que influyen competencias lingüísticas y pragmáticas, intencionalidades y conocimientos; es decir, que para escribir (Cassany, 1999) es imprescindible tener nociones del tipo de texto que se quiere realizar, su estructura y, sus características como la coherencia, cohesión, adecuación, variación y corrección.

Entonces, para lograr una escritura con sentido, Díaz (1995) propone las relaciones de cohesión y de coherencia textual. La primera se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia. La segunda, es una propiedad semántica de los discursos basada en la relación de interpretación de cada oración con las otras oraciones en un texto. De esta manera:

La cohesión y la coherencia son dos modos diferentes de ver la estructura de un discurso: a nivel formal –cohesión-, y a nivel lógico-semántico –coherencia-; pero en realidad son dos conceptos cuyas fronteras no siempre son nítidas. Lo formal con exclusión de lo semántico carece de interés, y lo semántico sin algo que lo estructure formalmente, no existe. (p.46)

Esto tiene relación con lo que dicen Vallejo y Girón (1992) sobre la cohesión y la coherencia del texto escrito como unidad. Según ellos, hay que distinguir la coherencia, de naturaleza semántica que pertenece a la estructura profunda, de la “coherencia-cohesión”, que es gramatical y corresponde a la estructura superficial. No obstante, es posible construir textos con coherencia gramatical pero sin coherencia semántica y viceversa, aunque para construir un texto se exige la presencia de ambas características por lo que son insolubles. Por tal motivo, algunas de las actividades que se realizan en la clase de lengua castellana van encaminadas a enseñar los mecanismos cohesivos y las relaciones de coherencia que posee el texto escrito con la finalidad de mejorar las producciones escritas de los(as) estudiantes.

Por su parte, Wolfgang Dressler, Halliday y Hassan citados por Fernando Moreno Fernández (2005) exponen que la coherencia se interpreta como una propiedad por la cual los hablantes comprenden los discursos o los textos y los perciben como una unidad compuesta por una serie de partes ligadas entre sí y con el contexto en que se producen. Los elementos cohesivos son la sustitución diafórica (anáfora y catáfora), la conjunción, la estructura de modo, tiempo, aspecto y el orden de las palabras. La coherencia también se trabaja como la macroestructura, es decir, con el desarrollo coherente de un tema o asunto durante el discurso, por lo que se habla de una coherencia global, local y lineal.

En este orden de ideas, con Helena Calsamiglia (1999), se recogen muchas de las ideas que construyen el término de coherencia entendida como el sentido del texto, en su totalidad, el significado del contexto con las palabras y la relación de éstas con el mismo texto. La cohesión se refiere a las relaciones locales y globales que se dan entre los elementos lingüísticos, entre ellos los que se remiten unos a otros y los que sirven para conectar y organizar. En consecuencia, se puede afirmar que el sentido del texto va ligado a la claridad del tema, de las ideas y

hace comprensible el texto mediante las relaciones conjuntivas y los elementos cohesivos como los conectores, la elipsis, la repetición y los signos de puntuación.

Para concretar los conceptos de coherencia y cohesión es pertinente retomar a Maria Cristina Martínez, citada por Lucy Mejía (2005), para indicar que la coherencia es el producto de la organización de la información por parte del escritor, es el resultado de la selección de palabras, de la distribución de oraciones o párrafos con el objetivo de producir un tipo específico de texto (tipología textual); y la cohesión está referida al vínculo que se da entre la información vieja y la nueva para establecer una continuidad discursiva significativa a través de los enlaces de cohesión lexical (reiteración) y gramatical (anáforas).

Por ende, las relaciones de coherencia y cohesión como lo indica Mejía (2005) no le sirven sólo al escritor sino que también le son útil al lector en tanto que le ayudan a comprender e interpretar los textos gracias a que son pistas o señales que le indican el sentido del texto, además tienen que ver con la competencia enciclopédica o con los conocimientos previos del lector. Es así como, un texto es coherente cuando hay un desarrollo proposicional lógico que obedece a criterios relacionados con la intención comunicativa y con los criterios formales de la escritura, de tal manera que es preciso proponer actividades de lectura y escritura que conduzcan a la identificación de estas relaciones en los diferentes textos escritos.

Todo esto parece confirmar que la escritura es un proceso complejo, que entreteje un sin número de significaciones y que como lo dice García Márquez, citado por Castelló (1997) “escribir es siempre terriblemente difícil. Para pocas personas tan terrible como para mí, porque cada vez que escojo una palabra saco la cuenta de cuántas personas la van a leer [...]. Nunca leo mis libros..., porque la primera tentación es sacar el lápiz y corregirlos” (p.160). La escritura de un texto, por tanto, comporta las intencionalidades, las emociones, el contexto, los destinatarios y la

competencia textual y discursiva de quien escribe. Así, en el proceso de producción escrita intervienen varios aspectos que tienen que ver con sus etapas, con sus tipos de coherencia, con su intención y con la superestructura.

En referencia a las etapas del proceso escritural, que reseña Castelló (1997) retomando a Bereiter y Scardamalia, la escritura se clasifica en madura e inmadura, diferenciándose la una de la otra en cuanto en la primera existe una planificación previa; un ajuste a los propósitos; una conexión entre lo que se sabe, lo que se quiere decir y el cómo hacerlo; revisiones constantes tanto del contenido como de los aspectos formales y; un control del proceso cognitivo; mientras que la segunda es más automática, responde a criterios formales, deja de lado el contenido y la organización de la información.

Sin embargo, las fases de la escritura que son tenidas en cuenta por las maestras en formación son las planteadas por María Teresa Serafini (1999), sin dejar de reconocer que son varios los autores que las tratan aunque con diferente denominación, siendo en esencia las mismas. Ella propone cuatro, que no son otras que tener un plan, ordenar las ideas, organizar el texto y corregir (gráfico 6). La primera se refiere al momento de pensar en el destinatario, la finalidad del escrito, el género textual, el papel del escritor, el tema del texto, la extensión, y los criterios de evaluación para el ámbito escolar; además, es necesario resaltar la importancia de comprender las características de la redacción y del tiempo del que se dispone.

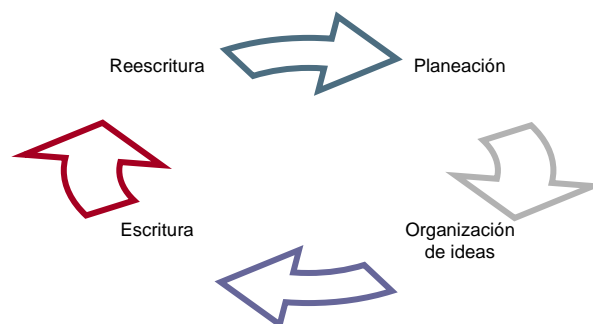


Gráfico 6

La ordenación de ideas, por su parte, tiene que ver con la producción de ellas, la recolección de más información, la determinación del tema o punto de vista y la redacción de un esquema; una vez cumplida esta secuencia, se prosigue con la elaboración de un esbozo, en donde se decide en cuáles posiciones van las ideas y las jerarquiza, agrupándolas por palabras claves, frases o por períodos. Luego, se encuentra la organización del texto como tercera fase, la cual se caracteriza por articular de mejor manera el pensamiento, allí se generan nuevas ideas, se desarrollan o ejemplifican las anteriores, se estructuran los párrafos, se analizan los aspectos formales para la escritura y se visualiza una redacción final.

En lo que toca a la corrección, considerada como última etapa a pesar de no serlo realmente en la medida que al estar allí el escritor puede remitirse a etapas anteriores (como lo demuestra el gráfico 6) con el fin de reestructurar el texto, es preciso afirmar que ella se centra en revisar que las ideas están expresadas de forma organizada y coherente, en considerar quitarlas o agregarlas, analizar tanto el contenido como la forma para finalmente redactar el texto final. Esta última, siendo la más importante, se piensa como el fruto de un proceso cognitivo y complejo que se debe llevar a cabo a través de la aplicación de estrategias que impliquen el antes, el durante y el después en las que se ubiquen las cuatro fases anteriormente expuestas.

Así mismo, Daniel Cassany (1999) incluye la corrección en las características textuales junto a la coherencia, la cohesión y la adecuación. Él dice que ella es indispensable para poder escribir, y que además hay que saberlo hacer; en otras palabras, es un punto clave durante la producción de un texto escrito, ya que se evalúan características como la calidad, el cumplimiento del objetivo comunicativo, la adecuación, la gramática, la coherencia y el estilo, porque, de hecho un texto no es un producto acabado sino un continuum que se mejora día a día y que se enriquece desde las significaciones que le dé el lector y la situación comunicativa.

En concreto, según lo planteado por Serafini (1999) y otros autores, la escritura o producción textual es un proceso que implica varias fases o etapas. Algunas tienen un nivel de exigencia mayor para el(la) estudiante y otras para el(la) docente, son ellas la composición, para el primero, y la corrección para el segundo. Lo ideal para superar la primera dificultad es que el(la) estudiante escriba desde sus necesidades e intereses, definiendo así el tema que más le agrade y del cual tenga conocimientos; en cuanto a la segunda dificultad la corrección o revisión, ésta es estrictamente necesaria dado que una escritura sin control y sin orientación conduce a que se repitan los mismos errores infinitamente, por ello la importancia de buscar estrategias que la faciliten como la corrección en sus distintas manifestaciones.

Por consiguiente, Serafini (1999) y Marín (2006) proponen que la corrección no la haga únicamente el(la) maestro(a) sino que se exploren otras opciones como la co-corrección, la auto-corrección, y la corrección entre pares, sobre todo que ésta se haga a tiempo; es decir, que se busquen espacios dentro de la clase de lengua castellana para observar como se escribe y cuáles son las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en este proceso, pues tradicionalmente el(la) estudiante recibe su escrito de su profesor(a) con tachones en rojo que ni siquiera entiende o se preocupa por indagar el por qué de ellos y mucho menos tiene posibilidad de mejorarlo.

Esto atrae de nuevo la mirada hacia lo qué es el texto, su configuración, su clasificación y a cómo se produce el texto escrito, para deducir que la producción escrita es un proceso dinámico que se utiliza en la vida diaria para registrar, manipular, organizar, comunicar, conocer, divertir y embellecer la información. Actualmente, se acoge el texto como un acontecimiento comunicativo en tanto obedece a características que tienen que ver con la intención, la situación comunicativa; el contenido, la información que posea el escritor, los componentes gramaticales y los saberes del lector o destinatario.

4.5 LA ARGUMENTACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Desde esta perspectiva, surge la clasificación de los textos con la lingüística textual que se conocen como tipologías textuales, entre las más recientes se encuentran la narrativa, la informativa, la expositiva y la argumentativa. Los criterios que los diferencian, según Marín (2006), son el funcional, referido a la finalidad del texto que está ligada a intenciones y situaciones dentro de una comunidad lingüística; el de secuencia relacionado con la manera en que se jerarquiza y se organiza las ideas (estructura); y el de función y trama en donde se retoman las funciones del lenguaje y se entrecruzan con las tramas narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

De acuerdo con esto, se habla de secuencias, superestructuras, tipologías y tramas, aunque el término tipologías es el más acuñado en el medio. Ahora, respecto a tramas, Marta Marín (2006) advierte que:

el concepto de trama es más amplio porque abarca: a) el tipo de secuencia en que se ordenan los componentes textuales, b) los rasgos lingüísticos y gramaticales propios de esos textos: por ejemplo los modos y tiempos verbales, el predominio de alguna persona gramatical, la abundancia o no de ciertas clases de palabras como adjetivos, verbos o pronombres, el uso de algún tipo especial de conectores. Y nosotros agregaríamos: c) el contenido, u objetos del mundo a que se refiere el texto. (p.176-177)

A esto se suma que, éstas se entrelazan con las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson, función referencial o informativa con la descriptiva; función literaria o poética con la narrativa; la función emotiva o expresiva con la

conversacional; y la función apelativa o conativa con la argumentativa -ésta es la que guía la propuesta de pedagógica y didáctica de las maestras en formación de lengua castellana- que consiste en influir sobre los interlocutores, en la que se unen como unidad el argumentar y el persuadir, lo que equivale a afirmar la existencia de una capacidad para argumentar como parte de la competencia comunicativa. Planteada así la cuestión, a continuación se reseñan los antecedentes de la argumentación, su connotación, su clasificación, sus componentes, su estructura y su aprendizaje.

Desde luego, a lo largo de la historia, el sentido estricto de la argumentación se conoce desde la retórica porque su función era la de persuadir a través del discurso, así como lo señala Brassart, Dominique (1995) cuando habla de la cultura griega referida a Aristóteles («sea pues retórica la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente, ya que esto no es la materia de ninguna otra disciplina. Cada una de las otras se refiere a la enseñanza y a la persuasión de su propio objeto... Retórica, 1355», p.42), Sócrates, Platón, entre otros. Posteriormente, los textos escritos por retóricos empezaron por interesarle a políticos y publicitarios como también a educadores sólo en épocas recientes.

De aquí se deduce la consideración de la argumentación tanto oral como escrita. La oral, se caracteriza por ser directa con varios interlocutores presentes y con capacidad de refutar o apoyar, por lo que cada uno opta por defender a capa y espada su posición al sentirse protagonista; puede darse en una conversación cotidiana o en un evento más trascendental como en el caso político y judicial. Según Vincenzo Lo Cascio (1998) la argumentación oral se puede clasificar en la discusión -se guía por el prestigio personal y los factores extralingüísticos-, el debate oral -tiene una función importante los factores emotivos y el público-, la conferencia oral -recurre a las estrategias suavas, como tono de voz, gestos,

entre otras- y la prédica -se basa en un compartimiento de ideologías que buscan ser apoyadas-.

Mientras que en la argumentación escrita, según este autor, se enfatiza primero en la claridad del mensaje en tanto que hay que hacerlo explícito y; segundo en los aspectos lingüísticos correctos, siendo necesario prever las imputaciones que pueda tener el o los interlocutor(es), pues hay una ausencia física del destinatario. Al igual que la argumentación oral, en la escrita existen algunos tipos de texto como el ensayo, la caricatura, los avisos publicitarios, la crítica literaria y la opinión del lector, cada uno de ellos tiene unas características particulares que se orientan según su intención, objeto, estructura y el contexto del texto escrito. Ahora bien, ambas formas de argumentación poseen características comunes referidas a definir la posición frente a un tema y a comunicar un juicio propio provisto de argumentos.

Por ende, la razón de ser de toda argumentación no es la de demostrar algo, sino la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo ante uno o varios interlocutores con el fin de convencerlo(s) o de cuestionarlo(s) de su valor. Sin embargo, la argumentación no surge de la nada, sino de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo o de un conflicto de intereses. En este mismo sentido, desde el planteamiento de Serafini (1999), es mejor mostrar que declarar porque al exponer los ejemplos y los detalles que comprometen al lector se capta su interés y simpatía, mientras que al declarar ya sea cifras o demasiadas descripciones el lector evita su lectura.

Por supuesto, aprender a argumentar (en la escritura, objeto de trabajo de la práctica pedagógica) supone pasar por actividades de lectura, de observación, de comparación y de análisis de textos auténticos, que le permita al escritor conocer el tipo de texto al que se enfrenta y sustentar su posición con argumentos válidos producto de la deducción de dichas actividades. Al realizar lo anterior, el

argumentador es capaz de delimitar su tesis, identificar las posibles opiniones de los destinatarios reales e ideales, manejar un discurso propio y accesible para facilitar los aspectos dialógicos de la argumentación escrita, de desarrollar diversos procedimientos que lo lleven a presentar las pruebas de su punto de vista y mostrar alguna resolución.

En definitiva, la argumentación como la propone Lo Cascio (1998), se compone de un *argumentador*, es quien toma una posición sobre un tema para defenderlo o discutirlo; de un *objeto*, como lo son por ejemplo las opiniones, las actitudes o comportamientos discutibles; de un *objetivo*, que es el persuadir y convencer; de un *destinatario*, que puede ser real o ideal y sirve de elemento de regulación del discurso en la medida que no es posible modificar su actitud sin conocer su posición y analizar sus intereses; de un *lugar social* (contexto), el que condiciona el papel que juegan tanto el argumentador como el destinatario.

A esto se añade, que un texto argumentativo posee características irreemplazables como el tema, el protagonista (sujeto argumentante), el antagonista (el interlocutor), los razonamientos de convencimiento (compuestos por opiniones y argumentos), y la conclusión. En otros términos, se presupone que la persuasión sólo se logra si el protagonista utiliza sus habilidades lingüísticas, si maneja de forma adecuada la información, si manipula los argumentos propios, si recoge los argumentos de otros autores válidos para sustentar su tesis, y si regula las predisposiciones emotivas.

Del mismo modo, una argumentación, según Lo Cascio (1998), se da en cuatro formas. La primera, que es simple está formada por una tesis y un argumento; la segunda es más compleja y la conforman una tesis con más argumentos; la tercera es la argumentación múltiple formada por una tesis y uno o más argumentos del mismo nivel coordinados entre sí; y la última se denomina argumentación arracimada que consiste en la formación de una tesis y una serie

de argumentos que, a su vez, son afirmaciones resultantes de una argumentación subyacente. Esto conduce a plantear la estructura más reconocida para el texto argumentativo que se compone de una introducción donde se plantea la tesis o problemática, la presentación y el desarrollo de los diferentes argumentos y una conclusión que refuerce la tesis o sugiera una solución.

Ciertamente, es necesario recalcar que el tipo de argumentación escrita a utilizar en la propuesta pedagógica y didáctica es la múltiple, puesto que en la composición de los diferentes clases de textos se aspira que los(as) estudiantes de grado séptimo secciones 10 y 19 de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo” logren proponer una tesis y desarrollarla con los distintos argumentos sin perder su rumbo para finalmente concluir el escrito con vehemencia. Así, se habla a nivel general de texto argumentativo que cumple con una estructura y, características como el uso de proposiciones subordinadas y los conectores que enlazan las ideas y argumentos (entre los más destacados se encuentran los de causa-efecto, contraste y de conclusión).

Profundizando un poco más, para la construcción de un texto argumentativo y en consonancia con las etapas de la escritura, Matilde Frías Navarro (1996) propone llevar a cabo unas operaciones, que las maestras en formación inscriben dentro de las estrategias cognitivas y metacognitivas; en primer lugar, el escritor establece la tesis que desea defender o refutar; seguidamente acude a recoger datos, citas y testimonios que respalden la argumentación valorándolos en su verosimilitud; luego organiza los argumentos según la prioridad y la estructura que ha seleccionado; para finalizar, realiza una exposición lógica de los argumentos revisando que sean presentados con agudeza y vigor.

De esta manera, un texto argumentativo escrito con sentido para las maestras en formación se construye a partir de los aportes de la lingüística textual y de las estrategias cognitivas y metacognitivas, de los intereses, problemáticas y el

contexto de los(as) estudiantes, por lo que ellas reconstruyen la didáctica de la argumentación, teniendo como referente la propuesta de Ana Camps y Joaquim Dolz (1995) que señalan que para argumentar es necesario leer, observar, comparar y analizar textos reales como los de la prensa o los textos literarios, los cuales deben ser de interés para los(as) estudiantes, ser acordes con la tipología y ser controversiales, por lo que es necesario que las diferentes situaciones didácticas sean organizadas y evaluadas de acuerdo a las capacidades de ellos(as).

Concluyendo este capítulo, es pertinente decir que el currículo de lengua castellana debe construirse a partir de las necesidades comunicativas de los(as) estudiantes, del contexto y de los requerimientos de la legislación educativa; entendiéndose según José Gimeno Sacristán (1996) como “un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo.” (p.119); lo que equivale a exponer que en su elaboración se deben tener en cuenta no sólo contenidos o programas prescritos por el Ministerio de Educación sino que es necesario adecuarlo a partir de los sucesos de la práctica pedagógica cotidiana.

De ahí que, la práctica educativa requiera ahondar en el desarrollo de las estrategias cognitivas y de pensamiento que le permitan al estudiante poseer diferentes habilidades con el fin de ser un sujeto competente con las nuevas exigencias de la realidad. Por lo que en el área de lengua castellana, se propone el trabajo con las estrategias cognitivas y metacognitivas tanto en los procesos de comprensión de lectura como en los de producción escrita con sentido de diferentes tipos de textos, así como se demuestra con la propuesta pedagógica y didáctica centrada en la escritura de textos argumentativos llevada a cabo por las maestras en formación y los (as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19.

CAPÍTULO 5

¿CÓMO INVESTIGAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA? (Diseño Metodológico de la Investigación)

Preguntarse por su origen, su naturaleza y sus problemas es la constante del hombre desde su aparición o desde que pudo pensar. Por ello, a lo largo de esta investigación las maestras en formación se preguntan por los problemas que se generan en la escuela, en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua castellana y por el cómo contribuir al mejoramiento de éstos. De esta forma, y siguiendo a Albert (2007) conciben la investigación como una actividad orientada a la búsqueda, el análisis y la apropiación de conocimientos, que en este caso están vinculadas con la pedagogía, la didáctica y las cuestiones relacionadas con su naturaleza, sus propósitos, finalidades y metodologías.

La investigación emprendida por las maestras en formación se plantea desde la perspectiva de investigación formativa, donde desde un concepto más flexible e interactivo (no menos riguroso), aprenden a investigar investigando, en la medida en que propenden por ser sujetos activos, reflexivos y críticos de la realidad que investigan en el contexto educativo, en particular en la clase de lengua castellana. Durante dicha investigación las maestras en formación se proponen reflexionar sobre su práctica pedagógica, detectar la problemática en el área, plantear una propuesta pedagógica y didáctica, evaluar su impacto, establecer la relación entre la teoría y la práctica y resignificarla a través de la sistematización.

Para lograrlo, parten de que en las ciencias sociales hay dos enfoques para trabajar la investigación, el cuantitativo y el cualitativo. El primero se dedica a explicar, predecir y controlar los fenómenos objetivamente de una realidad

particular, mientras que el segundo busca comprenderlos e interpretarlos de manera subjetiva, fundamentándose en una realidad holística. Este último es el que orienta el presente trabajo investigativo en el sentido que pretende indagar e interpretar los problemas que surgen en la realidad escolar teniendo en cuenta el análisis, la comprensión e interpretación de situaciones específicas.

5.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En efecto, la investigación cualitativa se dirige a describir e interpretar la realidad con el objetivo de redimensionarla o proyectar soluciones acordes con las necesidades existentes en ella. Dicha realidad se sitúa en diferentes escenarios socioculturales susceptibles de investigar siendo la escuela y los procesos de enseñanza y de aprendizaje los ambientes propicios para realizarla en tanto se tienen condiciones que la facilitan. En este enfoque, el investigador se involucra en el medio natural donde ocurre lo que quiere investigar, es decir, se hace a través de una interacción directa en la que visita, pregunta, escucha, observa, interviene e incluso se convierte en el propio objeto de investigación como ocurre con la práctica pedagógica de las maestras en formación en tanto que el propósito es darle sentido y pertinencia a lo que hacen.

El proceso investigativo que se lleva a cabo comprende cuatro fases, aunque estas pueden variar según el rigor de la misma. Las siguientes fueron las llevadas a cabo en el proceso investigativo de la práctica pedagógica.

- **Preparatoria:** Contiene dos categorías, la reflexión y el diseño; en ellas se efectúa identificación del grupo y el problema, la búsqueda de información, elección del método de trabajo y la estrategia de investigación.
- **Trabajo de campo:** en esta se lleva a cabo el acceso al campo, el conocimiento del contexto, la caracterización de los informantes (Maestro

Titular, Coordinadora del Área y Estudiantes), la identificación del problema; la realización de una propuesta y la recogida de datos a través de la aplicación de técnicas e instrumentos.

- **Análisis e interpretación de la información:** Es una fase transversal que se ejecuta durante todo el proceso en la cual se reflexiona sobre el problema a la luz de planteamientos teóricos y la información recolectada, es permanente y se reevalúa permitiendo el análisis y la interpretación de los diferentes datos arrojados.
- **Presentación de Resultados:** Abarca la elaboración y la difusión de informes que evidencien la comprensión de la información obtenida generando nuevos aportes cognitivos al ámbito educativo. Conlleva la sistematización, evaluación y presentación de los resultados obtenidos durante todo el proceso investigativo.

Aquí es necesario precisar que la investigación cualitativa no excluye del todo a la cuantitativa puesto que ésta le aporta técnicas e instrumentos que le permiten validar la información recogida. En la perspectiva cualitativa, existen diferentes formas de investigar el hecho educativo, cada una de ellas ha generado una nueva metodología, para este caso se retoman la etnográfica y la hermenéutica. El etnógrafo es un escritor, un creador de imágenes que muestra los caminos de lo que está más allá de lo evidente, es un ser analítico y observador, especializado en mirar detenidamente una realidad particular en la cual se involucra; mientras que el hermeneuta es quien interpreta y comprende esa realidad, para develar los motivos del actuar humano.

5.1.1 La Etnografía

La etnografía se caracteriza por ser un método descriptivo de una población específica, hace uso de técnicas como la observación, las grabaciones en

audio y video, las entrevistas, el diario de campo y las fuentes documentales, hechos que se prueban en los anexos de este trabajo. Hay una participación del investigador en la realidad que investiga, teniendo cierto nivel de objetividad por la selección de las muestras que estudia, por la empatía y la confiabilidad que logra con los sujetos. De esta manera, del total de la población las maestras en formación toman una muestra representativa para aplicar y analizar tanto los instrumentos como las producciones escritas finales en la clase de lengua castellana.

Dentro de este método existen varias modalidades, la antropológica, la crítica, la sistemática, la interpretativa, la comunicativa y la clásica. Sin embargo, las maestras en formación al encontrarse inmersas dentro de una cultura escolar la modalidad que se adoptó fue la etnografía educativa que propone Sandín Esteban citado por Albert (2007) y que se sirve:

de una descripción detallada de la vida social en la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias, etc.). El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. (p.204)

Ahora bien, la etnografía educativa en el contexto de la práctica pedagógica de las maestras de lengua castellana se da a partir de la recolección de información valiosa de los procedimientos, actividades e interacciones presentes en el contexto institucional y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gracias a la observación participante y al trabajo de campo unido a

la reflexión e interpretación que hacen desde el doble rol de investigadoras y docentes en formación, como se muestra en los anexos del diario de campo (Anexo 1)

5.1.2. La Hermenéutica

Dicha reflexión e interpretación se sustenta en la hermenéutica que como lo afirma Miguel Martínez (1996) tiene como tarea “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte.”(p.119). Allí mismo, Heidegger, uno de sus exponentes, sostiene que la hermenéutica referida al arte de interpretar es inherente al ser humano, y que implícitamente se utiliza más que para entender al otro es para entenderse con el otro.

Atendiendo a esta concepción, la hermenéutica va más allá de la mera descripción de la realidad, ya que antes que explicarla busca analizarla, interpretarla y comprenderla, en tanto se encarga de explicar las relaciones existentes entre un hecho, los sujetos y el contexto en que se desarrollan. Vista así, la hermenéutica en el ámbito de la investigación de la práctica se encarga del proceso de comprensión, de las acciones e interacciones de los sujetos, en el contexto de la clase de lengua castellana. Desde luego, las investigadoras con el discernimiento e interpretación de la realidad buscan, proponen y llevan a cabo una propuesta didáctica de trabajo que permita intervenirla y mejorarla.

5.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

En resumidas cuentas, tanto la etnografía como la hermenéutica son métodos de investigación cualitativa, que proponen diversas técnicas e instrumentos de recolección de información, de interpretación y de análisis de la misma. Así pues, estos instrumentos se eligen según el nivel de adecuación a la realidad escolar,

puesto que ésta no se debe distorsionar sino conocerla y comprenderla en pro de una mejora. A continuación se describen las diferentes técnicas e instrumentos que se aplican durante el proceso investigativo llevado a cabo en la práctica pedagógica de las maestras en formación de lengua castellana, en el centro de práctica I. E INEM “José Félix de Restrepo”.

5.2.1 La Observación Participante

La técnica de la observación como la define Maria José Albert Gómez (2007) es un conjunto de registros válidos y confiables de los comportamientos o conductas que tienen lugar en el hecho que se investiga. En otras palabras, el investigador busca realizar observaciones serias, objetivas, a partir de las cuales pueda realizar inferencias efectivas. La observación participante, usada sobre todo en el enfoque cualitativo, se basa en la inmersión del investigador en el medio social de los sujetos investigados manteniendo un rol activo y una reflexión permanente de los detalles, sucesos e interacciones.

De igual forma, para Corbetta (2003), la observación participante implica un contacto personal entre sujeto que estudia y sujeto estudiado, así el investigador entra a formar parte del fenómeno que estudia con la finalidad de describir sus acciones y comprenderlas mediante un proceso de identificación de sus motivaciones. Sin embargo, la observación no se limita a contemplar simplemente sino que combina el análisis de datos, las entrevistas, las encuestas, los diarios, la toma de muestras, entre otros. De esta manera, en la investigación realizada dentro del proceso de práctica pedagógica, las maestras en formación se convierten en observadoras participantes y en sujetos investigados con el objetivo de reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la lengua castellana.

5.2.2 El Diario de Campo

Un elemento valioso en la aplicación de la técnica de la observación participante es el diario de campo, entendido como una herramienta o instrumento que ayuda a describir con lujo de detalles los acontecimientos significativos de la realidad observada. Su realización debe ser continua y secuencial y como lo afirma Rafael Porlán (1995) no debe limitarse sólo a dar descripciones sino que debe dar cabida a la interpretación de los hechos sin que lo sustituya. En otras palabras, en el diario, el investigador efectúa sus reflexiones entre la práctica y la teoría, las reacciones emotivas e impresiones propias sobre lo observado y el relato de los acontecimientos más relevantes conservando su fidelidad; es de agregar que las anotaciones deben hacerse tan pronto como sea posible.

Además, el diario de campo del maestro investigador debe contener aspectos referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje, al área, al ambiente y a las interacciones entre maestras-estudiantes y entre estudiante-estudiante, dejando constancia de la fecha, la hora y el objeto de observación. En síntesis, el diario sirve para comprender desde un punto de vista personal los procesos que se desarrollan en el contexto educativo y de la práctica pedagógica, que en este caso las maestras utilizan para registrar las actividades, las interacciones, las dificultades, las emociones, las eventualidades, entre otros aspectos que merecieron atención durante el proceso investigativo y de intervención (Anexo 1).

5.2.3 La Entrevista

En la entrevista, por su parte, el investigador encuentra la mejor manera de obtener información más detallada de los pensamientos, opiniones, posturas y saberes de las personas entrevistadas. Para Piergiorgio Corbetta (2003) la

entrevista se caracteriza por ser un instrumento abierto, flexible, adaptable a los distintos contextos empíricos y moldeable a lo largo de la interacción. Puede ser de varios tipos: estructuradas, semiestructuradas, no estructuradas y a profundidad. Esta última, como la propone Albert (2007), nace de la observación participante, es conversacional, no es directiva, sin juicios de valor, en ella el entrevistador establece un tema y el entrevistado discurre ampliamente sobre él. Respecto a las demás Corbetta (2003) dice que:

En la entrevista estructurada las preguntas hechas por el entrevistador están preestablecidas, tanto en la forma como en el contenido; en la entrevista semiestructurada el contenido está preestablecido, pero no así la forma de las preguntas; por último en la entrevista no estructurada ni siquiera el contenido de las preguntas está preestablecido, y puede variar en función del sujeto (p.377)

Dado las particularidades de la realidad investigada en la práctica pedagógica, la que se aplica es la entrevista estructurada (Anexo 2.6), con preguntas cerradas y abiertas que tiene como objetivo conocer los aspectos profesionales, pedagógicos y didácticos del(la) maestro(a) cooperador(a) y por tanto titulares en el área de lengua castellana. Otra de las razones para hacer dicho tipo de entrevista es que facilita la conservación de la evidencia, asimismo al tener preguntas concretas y puntuales no permite que se pierda la intención de la misma.

5.2.4 La Encuesta

De acuerdo con Albert (2007), la encuesta es una herramienta estructurada para la recolección de información rápida y abundante, mediante una serie de

preguntas orales o escritas que corresponden a ítems y variables. Se emplea para investigar hechos o fenómenos de forma general y no particular y se hace con el fin de comprender una población de la cual se toma muestra y no de describir la muestra que se está estudiando, que para la presente investigación, se aplica a una muestra representativa (Anexo 2.1 y 2.2), con la finalidad de caracterizarla en los aspectos socioeconómicos, culturales y académicos, en especial en el área de lengua castellana, de los(as) estudiantes del grado séptimos secciones 10 y 19 de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo”.

5.2.5 La Prueba Piloto

Es otro de los instrumentos de recolección de información, mediante la aplicación de una prueba dirigida al grupo objeto de estudio con el propósito de conocer sus particularidades y problemáticas. En este caso la prueba piloto se orienta a apreciar y detectar el nivel de desempeño que tienen los(as) estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura y la apropiación de la escritura como proceso de producción, con la finalidad diagnosticar las dificultades que presentan en el área de lengua castellana.

Esta consiste en realizar una prueba (Anexo 2.3 y 2.4) de comprensión de lectura de un cuento corto en la que se incluyen preguntas del nivel literal, paráfrasis, inferencial, crítico intertextual y extratextual, y una pregunta abierta sobre el final del mismo, que implica la construcción de un final diferente para observar su nivel de desempeño en la dimensión textual, que abarca la cohesión-coherencia local, lineal y global, y en la dimensión pragmática en la que se inscriben la intención y la superestructura del texto.

5.2.6 Fuentes Documentales

Según Corbetta (2003) en casi en todas las sociedades se escribe, lo que conduce a pensar que las fuentes documentales son aquellas referidas a los documentos escritos por individuos e instituciones que aportan información relevante para el estudio de un problema o grupo, se entiende que estas son un material informativo que utiliza el investigador para comprender determinado fenómeno social. Pueden ser documentos personales (autobiografías, diarios, cartas) y/o documentos institucionales (organigramas, actas de reuniones, entre otros).

Los documentos institucionales (Anexo 2.7) son los empleados para esta investigación, sobre todo el Proyecto Educativo Institucional (1995), el Manual de Calidad (2007), el manual de convivencia (2003), la propuesta curricular (2007), los manuales de inducción (2006-2007) y el plan de área de lengua castellana (2008) de la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”, que aportan información relevante sobre el contexto, el componente administrativo, académico y pedagógico de la Institución, los cuales son retomados sobre todo en los capítulos uno y dos.

5.3 LA POBLACIÓN

Acorde con Maria José Albert (2007) la población es el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar el fenómeno. En este caso la población estudiada pertenece al ámbito escolar, estudiantes de la clase de lengua castellana de una institución de carácter oficial de la ciudad de Medellín llamada INEM “José Félix de Restrepo”. A ella asiste unos 7200 estudiantes, de los cuales aproximadamente 920 corresponden al grado séptimo que acuden en la jornada de la tarde, distribuidos en 23 secciones

de cuarenta estudiantes cada una. La Unidad Docente 1 es la encargada de la parte asistencial y disciplinaria de este grado ubicada en el bloque 05.

Las secciones 10 y 19 son el grupo elegido para desarrollar la práctica pedagógica e investigativa orientada a la intervención didáctica, por disposición de la jefa del departamento de Lengua Castellana, por consentimiento de los maestros cooperadores y por compatibilidad horaria de las maestras en formación, aunque bajo las circunstancias presentadas en las primeras semanas del año lectivo 2008 sus integrantes fueron cambiados en varias ocasiones. Dichos grupos están conformados por un total de 81 estudiantes donde 79 fueron encuestados, pero se toma como muestra representativa a 20 de ellos; los cuales provienen (Gráfico 7) de las zonas nororiental con un 25%, de la noroccidental en un 30%, del sur con el 15% de la ciudad de Medellín y en un 30% de los municipios aledaños a ella, asimismo sus edades van desde los 11 hasta los 13 años, (Anexo 2.2).

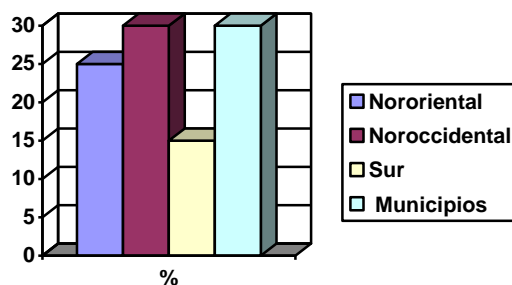


Gráfico 7

Por una parte, la proveniencia de distintas zonas de la ciudad y de municipios cercanos resalta la diferencia sociocultural y económica de los(as) estudiantes, lo que permite un enriquecimiento colectivo al convivir con particularidades diversas. Igualmente, este distanciamiento geográfico entre ellos(as) dificulta los trabajos en equipo por los desplazamientos en horas no académicas y los costos adicionales para los padres de familia. Las familias de estos(as) estudiantes están

conformadas en un 60% por papá, mamá y hermanos, el 10% por papá y mamá, un 15% se instaura con mamá, hermanos y y, el restante 15% con otros familiares.

Por la otra, el rango de edad ya mencionado conlleva a caracterizar los(as) estudiantes en una preadolescencia, una etapa trascendental de cambios en la que se insertan rasgos como la identificación sexual, el desarrollo de la personalidad y la rebeldía, pues como ellos(as) mismos(as) lo reconocen -al responder una de las preguntas controversiales que hacen parte de las actividades de la propuesta- “es característico de los adolescentes la rebeldía y el tratar de imponer sus gustos e intereses” (Anexo 1.11), así la labor del docente debe centrarse en comprender y acompañar esta serie de cambios.

En cuanto a las ocupaciones de los padres la mayoría se encuentran en oficios varios, y sólo un 20% son profesionales. Respecto a las madres un 60% son amas de casa, el 30% se ocupa en diferentes oficios y un 10% son profesionales (Gráfico 8). Lo anterior lleva a inferir que esto hace parte de la desmotivación de los(as) estudiantes por la academia, puesto que la poca preparación profesional de sus padres no permite colaborarle a sus hijos en labores escolares ni darles ejemplo para su crecimiento cognitivo. Asimismo quienes cuentan con una formación superior por las presiones de la sociedad consumista en la que se vive hoy en día, no dedican el tiempo suficiente para acompañar el proceso formativo de sus hijos.

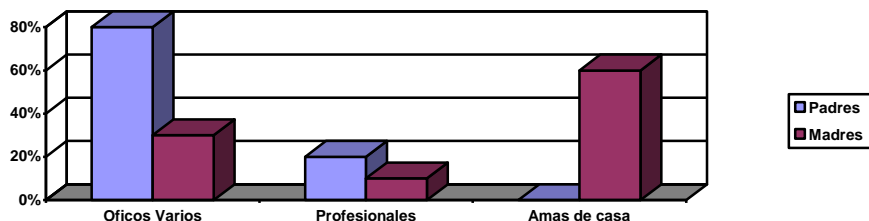


Gráfico 8

En lo concerniente a la lengua castellana, en la encuesta los(as) estudiantes manifiestan en un 90% que les gusta leer, siendo los cuentos sus favoritos (45%); mientras en la escritura, un 90% afirma que le gusta escribir sobre todo notas con un 30%. A pesar de esto, ellos(as) expresan tener dificultades en la comprensión de lectura en igual porcentaje, 30%, con la argumentación, así como en la expresión oral con un 25%, mientras que un 15% dice no tener ninguna. Esta información indica que por un lado, los(as) estudiantes no reconocen tener problemas en la escritura y, por el otro que ésta en la escuela es relegada a un segundo plano o se valora por sus aspectos periféricos (letra legible, ortografía); no obstante, es de vital importancia partir de estas problemáticas para la investigación y la intervención.

5.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Si bien, es necesario recolectar la información para descubrir una nueva realidad, también es importante desentrañar que hay detrás de ella, lo que en palabras de Cassany (2006) es primero comprender el significado literal, luego deducirlo a través de las suposiciones y presuposiciones, y finalmente descubrir las creencias, la intención y el punto de vista del sujeto que emite dicha información. Para ello, se recurre a una serie de técnicas que permitan registrar, codificar, organizar, categorizar, analizar e interpretar la información recogida en instrumentos como la prueba piloto, la encuesta, la entrevista, el diario de campo y las construcciones escritas de los(as) estudiantes, entre otros que han sido incorporados como anexos.

5.4.1. La Rejilla

Según los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana (1998) la rejilla es una técnica gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada,

del inventario de propiedades de una información, con una visión total, interrelacionada y clasificada de la misma. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para analizarla como se puede observar en las rejillas que se utilizan para revisar las producciones escritas de los(as) estudiantes.

La rejilla es flexible, se transforma en la medida en que los criterios se modifican y se afina en el desarrollo de la investigación. En este caso, la rejilla se usa para analizar la prueba piloto (Anexo 2.3). que se aplica a los(as) estudiantes de grado séptimo secciones 10 y 19, y más específicamente en la parte de escritura donde se quiere identificar los niveles de desempeño en las dimensiones textual y pragmática de los textos escritos por ellos(as). Del mismo modo para estudiar las producciones finales (Anexo 2.8) de las estrategias y/o actividades de la propuesta pedagógica y didáctica

5.4.2. La Tabulación

Aunque es propia del enfoque cuantitativo, es de gran utilidad para la investigación cualitativa, esta se refiere a organización de datos en la que se tabulan y se porcentúan los resultados obtenidos en la encuesta, para luego analizar las implicaciones de la información recolectada. Se representa mediante un gráfico en el que se exponen unas variables o ítems más importantes. Para la presente investigación es utilizada para analizar la encuesta aplicada a los(as) estudiantes y que deja caracterizarlos como población a través de ítems como la edad, lugar de residencia, y especialmente en conocer sus intereses y dificultades en los aspectos relacionados con el área de lengua castellana, sobre todo el gusto por la lectura y la escritura. (Anexo 2.2, 2.4 y 2.9)

5.4.3 Matriz Categorial

Es una técnica de análisis e interpretación de la información, se parte de unas categorías que emergen de la misma y que se hace mediante un proceso de elaboración conceptual que incluye unas subcategorías, unidades de análisis y fuentes, en la que se trata de agrupar y vincularlas mutuamente. En otras palabras, la matriz categorial organiza la información recopilada por las maestras en formación convertida en texto y analizada en sus niveles: sintáctico (mecanismos lingüísticos), semántico (significaciones) y el pragmático (el contexto).

En la presente investigación las categorías que conceptualizan la realidad de la práctica pedagógica, surgen del análisis y del estudio de la información que se recoge por medio de los procesos de contrastación, interpretación y teorización; se analizan los hechos, las concepciones y los textos para reflexionar sobre el saber adquirido con la práctica pedagógica a través del diario de campo y los diferentes fuentes consultadas. De esta forma, en la matriz categorial se relacionan el quehacer pedagógico, el proceso investigativo, la intervención y la producción de un saber didáctico y pedagógico.

En efecto, a través de todo este proceso investigativo que implica la participación directa con el grupo, objeto de investigación, desarrollado desde un enfoque cualitativo en el que se aplican diferentes técnicas e instrumentos tanto para recoger y analizar la información, las maestras en formación generan una propuesta pedagógica y didáctica, que se estructura desde los campos disciplinar, pedagógico y didáctico para mejorar la competencia comunicativa, específicamente la producción de textos escritos de tipo argumentativo con el uso de la lectura comprensiva y de las estrategias cognitivas y metacognitivas

CAPÍTULO 6

¿DE QUÉ MANERA CONTRIBUYEN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS AL DESARROLLO Y AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE TIPO ARGUMENTATIVO? (Propuesta Pedagógica y Didáctica)

“Enseñar a las personas a escribir mejor es enseñarles a pensar mejor en sentido importante”²

Siendo la intervención uno de los procesos más importante dentro de una investigación escolar, se considera que ella es parte de un proceso cíclico que implica la observación, la acción, la reflexión, la planificación y la nueva acción; esta última es la que pretende realizar las transformaciones necesarias que merezca la acción estudiada (problemática o dificultad), en este caso la producción escrita de textos argumentativos. Para ello las maestras en formación se interesan en elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención de acuerdo a las condiciones que se generan en su aplicación, entre ellas las valoraciones que hacen los(as) mismos(as) estudiantes. Dicha propuesta se plantea desde la perspectiva de la innovación.

Mirándolo así, se trata de transformar la enseñanza de la lectura y la escritura, pues en años anteriores se abordaban de forma mecánica y aislada; hoy en día se procura que éstas se trabajen conjuntamente, por procesos y de manera significativa en donde se priorice el desarrollo de la competencia comunicativa de los(as) estudiantes como usuarios(as) de la lengua, por lo que mediante la propuesta pedagógica y didáctica se pretende que ellos(as) desplieguen su potencial para producir textos escritos de tipo argumentativo gracias a los aportes

² Nickerson, Raymond S., Perkins David N. y Smith Edward E. Enseñar a Pensar, 1998. Madrid.

de la lectura comprensiva y de las estrategias cognitivas y metacognitivas para generar procesos de pensamiento más cualificados.

Desde esta perspectiva, se presenta la propuesta didáctica y pedagógica, en la que se espera que los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19 pertenecientes a la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo” mejoren su competencia comunicativa, desarrollen su capacidad argumentativa y la producción de textos escritos relacionados con ella en sus diferentes clases³ mediante el desarrollo de actividades que hacen parte de las estrategias cognitivas y metacognitivas. Es de agregar, que el diseño y la aplicación de la propuesta se lleva a cabo en el momento en el que se está estipulado tratar la temática del texto argumentativo según el plan de área de la Institución.

Conforme al epicentro de la propuesta didáctica y pedagógica, la producción de textos escritos de tipo argumentativo, se deben tener en consideración factores que propicien esto. Entre ellos están el aspecto disciplinar, concerniente a la escritura del texto argumentativo, y que se profundiza en el marco teórico, capítulo cuatro; el didáctico, que atañe a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua castellana, en este caso el discurso escrito a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas; y el pedagógico referido a los principios constructivistas y cognitivos que guían la práctica pedagógica de las maestras en formación.

6.1 ¿Y QUÉ HAY DEL ÉNFASIS DISCIPLINAR?

Como se dijo antes, la enseñanza de la escritura en la escuela se aborda desde la adquisición del código y el manejo del arte del buen escribir por lo que ha sido difícil de transformar este ejercicio, ya que aparece como algo aburrido, sin sentido y arduo, y aunque aún persisten estas prácticas que se manifiestan en el trabajo repetitivo y desmotivante en las clases de lengua castellana (Anexo 2.7.1), es

³ Tales como textos de análisis literario, opinión del lector y textos argumentativos cotidianos.

necesario realizar cambios que conduzcan a que la escritura no sea solo un instrumento para responder preguntas, reescribir lo que aparece en los textos guías o en el tablero y en general para dar cuenta de un aprendizaje memorístico sino que ésta florezca a partir del interés, la pertinencia y el sentido que da una situación comunicativa real.

Dichos cambios se proponen desde los postulados de la cognición, la metacognición y la lingüística textual, que conciben la escritura como un proceso en el que intervienen múltiples factores como el conocimiento de lo que se está escribiendo, la situación emocional y comunicativa, el conocimiento lingüístico, la planeación y la corrección. Todo lo anterior depende del tipo de texto que se quiera producir, retomando a Marta Marín (2006) en cuanto a cómo se concibe el texto, siendo éste una unidad de comunicación, oral o escrito, breve o extenso, un entretreído de significaciones, un acto social y cultural. Así, hoy en día se llama texto a todo lo que posee significado, es decir, trasciende al lenguaje verbal. Él se clasifica según la intención comunicativa en texto expositivo, texto narrativo, texto informativo y texto argumentativo.

Ahora, según el objetivo de esta propuesta que se orienta a tratar el texto argumentativo como eje de la producción escrita con sentido que se espera mejorar; se recalca que dicho tipo de texto tiene como finalidad, en la perspectiva de la comunicación, convencer o persuadir con argumentos sólidos acerca de un tema o problema en el que se suscita una controversia o que sea de interés del autor. Éste debe prever las preguntas u objeciones que pueda generar en el lector, formulándoselas y respondiéndolas a sí mismo, pues en la escritura la comunicación es diferida en el tiempo y en el espacio en tanto a la hora de escribir el destinatario no está presente físicamente, y en esa medida el lector tampoco tendrá presente al autor, por lo que se entiende que el texto debe ser cohesivo, coherente y conciso.

Efectivamente, es importante tener en cuenta la estructura básica del texto argumentativo que según Maria Joseph Cuenca (1995) se compone de tres partes: *la introducción*, donde presenta el tema o la tesis, se intenta crear una disposición favorable en el destinatario y se exponen los hechos para que el receptor conozca la posición del emisor; *el desarrollo*, que se articula con la exposición y la defensa de los argumentos favorables así como con la refutación de los argumentos contrarios al tema y; *la conclusión*, que es la síntesis de lo dicho o el reforzamiento de la tesis. Existen varias clases de texto argumentativo, entre las más usadas se encuentran las solicitudes, los artículos de opinión, los avisos publicitarios, las críticas literarias y los ensayos.

Conforme a lo anterior, dentro de esta propuesta se busca involucrar a los(as) estudiantes en la escritura de estas clases de textos que son usados en la vida cotidiana y en la que ellos(as) necesitan saber cómo, cuándo y por qué utilizar alguno de estos así como lo reflexionan Ana Camps y Joaquim Dolz (1995). En ella se hace uso de la lectura comprensiva y de las estrategias cognitivas y metacognitivas para posibilitar la apropiación de la competencia argumentativa en el plano de la producción de textos escritos de tipo argumentativo. Ahora bien, la razón por la cual se trabaja la lectura como base de las estrategias en la composición escrita es que no se puede desligar un proceso del otro, puesto que a la hora de escribir un texto es prerequisite consultar información que refuerce la que ya se posee con la finalidad de darle más crédito a la posición del autor dentro del texto argumentativo.

6.2 ¿CÓMO SE APOYA EN LA PEDAGOGÍA?

Para apoyar esta propuesta, se recurre a los planteamientos del constructivismo y a los de la psicología cognitiva (Carretero y Limón, 1996) que parten de la concepción de que el conocimiento se construye a partir de relaciones significativas y que radican en establecer vínculos entre los saberes que posee un

sujeto y la nueva información mediante procesos de discusión, interacción, confrontación, documentación y construcción de significados. Igualmente, se propone un mayor dinamismo y participación en las interacciones de maestros y estudiantes, en las que el(la) maestro(a) ya no es el solo portador del saber sino un mediador y provocador de ambientes de aprendizaje significativos para sus aprendices, a la vez que reflexiona sobre el quehacer educativo.

En este sentido, las maestras en formación hablan de un constructivismo cognitivo en el que las intervenciones apuntan a las necesidades de los(as) estudiantes teniendo en cuenta que éstos entran al aula de clase con unos conocimientos de la realidad, que en algunos casos igualan a los del docente. Así mismo, en él se generan espacios de aprendizajes significativos de los cuales el educador hace uso de una enseñanza estratégica, en la medida en que investiga, planea, guía, revisa y aplica estrategias que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de lengua castellana y que se centran en la producción escrita de textos argumentativos, que para esta experiencia se apoya en la comprensión lectura y las cognitivas y metacognitivas.

6.3 ¿CUÁL ES EL APORTE DE LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS A UNA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA?

De este modo, el eje didáctico de la propuesta parte de una didáctica de la lengua para llegar a una de la escritura, en la que intervienen la lectura comprensiva y las estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen lugar en el proceso de producción de textos escritos con sentido de tipo argumentativo. Según la didáctica de la lengua que plantea Mendoza Fillola (2003), el objetivo de la enseñanza de ésta en el contexto escolar es que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa en el uso de la lengua, que regule su conducta lingüística, que se adecue a diferentes contextos e interlocutores, que sea capaz de conversar, argumentar, mostrar afecto, entre otros.

Es de ahí que, las maestras en formación configuran una didáctica de la escritura de textos argumentativos que se entiende desde el mismo ejercicio de escribir, ya no repetitivo sino significativo; es decir que se escriban textos de distinta intención comunicativa con posibilidades de corrección y no dándole cabida solo a la forma, puesto que a 'escribir solo se aprende escribiendo' tal como lo afirma Carmen Aura Arias (2001). Además, la importancia de la escritura reside en el desarrollo del pensamiento y en la única forma de perpetuar el conocimiento, la cultura y la historia tanto personal como de la humanidad. De ahí, la necesidad de realizar propuestas que estén motivadas en escribir desde los intereses propios y con un acompañamiento continuo. Por eso, se justifica el trabajo con el texto argumentativo, a partir de diferentes clases de textos y de situaciones comunicativas diversas.

Falta ahora un punto esencial, y es hablar de las estrategias cognitivas y metacognitivas provenientes de la Psicología Cognitiva, retomadas de los planteamientos de Nickerson, Perkins y Smith (1998), quienes señalan que son las habilidades que posee un sujeto para adquirir, asimilar y resignificar una información, relacionadas con el "aprender a pensar" y de las cuales se ocupan la cognición y la metacognición respectivamente. La primera tiene que ver con los procesos mentales constructivos y reconstructivos que desarrolla el sujeto a la hora de conocer algo y que se logra a través de la interacción entre el medio físico y el medio social. La segunda, se refiere a la conciencia que tiene el sujeto sobre su conocimiento y el cómo usarlo para su beneficio, es decir, implica los procesos de autorregulación.

De lo anterior se desprende que, las estrategias cognitivas constituyen métodos o procedimientos para adquirir, procesar y utilizar la información, como: las preparatorias (consultas, activación de esquemas, lluvia de ideas), las de aprendizaje y recapitulación (el mapa conceptual, la trama), las de activación y relación del conocimiento (metáforas, analogías, resúmenes), y las de

procesamiento de información (formular y contestar preguntas, parafrasear, discernir y repasar). Por su parte, las metacognitivas tienen como objetivo convertir al sujeto en un usuario hábil del conocimiento, por lo tanto su uso conlleva el 'aprender a aprender' y el 'enseñar a pensar'; entre ellas se encuentran: la planificación, la anticipación, la predicción, la verificación, la comprobación de la realidad, la supervisión y el control de los propios intentos de conocimientos.

Como se ve, la utilización de ambos tipos de estrategias facilitan los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en la clase de lengua castellana mediante una serie de actividades encadenadas, que se desarrollan a nivel grupal e individual, tanto por las maestras en formación como por los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19 de la I.E. INEM "José Félix de Restrepo". Dichas estrategias están planteadas desde tres momentos: el antes (actividades preparatorias y de consulta), el durante (actividades de consolidación de información) y el después (actividades que producen textos finales).

6.4 LAS ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Considerando así el asunto, se desarrollan tres estrategias con sus respectivas actividades para mejorar la competencia comunicativa en el ámbito de la producción de textos escritos de tipo argumentativo, las cuales se consideran como significativas en tanto retoman desde los elementos cohesivos que debe poseer cualquier escrito con sentido y que hace parte de la cotidianidad, pasando por el reconocimiento y la escritura de algunos textos argumentativos hasta llegar a la construcción de un texto de interés de los estudiantes y que implica desplegar todas las etapas de producción textual.

La denominación de las estrategias se toma de acuerdo al contenido de cada una de ellas. En la primera se tratan las fórmulas que unen las ideas, las sustituyen y

las recuerdan, en la segunda se escribe desde diferentes intenciones, y en la tercera se debe tener un dominio en dicha tipología textual. La evaluación de cada una de ellas estará dada por procesos que se verifican al finalizar la estrategia mediante talleres, socializaciones y escritura de textos. Para esto, se acuden a recursos como textos llevados por maestras en formación y los(as) estudiantes, cuadernos, medios audiovisuales, el tablero, periódicos, revistas, entre otros.

6.4.1 Las Relaciones Conjuntivas en el Texto Argumentativo

Objetivo: Identificar y utilizar las relaciones conjuntivas propias del texto argumentativo (conectores, anáfora y catáfora).

Anticipando la pregunta del por qué trabajar la anáfora y catáfora como parte de las relaciones conjuntivas, se debe a que ellas también enlazan una idea con otra, además de ser las más usadas en el lenguaje común y accesibles a estudiantes de edades promedio entre 11 y 13 años. Una vez asimiladas y apropiadas estas tres clases de relaciones conjuntivas, se asegura gran parte de la cohesión del texto escrito de tipo argumentativo y, por ende, su coherencia; ya que invalida la redundancia y las ideas incompletas y confusas. Lo que significa, escribir con sentido.

Actividades del Antes:

- En parejas, identificar diferentes tipos de textos, sus estructuras e intenciones comunicativas a partir de tres textos proporcionados por las maestras en formación. (Anexo 4.1)
- Con los mismos textos extraer los conectores que le sean propios al tipo de texto y sus relaciones semánticas.
- Confrontar sus saberes previos sobre las tipologías textuales haciendo una trama en el tablero, entre maestras y estudiantes, para que se puedan observar sus diferencias.

Actividades del Durante:

- Observación de un aviso publicitario (televisión, periódicos, vallas y revistas) por el(la) estudiante identificando la tesis, los argumentos, la conclusión y la situación comunicativa; teniendo en cuenta una introducción previa de ello.
- Socialización de dicho aviso.
- Selección de un texto argumentativo por el(la) estudiante e identificación de la estructura.
- Corroboración de las maestras si el texto consultado es argumentativo o no.
- Identificación de las relaciones conjuntivas (en este caso los conectores) en el mismo texto y su significado (a través del contexto del texto y del diccionario).
- Lectura de un texto argumentativo propuesto (llevado en fotocopias) por las maestras analizando los recursos sintácticos y el tipo de relaciones conjuntivas (conectores, anáfora y catáfora) que se utilizan en él (Anexo 4.3).
- Análisis de la estructura del texto anterior de manera conjunta teniendo en cuenta la tesis, los tipos de argumentos, la conclusión, la intención comunicativa y el punto de vista del lector.

Actividades del Después:

- Debate “mudo”: se divide el grupo en dos (mujeres y hombres para que haya más motivación en las expresiones escritas) y se responden tres preguntas controversiales escribiendo en una hoja el por que de sus afirmaciones o negaciones, con la única condición que no pueden hablar a excepción de los (as) representantes y/o secretarios(as). Éstos(as) son las personas encargadas de leer los argumentos de sus compañeros(as).
- Realización de preguntas de temas polémicos para ser contestadas individualmente en pequeños textos argumentativos durante varias clases.

- Socialización de las respuestas a nivel grupal durante las clases posteriores.

6.4.2 Las Polifonías del Texto Argumentativo

Objetivo: Aproximar al estudiante a la escritura de algunas clases de texto argumentativo.

Como las clases de textos argumentativos son numerosas, se seleccionaron sólo las tres que aparecen a continuación para probar desde la más entretenida y básica hasta aquella que exija mayor esfuerzo en la elaboración escritural. La finalidad de recorrer estas clases de texto es que los(as) estudiantes conozcan acerca de las clases de textos argumentativos, se identifiquen más con una que con otra de ellas y, enriquezcan su proceso de escritura con sentido.

- ***Lenguaje no verbal (la Caricatura, las historietas, el graffiti)***

Actividades del Antes:

- Activación de conocimientos previos sobre las caricaturas, las historietas y el graffiti mediante preguntas, muestras e intervenciones de ambas partes.

Actividades del Durante:

- Presentar la información sobre la función que desempeña la caricatura política y de humor, las historietas y el graffiti por las maestras mediante un taller y explicación.

-

Actividades del Después:

A través de un taller, realizado en grupos (Anexo 4.5):

- Colocarle texto a la caricatura seleccionada por las maestras en formación.

- Escoger y analizar un graffiti, ubicado en la Institución, evidenciando la intención y la situación comunicativa.
- Identificar en una historieta la tesis y los argumentos.

- ***Opinión del lector:***

Actividades del Antes:

- Observar varias cartas u opiniones del lector en diferentes publicaciones (llevadas por las maestras).

Actividades del Durante:

- Explicar cuándo una opinión es argumentativa y cuándo no.

Actividades del Después:

- Escribir una opinión o carta del lector sobre un artículo de “El Humanista”, periódico de la Institución (Anexo 4.6).
- La revisión del texto la harán los mismos estudiantes y posteriormente las maestras.

- ***Análisis Literario (“La Perla” de Jhon Steinbeck)***

Actividades del Antes:

- Lectura de los cuatro primeros capítulos de la novela “La Perla”.
- Talleres de comprensión de lectura de cada capítulo (Anexo 4.8).

Actividades del Durante:

- Elaboración de un paralelo entre las situaciones de la vida real y las situaciones presentadas en la obra, a nivel grupal.
- Ampliación por parte de las maestras de otras características de la argumentación (sinonimia, analogías, silogismos).

- Caracterización de los protagonistas y antagonistas de la novela.

Actividades del Después:

- Escribir un texto en el que argumenten la tesis “No todo es color de rosa” relacionada con el tema de la novela. (Anexo 4.9)
- Reescritura del texto teniendo en cuenta las correcciones de las maestras en formación (Anexo 4.10).

6.4.3 Las Secuencias en la Escritura del Texto Argumentativo

Objetivo: Producir un texto argumentativo a partir de un tema que sea de interés para los(as) estudiantes.

Partiendo como ya se ha dicho de la escritura como un proceso que conlleva varias etapas, se propone la escritura de un texto en que los(as) estudiantes se motiven porque es de su interés o porque toca su realidad. Se hacen varios borradores con la colaboración de sus pares y de las maestras en formación a través de la revisión, la autocorrección y la realización de organizadores gráficos.

Actividades del Antes:

- Selección de un campo y un tema de interés particular. El abanico de posibilidades es la música, los medios de comunicación, las culturas juveniles, el deporte y la moda.
- Elección de uno o dos de estos campos por los(as) estudiantes de forma democrática.
- Consulta de información adicional respecto al tema elegido.

Actividades del Durante:

- Planeación de la escritura de un primer borrador.
- Escritura del texto argumentativo.
- Revisión y corrección del texto por sí mismo.
- Corrección por los compañeros
- Revisión por las maestras.

Actividades del Después:

- Elaboración de un mapa conceptual que jerarquice la estructura del texto argumentativo.
- Realización de la 'escritura final'.

6.5 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

Las maestras en formación aprecian que la estrategia cognitiva y metacognitiva que más impacto causa en los(as) estudiantes es la corrección de los escritos tanto por sí mismos como por sus compañeros(as), dado que esta en la mayoría de los casos es hecha por los(as) docentes sin retroalimentación, para ilustrar mejor esta hipótesis se trae a colación un episodio del diario de campo “La actividad de corrección entre pares tuvo una buena acogida, aunque no tuvo la profundidad y rigurosidad que yo deseaba, creo que para ser el primer intento, obtuvo buenos resultados espero que los estudiantes tengan en cuenta las apreciaciones de sus compañeros para su reelaboración” (Anexo 1.8)

Por su parte, la comprensión de lectura que se toma como herramienta para potenciar la producción escrita de textos argumentativos con sentido y por lo tanto fortalecer la competencia comunicativa de los(as) estudiantes como usuarios(as) de la lengua, demuestra tener gran aceptación e interés por parte de ellos(as) a pesar del equivocado manejo que se le da en la escuela, aunque si se trabaja desde el nivel interpretativo e intertextual se logra un aprendizaje más significativo,

tal como se evidencia en la evaluación que hacen de la propuesta⁴ las maestras en formación y específicamente cuando responden a la pregunta sobre las actividades y estrategias que les ayudaron a mejorar sus desempeños en el área: “la comprensión de lectura con el libro la perla ya que nos entregaba talleres para resolver sobre ello y eran preguntas bien planeadas [...]” (Anexo 5)

Ahora bien, al considerar cada una de las estrategias desarrolladas en la propuesta es preciso detenerse en los aspectos más generales de las actividades finales, es el caso de las preguntas sobre temáticas controversiales y de interés para los(as) estudiantes que muestran un avance en la capacidad argumentativa tanto escrita como oral (ya que las respuestas son socializadas y discutidas) y que a su vez generan conciencia crítica y formación en valores como se ve en la respuesta a ¿Qué piensa del sexo seguro?:

El sexo Seguro Es algo muy importante para la sociedad, especialmente para la juventud porque de esta manera se pueden prevenir enfermedades contagiosas Como el sida entre otras, y embarazos no deseados. en conclusión el sexo seguro nos ayuda a prevenir y a disfrutar más de la libertad. (Anexo 4.4)

De la segunda estrategia, que establece los adelantos y afianza los procesos de producción escrita de los(as) estudiantes, es posible afirmar que el estudio de la caricatura, las historietas y el graffiti, hacen más dinámico y práctico el desarrollo de la capacidad interpretativa y crítica, porque se va más allá de lo académico para divertirse mientras se construye, analiza e identifica la tesis y los argumentos de un texto; en lo relacionado al análisis literario, se tiene que los(as) estudiantes

⁴ Tiene como objetivo “evaluar el proceso de la práctica pedagógica y a su vez el impacto de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica en el mejoramiento y desarrollo de la competencia comunicativa [...]”

realizan un texto a partir de la tesis propuesta por las maestras en formación (aunque algunos de los escritos presentan sólo citas textuales o resúmenes del libro de Steinbeck y otros no hacen ninguna referencia a la novela sino que sustentan desde la vida cotidiana) ya que en sus textos analizan la obra a partir de la tesis y equilibran tanto la referencia a la obra como a los acontecimientos del diario vivir.

En lo concerniente a la opinión del lector, es importante aclarar que no fue posible mayor orientación en la intención comunicativa y en su estructura por cuestiones ajenas a las maestras en formación relacionadas con las constantes interrupciones de clase y a la programación de otras actividades institucionales en su horario; a pesar de esto, varios estudiantes elaboran muy buenos textos en la medida que opinan sobre el artículo, citan su nombre y autor, la página, la sección del periódico y esbozan su postura frente a él y al tema; por el contrario, algunos(as) estudiantes se dedican a opinar sólo del tema y/o resumirlo sin argumentos válidos. Es de agregar, que la estrategia “Las Polifonías del Texto Argumentativo” también contribuye a aumentar los niveles de comprensión de lectura en tanto se parte de ella, de su análisis e interpretación para producir, completar y rehacer los textos escritos de tipo argumentativo.

Respecto a la estrategia final, “Las secuencias en la Escritura del Texto Argumentativo”, en la que los(as) estudiantes: parten de sus propios intereses; elaboran varios borradores y corrigen desde el criterio de sí mismos, de sus compañeros(as) y de las maestras en formación; recurren al mapa conceptual como organizador gráfico de sus pensamientos y de la estructura del texto; y siguen los planeamientos de Frías Navarro (1996) en cuanto a la didáctica de la escritura de textos argumentativos. Esto conduce a reiterar que las estrategias cognitivas y metacognitivas mejoran notablemente la producción escrita de textos argumentativos, pues estos(as) manifiestan gran interés durante el proceso

escritural y aprenden a ejercer un control en la propia construcción del conocimiento, como lo ejemplifica el texto final de esta estrategia. (Anexo 4.13)

CAPÍTULO 7

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

(Análisis e Interpretación de la Información y de Resultados)

Partiendo de que la práctica pedagógica es el objeto de estudio de las maestras en formación, es preciso detenerse en valorar hermenéuticamente la información y los resultados que arrojan los diferentes momentos de la investigación, así ésta se apoya en el trabajo de campo que constituye la misma práctica y las revisiones teóricas tendientes a fortalecer tanto la propuesta pedagógica y didáctica como el mismo proceso investigativo. Para lograr dicho propósito, se categorizan en una matriz los conceptos más representativos de la práctica pedagógica e investigativa sustentados a su vez en subcategorías, unidades de análisis y fuentes (Tabla 1), las cuales se convierten en el eje de la reflexión y la crítica de las maestras en formación.

7.1 LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA

La práctica pedagógica como maestras en formación de lengua castellana se convierte en el campo de investigación y de formación en tanto que el conocimiento de la realidad escolar les concede afianzar ambos procesos con el objetivo de aportar, a través del análisis y la interpretación de sus experiencias pedagógicas y didácticas, estrategias que mejoren una problemática en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del área. Así pues, al plantear la hipótesis sobre la práctica como base de la teoría es necesario que ésta haya sido confirmada o resignificada mediante una observación, explicación o comprensión directa sobre el objeto de estudio, la cual es el fruto de esta investigación.

Tabla 1

Categoría	Subcategorías	Unidad de análisis	Fuente
La Práctica Pedagógica de las Maestras en Formación Inicial	Relación teoría-práctica	Según, El Reglamento de Práctica (2004), esta es un “conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permiten al maestro (a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva consolidarse como un intelectual de la pedagogía.” (Artículo 5) De acuerdo con Hilda Mar Rodríguez (2006) “la noción de práctica pedagógica le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción; por ello es necesario considerar la relación que se establece entre teoría y práctica” (Pág. 20)	- De la Práctica: Observación participante, Diario de campo y documentos institucionales. - Teóricas: Reglamento de Práctica Pedagógica e Hilda Mar Rodríguez Gómez.
	El contexto de la práctica pedagógica.		
	El objeto de la práctica investigativa		
	Las interacciones en la clase de lengua castellana (maestro-estudiante; entre pares)		
Didáctica Específica de la Lengua Castellana	La enseñabilidad y la enseñanza de la lengua castellana.		
	Didáctica de la lengua y la Literatura	Mendoza Fillola (2003) afirma que “El objetivo de la enseñanza de la lengua es hacer que el alumno sea capaz de comunicarse con otros interlocutores empleando su propio idioma. Suponemos que ya en la infancia entró en esa línea de adquisición, pero ya en la escuela hay que desarrollar esa competencia, aprender a regular la conducta lingüística, adecuarse a distintos contextos y a distintos interlocutores, saber conducir una conversación, argumentar, discutir, mostrar afecto, etc.” (Pág. 18), lo cual debe ser lo más esencial en el quehacer de los (as) maestros (as) de lengua castellana.	- De la Práctica: Diario de campo. - Teórica: Antonio Mendoza Fillola.
	Didáctica de la escritura		
Aprendizaje escolar			
La investigación como Estrategia de Formación Inicial de maestros	La etnografía y la hermenéutica	Como lo señala El Reglamento de Práctica (2004) “La práctica pedagógica tiene como componente fundamental la Investigación , definida como el proceso que busca resignificar la experiencia sobre la práctica pedagógica para construir intencionalmente saber pedagógico y didáctico, diseñar y sistematizar experiencias innovadoras en educación, aplicar teorías y generar nuevos campos para la diversidad metodológica y didáctica” (Artículo 8)	- De la Práctica: Observación participante, Diario de campo y documentos institucionales, matriz categorial. - Teóricas: Reglamento de Práctica Pedagógica.
	La intervención didáctica y pedagógica		

En este sentido, la práctica pedagógica que se realiza en la I.E. “INEM José Félix de Restrepo” y el desarrollo de una propuesta didáctica y pedagógica emana una información que sustenta la necesidad de ser maestras investigadoras de su quehacer y que por ende, les posibilita ser estratégicas, persistentes, dispuestas al cambio y pertinentes con el contexto escolar. De ahí que, la experiencia de práctica en la formación inicial como maestras, favorece el aprendizaje desde el pensar-hacer-reflexionar, transformándose de tal forma que les permite la apropiación del saber pedagógico, didáctico y disciplinar.

Para llegar a ella, las maestras en formación inicial emprenden este proceso cinco años atrás, cuando eligen estudiar la Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades lengua castellana. En este tiempo, se confirma y se reafirma esa inclinación por la enseñanza a través de un esfuerzo constante que ha implicado varias lecturas, discusiones, escritos, reflexiones, comparaciones, recepción de críticas y correcciones, entre otros métodos que permiten contar con unos aprendizajes que son puestos a prueba tanto en el aula de clase como en la reflexión que hacen de su experiencia de práctica pedagógica, muestra de ello es el comentario que se consigna en el diario de campo:

Respecto a la práctica pedagógica mis objetivos van dirigidos a lograr generar mejores ambientes de trabajo que permitan centrar la atención de los estudiantes y por lo tanto manejar el grupo en lo disciplinario. También quiero sentirme más cómoda en el aula de clase, no tan tensionada, más tranquila y segura de lo que estoy haciendo. (Anexo 1.6).

Así, como maestras en formación se enfrentan a un grupo de cuarenta estudiantes en cada sección (10 y 19) del grado séptimo, con realidades socio-culturales distintas y repletos de muchos interrogantes, especialmente, qué sabían, qué

novedades proponían, qué tan ‘duras’ eran o cómo se las ‘iban a montar’ al verlas tan jóvenes. Las sensaciones experimentadas son diversas, entre el miedo, los nervios y la expectativa de hacerlo bien, pues en teoría sabían a lo que se enfrentaban y confiaban en los conocimientos adquiridos en la Universidad, aunque con muchas inquietudes frente al manejo de un grupo y los elementos propios del contexto escolar.

De esta manera, en la primera etapa que se realiza en el segundo semestre del año lectivo 2007 y que después de un proceso inicial de observación de la Institución y de la clase de lengua castellana, las maestras en formación toman los grupos a su cargo en el último período académico, lo que genera dificultades, ya que los(as) estudiantes estaban acostumbrados al maestro titular de lengua castellana y a su forma de enseñanza, por lo que siempre existen comparaciones e inconvenientes en la orientación disciplinaria. Además las clases fueron pocas, adheridas a jornadas pedagógicas y de recuperación de períodos anteriores, que hacen incongruentes los procesos de enseñanza y de aprendizaje y una menor compenetración de la relación maestro-estudiante, tal como aparece en el siguiente apartado del diario de campo:

El 19 de Septiembre no va haber clase porque los profesores del grado 7º tienen capacitación.

En la información suministrada por el profesor también habla de las recuperaciones de años anteriores, que son el viernes a las 12:15 p.m.

(Anexo 1.2)

Los aprendizajes que se logran en esta etapa se orientan hacia el ‘manejo del grupo’, ‘el control de la disciplina’ y el uso de correctivos, el conocimiento general de la Institución, la comprensión del proceso que llevaban con el anterior maestro,

el ejercicio de responsabilidad y cumplimiento con las labores propias del docente, el comprobar el dominio del saber específico y la necesidad de crear y aplicar diferentes estrategias para llegarles a los estudiantes. Sin embargo, se manifiesta lágrimas, cansancio, confrontación en los aspectos personales y profesionales, impotencia para el acercamiento con ciertos estudiantes, entre otros percances que no permitieron consolidar los proyectos de las maestras en formación, tal como se inscribe en el diario de campo: “hubo momentos agradables y satisfactorios con el trabajo realizado, pero en general cada paso me consto esfuerzo, pero sin los frutos que esperaba lograr” (Anexo 1.5)

Ya en el segundo semestre de la práctica, año lectivo 2008 (enero-junio), las cosas se tornan diferentes, aunque persisten las mismas preguntas y sensaciones de los(as) estudiantes y de las maestras, dado que habían ganado terreno en la medida que se sienten más seguras al tener desde el inicio del año todo el proceso y los grupos a su cargo, un conocimiento de la parte organizativa y administrativa de la Institución y al tener una propuesta basada en ejes problemáticos, estrategias y actividades. No obstante, la irregularidad en el horario que se presenta al inicio del año escolar las lleva a pasar de un grupo a otro durante varias ocasiones lo que impide dar inicio al proceso investigativo y de intervención que se debía repetir cada vez que se cambiaba de grupo. Asimismo, las actividades programadas por la Institución semanalmente (reuniones de padres de familia, orientaciones por secciones, buenas tardes, entre otras) obstaculizaron un desarrollo pleno de la práctica pedagógica.

Durante esta última etapa, las maestras en formación se dan cuenta que pueden establecer la disciplina del grupo mediante una buena propuesta de trabajo, llevar una buena relación con los(as) estudiantes, a través del diálogo y la reflexión demostrada en el siguiente acontecimiento de clase: “Profe usted es una bien, profe para usted no hay que pensarlo mucho yo le califico un excelente, yo también le pongo un excelente porque usted no pasa de un tema a otro hasta que

todos entendamos” (Anexo 1.10); reevaluar las estrategias y actividades cuando reflexionan sobre su quehacer: “Debo buscar otra forma para trabajar los viernes, pues el ánimo de los estudiantes y hasta el mío, sufre cambios para este día y sobre todo esta hora, pues no se ve la hora de terminar, de que suene el timbre; es más difícil mantener el ambiente de trabajo” (Anexo 1.8) y que son modificadas con acuerdos como el dedicar este día al cuento.

Hoy después de un año de experiencia docente, se pretende analizar, interpretar, reflexionar, comprender y evaluar todos los aspectos que intervinieron durante el proceso de la práctica pedagógica e investigativa de las maestras en formación desarrollada en la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo” con los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19 con el propósito de aportar a la construcción de un saber pedagógico y didáctico enfocado en una problemática (nueva realidad) de la clase de lengua castellana, por lo que a continuación se reconstruye el concepto de práctica pedagógica que se ha venido discutiendo a lo largo del presente trabajo y que recoge la experiencia de la práctica profesional de las maestras de humanidades lengua castellana.

Con todo esto y teniendo en cuenta lo dicho en el capítulo cuatro, la práctica pedagógica desde la educación tradicional, ha tenido varias connotaciones que no son gratuitas. Según Araceli de Tezanos (2006), en “El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios”, su nominación ha estado sujeta a la concepción del maestro; en un comienzo fue catalogada como práctica profesional que se refiere al maestro como técnico, luego a práctica de la enseñanza en donde hay una correspondencia del oficio de maestro con las discursividades disciplinarias y, finalmente la práctica pedagógica que alude a la condición del maestro como un artesano-intelectual.

Justamente, el maestro (artesano-intelectual) es quien debe estar en capacidad de crear y recrear, deconstruir y reconstruir el saber y su manera de compartirlo a

través de su práctica pedagógica. Así mismo de revisar y resignificar su quehacer docente con el propósito de resolver los diferentes conflictos que se presentan en la clase de lengua castellana. Por ello, las maestras diseñan, aplican, reformulan y evalúan unos instrumentos de recolección de información y una propuesta pedagógica y didáctica que se basa en estrategias cognitivas y metacognitivas con miras a mejorar la problemática que se detecta en el área, relacionada con la producción de textos escritos con sentido de tipo argumentativo, apoyados en situaciones didácticas que respondan a este tipo de dificultades y necesidades de aprendizaje de los(as) estudiantes.

Ahora bien, la práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se contempla como una de las etapas decisivas en el proceso de formación inicial de maestros(as) y comprende la docencia y la investigación. Así lo registra el reglamento de práctica pedagógica (Acuerdo 148, abril 1 de 2004) cuando afirma que es un:

conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar. Esta relación, dinámica y compleja, está cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucra la lógica social, institucional y personal que le permiten al maestro(a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva consolidarse como un intelectual de la pedagogía. (Artículo 5)

A esto se añade que, la Facultad plantea una interrelación entre la teoría y la práctica que está determinada por la aplicación de la primera en la ejecución de la segunda, hecho que ocurre y que es sin duda válido; sin embargo, se considera que la práctica crea la teoría, en el sentido que genera nuevos saberes apoyados en la experiencia y en la reflexión que son propias del maestro(a) investigador(a) e

intelectual de la pedagogía. Dicho de otra forma, la práctica es la que fundamenta los saberes desarrollados y construidos en su ejercicio y que posteriormente son teorizados en la medida en que al descubrir problemáticas y buscar alternativas de intervención pertinentes, se generan nuevos aportes que complementan y trascienden a otros procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este punto se puede destacar observando que, como maestras en formación inicial se ingresa a una institución educativa para realizar la doble función de maestras e investigadoras de su propia práctica pedagógica hasta el punto de participar en las actividades del Departamento de Lengua Castellana de la Institución. Se señala, además, que el ejercicio de dicha práctica permite repensarla y confrontarla desde el querer, el poder y el saber, así como lo dice Rodríguez (2006), en la definición sobre la práctica pedagógica advirtiendo que:

La noción de práctica pedagógica le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción; por ello es necesario considerar la relación que se establece entre teoría y práctica. (p.20)

Por lo tanto y aunque es reiterativa la frase 'la práctica dista mucho de la teoría' es pertinente retomarla, puesto que lo visto en la Universidad no prepara a las(os) futuras(os) maestras(os) frente a la realidad escolar en aspectos como: la legislación educativa, los comportamientos de un grupo y cómo manejarlos, los aspectos proxémicos de carácter pedagógico que deben manejar los(as) futuros(as) maestros(as), las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, la planeación de unidades didácticas y el diario de campo, entre otros. De este

modo, la distancia entre ambos campos (preparación y ejercicio docente) es más amplio porque el(la) maestro(a) se siente impotente al no contar con herramientas pedagógicas y didácticas que le habiliten saber qué hacer en situaciones específicas presentadas en la clase de lengua castellana.

Ahora, reducir esa brecha debe ser una de las prioridades de las Facultades de Educación y, especialmente, del programa de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana a través de un sistema que contemple las prácticas desde los primeros semestres, en las que los(as) maestros(as) en formación vayan aprendiendo y articulando los saberes teóricos con los prácticos, para descubrir si el ejercicio docente es su verdadera vocación, así como lo registra el maestro titular-cooperador de lengua castellana cuando afirma que es docente: “porque elegí trabajar en algo que realmente me gustaba y que consideraba significativo.” (Anexo 2.6.1)

De ahí se infiere que, el(la) maestro(a) en formación al estar en el aula de clase durante varios periodos de tiempo lo lleven a acoplarse con mayor facilidad a su rol de docente en una Institución, en la medida en que conoce diferentes situaciones que le exigen actuar e intervenir con la autoridad de un maestro constructivista⁵ y no con el autoritarismo de un maestro tradicional, en los momentos de dispersión de los(as) estudiantes, la falta de disposición para atender, los juicios de valor sin fundamento, las discrepancias entre ellos(as), etc. Además, su estancia allí les facilita estar al tanto de los documentos institucionales como el PEI, los planes de área, los planes de mejoramiento, el manual de calidad, el de convivencia, entre otros, conduciéndolo(a) a un mayor empalme con el contexto educativo.

⁵ Según la concepción de las maestras en formación, éste es quien explica las razones de sus decisiones, escucha posición del(la) estudiante para reafirmarlas o reformularlas sin dejar de lado el respeto que él(ella) merece.

Atendiendo a la experiencia de las maestras en formación en el centro de práctica, de un lado, se tiene que la interacción entre ellas con los maestros(as) cooperadores y los demás maestros(as) de lengua castellana es de familiaridad, colaboración, respeto y apoyo, tanto en lo personal y profesional; de otro lado, la relación con los(as) estudiantes se da desde la cordialidad, el diálogo, la honestidad, el reconocimiento de los esfuerzos (en los aciertos y desaciertos) y la disposición para el trabajo de ambas partes. En cuanto al trato entre los mismos estudiantes, se observa que es de compañerismo, de reconocimiento de cualidades y de respeto, aunque en pocas ocasiones, por las charlas que acostumbran entre ellos, se forman discordias pasajeras.

Estas distintas interacciones contribuyen para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé en un ambiente agradable y con satisfacciones de las partes como bien lo demuestra las opiniones de los(as) maestros(as) titulares y de los(as) estudiantes que hacen de manera verbal, no obstante estos últimos también lo manifiestan de forma escrita en las evaluaciones de períodos y en la final que abarca varios aspectos de la práctica pedagógica de las maestras en formación. Una muestra de esta última la hace un estudiante cuando resalta que “Ella nos enseñó con mucho cariño y nos explicaba las bases que necesitábamos. Gracias POR venir” (Anexo 5).

Es así como, el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo a través de estrategias y actividades que implican la participación constante tanto de las maestras en formación como de los(as) estudiantes, pues se puede afirmar que mientras se enseña se aprende (para las maestras en formación), en tanto se deben ampliar los conocimientos sobre el énfasis disciplinar (lengua y literatura), las estrategias y las temáticas; además de aprender de los educandos y de los maestros cooperadores en lo concerniente a la pedagogía, a la didáctica y al saber específico de lengua castellana. Por tanto, la práctica pedagógica debe concretar y desarrollar el proyecto o la unidad didáctica que ofrezca respuestas

acertadas a los interrogantes y necesidades de aprendizaje de los(as) estudiantes de grado séptimo en relación con el contexto sociocultural en el que se inserta la Institución Educativa.

7.2. DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA

Con base en lo anterior, la didáctica específica de lengua castellana se ocupa principalmente de los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados en la escritura, la lectura y el goce estético de diferentes tipos de textos. Para ello, las maestras en formación retoman los planteamientos de la enseñanza estratégica de María Lluïsa Pérez (1997), que favorece la construcción del conocimiento y potencia el aprendizaje de estrategias tanto por los maestros(as) como por los(as) estudiantes, pues no basta con conocer la materia sino saber qué y cómo hacer con eso que se aprende, en pocas palabras es saber utilizar los conocimientos en un momento y en un contexto específico. En este caso, se puede considerar a las maestras en formación como estratégicas, en tanto se fundamentan en principios teóricos para trabajar en torno a una problemática y a partir de ésta proponer una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalecen la competencia comunicativa, concretamente la argumentativa en la producción de textos escritos.

Las explicaciones precedentes indican que, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana dejan de enmarcarse en el enfoque estructuralista, descriptivo e historicista, que los hizo metódicos, rigurosos, desmotivantes, cuyas implicaciones se reflejan cuando en varias generaciones enseñaron y aprendieron la lengua centrada en la caligrafía, la ortografía, la lectura pausada y en voz alta, el uso de los signos de puntuación y otras acepciones gramaticales; para pasar a un enfoque postestructuralista cimentado en la lingüística textual y en las teorías cognitivas, que los hacen pertinentes e inseparables al involucrar al estudiante. Ambos procesos se dan desde la producción, la comprensión del texto,

situaciones e intenciones comunicativas diversas, críticas argumentadas, entre otros aspectos, apoyados siempre en el uso innato de la lengua.

Dicho con otras palabras, estos planteamientos se abordan a través de lingüística textual, la pragmática de la comunicación, la adecuación, la coherencia y la cohesión, por una parte; y por la otra, teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que se generan en la construcción de un texto escrito tales como la planeación, la escritura, la corrección y por qué no la motivación de los(as) estudiantes hacia ella. Esto trae consigo que el aprendizaje se da gracias a las estrategias cognitivas y metacognitivas que facilita la apropiación de la estructura del texto argumentativo, en la producción de textos con temas de interés y de conocimiento en situaciones comunicativas reales mediante la corrección y la reescritura; puesto que en la escuela según Mendoza Fillola (2003):

El objetivo de la enseñanza de la lengua es hacer que el alumno sea capaz de comunicarse con otros interlocutores empleando su propio idioma. Suponemos que ya en la infancia entró en esa línea de adquisición, pero ya en la escuela hay que desarrollar esa competencia, aprender a regular la conducta lingüística, adecuarse a distintos contextos y a distintos interlocutores, saber conducir una conversación, argumentar, discutir, mostrar afecto, etc. (p.18)

Bien se comprende que, lo propuesto por el autor se resume en el desarrollo de la competencia comunicativa que implica un conocimiento lingüístico y el saber cómo, cuándo y dónde utilizarlo. Para tal efecto, se hace necesario que el(la) maestro(a) de lengua castellana tenga en cuenta al estudiante como el usuario de la lengua, establezca e intervenga las dificultades latentes en ellos(as) en alguno de los aspectos que componen dicha competencia, como por ejemplo la textual y

la argumentativa que se da para este trabajo. De ellas se ocupa una didáctica de la escritura que se encarga, a su vez, de las operaciones que implican componer textos con sentido, de cómo enseñar a producirlos, entre otros asuntos, en los que participa MaríaTeresa Serafini (1999) a través de los principios de la didáctica de la composición.

Dichos principios se presentan desde lo pedagógico organizados mediante procedimientos como: partir de la consideración de que un escrito es el producto de múltiples operaciones (selección, organización, redacción, revisión de ideas o hechos) y que por lo tanto su aprendizaje se da por fases; luego familiarizarse con distintos tipos de escritura teniendo en cuenta los diferentes destinatarios y sus intenciones; después hacer de la escritura una práctica cotidiana que se facilita con el uso de temas y contextos reales; en seguida mostrar modelos de escritos y no enfrascarse en los aspectos periféricos de la escritura (forma, legibilidad, escritura correcta); y finalmente ser receptivos en las correcciones hechas por un agente externo.

Se deduce de lo anterior que, la labor como maestras en formación se concentra en identificar una problemática en los niveles de desempeño de la competencia comunicativa de los(as) estudiantes, la cual se encuentra en el proceso de producción de textos escritos con sentido y en atención a sus dificultades manifiestas en la comprensión de lectura y la argumentación (así como se expone detalladamente en el capítulo dos), para elaborar una propuesta pedagógica y didáctica que privilegie el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas tanto por las maestras en formación como por los(as) estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Álvaro Díaz (1995) también esboza la necesidad de que los(as) estudiantes escriban varios borradores hasta lograr su objetivo, de hacerlos(as) partícipes de la evaluación y de su propio proceso de aprendizaje, al

igual que deban tener conocimiento de algunos aspectos técnicos de la escritura. Por ende, las maestras en formación se convierten en sujetos que enseñan y valoran cualitativamente el proceso escritural de cada estudiante en particular y que lo acompañan hasta el final del mismo. De ahí que se concibe a la didáctica de la escritura como una disciplina que se preocupa por la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de este proceso, pues como lo afirma Carmen Aura Arias (2001) se aprende a escribir escribiendo

Al respecto, hay que resaltar que la escritura de textos en la práctica pedagógica de las maestras en formación se trabaja desde la tipología textual argumentativa por ser parte del plan de área de lengua castellana (Anexo 2.7.3) y porque la argumentación hace parte de los intereses y de las necesidades de los(as) estudiantes; por lo que se aborda además la argumentación oral por medio de la discusión y la intervención que propician las preguntas que se hacen a diario y cualquier otro hecho cotidiano en el aula de clase que amerite el debate. En esta medida, la competencia argumentativa se desarrolla a través de diferentes clases de textos (Anexo 4.7, 4.10 y 4.13), con posiciones diversas, con adecuación a distintos contextos y destinatarios, con la corrección cualitativa entre pares y con las exigencias de la lingüística textual (coherencia, cohesión, pertinencia).

En suma, el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos debe hacerse desde el ejercicio constante, la lectura comprensiva, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, su práctica en todos los ámbitos educativos y sociales, y principalmente con la intervención de los pares; pues para aprenderla se debe estar inmerso en ella debido a la complejidad de su desarrollo. Por esta razón, es la tarea de las(os) docentes en general hacer un seguimiento para detectar las problemáticas que se presentan en el transcurso de su clase y mediar de manera oportuna para el mejoramiento de éstas, lo que se convierte en investigación dentro de la práctica cotidiana.

7.3. LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS

En la clase de lengua castellana, la detección de problemas se enmarca en lo que se denomina investigación de la propia práctica pedagógica, dicho en otros términos, una de las funciones de los(as) maestros(as) es revisar los procesos que se llevan a cabo en su quehacer, en sus estudiantes y en su campo del saber; por ello los(as) docentes, no sólo de lengua castellana sino de todas las áreas, deben realizar propuestas didácticas, proyectos pedagógicos y planes de mejoramiento que conduzcan a fortalecer los desempeños tanto de ellos(as) mismos(as) como de los(as) estudiantes en los diferentes procesos educativos que tienen lugar en la escuela. De esta manera, en el desarrollo de su práctica pedagógica las maestras en formación efectúan una investigación y una propuesta pedagógica y didáctica.

Así, el objeto de dicha propuesta se centra en el desarrollo y en el fortalecimiento de la competencia comunicativa, específicamente en la producción de textos escritos de tipo argumentativo de los(as) estudiantes de grado séptimo. Lo anterior, responde a los propósitos que establece la Facultad de Educación respecto al componente investigativo y a la producción de saber de los(as) maestros(as) en formación en el desarrollo de su práctica pedagógica, cuando dice en el artículo 8 del Reglamento de Práctica Pedagógica (2004) que:

La práctica pedagógica tiene como componente fundamental la Investigación, definida como el proceso que busca resignificar la experiencia sobre la práctica pedagógica para construir intencionalmente saber pedagógico y didáctico, diseñar y sistematizar experiencias innovadoras en educación, aplicar teorías y generar nuevos campos para la diversidad metodológica y didáctica (p.4-5)

Desde este ángulo, la investigación para la facultad y para el programa de humanidades lengua castellana se convierte en una estrategia de formación inicial de maestros que propone la reflexión sobre la práctica pedagógica, en la que las maestras en formación desarrollan unas competencias para identificar, enfrentar y explorar soluciones viables a las problemáticas que acontecen en ella. A su vez, se pretende reconceptualizar el saber disciplinar, el enfoque pedagógico y didáctico con miras a transformar la realidad del aula de clase, y por añadidura, la de la sociedad. De la misma manera, se generan espacios que facilitan resignificar las experiencias pedagógicas y didácticas de los(as) maestros(as) en formación inicial a través de la sistematización de la práctica pedagógica e investigativa, que no es otra cosa que recoger, analizar, interpretar y reflexionar la información sobre la misma.

Es significativo reconocer, entonces, la importancia de la formación en investigación de los docentes, más aún desde la práctica pedagógica inicial en la que se aprende a investigar investigando; ya que se van reconociendo los instrumentos y técnicas más apropiadas para lograr un conocimiento de la realidad educativa. Asimismo, es pertinente aclarar que no sólo la práctica se apoya en la investigación sino que la información recogida durante la segunda transforma a la primera en la medida que se proponen estrategias que buscan innovar los procesos que tienen lugar en la clase de lengua castellana. Sin embargo, la formación en investigación debe darse desde seminarios que precedan a la práctica pedagógica, pues al ser su campo de acción tan amplio y complejo, es preciso dedicar más tiempo a su análisis con el objetivo de elegir los enfoques, los métodos y los instrumentos más acordes con el tipo de investigación y de práctica que se necesita realizar.

Insistiendo sobre este asunto y recogiendo lo enunciado en el capítulo cinco, los momentos que contiene la realización de la práctica pedagógica e investigativa son arduos y necesitan de mayor profundización. Ellos son: en primera instancia,

la introducción en el campo escolar a través de la observación general de la Institución, la observación participante en la clase de lengua castellana y la indagación de una problemática; en una segunda, se da el diseño de una propuesta pedagógica y didáctica con fundamentación teórica, su aplicación y evaluación; y finalmente, una sistematización y presentación de la experiencia de práctica pedagógica ante la comunidad académica. Esta última etapa, reúne una serie de referencias teóricas y reflexiones en torno a dichos momentos y sobre todo al de la realidad escolar que se investiga.

En este orden de ideas, es necesario resaltar lo valioso del enfoque cualitativo que utilizan las maestras en formación y que las lleva a comprender la realidad escolar y a buscar alternativas de cambio que contribuyan a un mejoramiento de las dificultades halladas en la misma, en este caso en la clase de lengua castellana; lo que equivale a decir que son parte de su propia investigación en tanto que tienen una interacción directa con el objeto que cuestionan y del que hacen una comprensión e interpretación, así como de su quehacer desde esa doble función de maestras investigadoras. De ahí que las maestras investigadoras recurren a los métodos etnográfico y hermenéutico como herramientas que les permitieron la recolección de la información y su interpretación para construir saber pedagógico y didáctico.

La razón por la cual las maestras en formación abordan su investigación a partir de la etnografía y la hermenéutica se debe a que las transforma en sujetos activos, dinámicos y conscientes del proceso que llevan a cabo tanto en la investigación como en la práctica pedagógica. Estos enfoques son los adecuados al tipo de investigación que se desarrolla en el contexto escolar, y sobre todo en la práctica profesional de las maestras en formación inicial que aún no conocen ni el campo al que se enfrentan ni las diferentes formas de investigar la educación, al mismo tiempo las habilita a crear y ejecutar una propuesta desde el conocimiento

y la comprensión de la realidad escolar de tal manera que ésta responda a las necesidades encontradas en la clase de lengua castellana.

De este modo, en la elaboración de la propuesta pedagógica y didáctica se retoma el contexto institucional, la información que se desprende de la observación participante, la prueba piloto y la encuesta. Como ya se dijo en el capítulo dos, esta última (Anexo 2.2) indica las necesidades e intereses de los(as) estudiantes respecto al área de lengua castellana, en donde un 30% manifiesta que su dificultad radica en la argumentación, otro 30% dice que su falencia está en la comprensión de lectura y un 25% hace referencia a la expresión oral, mientras que el restante 15% expresa no tener dificultades en el área; se tiene en cuenta, además, al planear las actividades en clase que un 60% prefiere trabajar en grupo y que otro 25% desea realizar lecturas y consultas, en cambio el restante se inclina por talleres, participaciones y exposiciones de las maestras en formación.

En cuanto a la información que se toma de la prueba piloto, se aprovecha que los(as) estudiantes demuestran buenos resultados (Anexo 2.4) en los niveles de lectura literal, de paráfrasis e inferencial para desarrollar actividades de lectura que conduzcan a producir mejores textos escritos y para potenciar el nivel interpretativo e intertextual relacionados con la competencia argumentativa. Por tanto, la dificultad a intervenir se centra en la pregunta de producción textual, en la que un 85% de los estudiantes presenta problemas en la coherencia global (uso de conectores y signos de puntuación con función), por lo que se puede deducir que el texto no posee sentido así como tienen errores a la hora de seguir el hilo temático en un 60%, y en la dimensión pragmática con un promedio de 60% al no ser pertinentes ni seguir la estructura del texto.

Para tal efecto, se diseña una propuesta pedagógica y didáctica específicamente para trabajar la escritura como un proceso que se desarrolla en distintas etapas y en la que se plantean una serie de actividades articuladas sobre el eje de la

competencia argumentativa. La propuesta, como ya quedó registrada, se denomina “¿De qué manera contribuyen la comprensión de lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas al desarrollo y al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la producción de textos escritos de tipo argumentativo?” en la que se reconocen algunas clases de textos de tipo argumentativo, desde el más cotidiano como un aviso publicitario hasta uno más complejo cuando se necesita convencer a un interlocutor sobre su posición.

En consecuencia, la utilización de la lectura comprensiva como estrategia para mejorar la producción de textos escritos permite que los estudiantes posean una información adicional a sus conocimientos previos de tal forma que estructuren sus ideas, reconozcan la importancia de las relaciones conjuntivas en sus textos (conectores, anáforas, catáforas y signos de puntuación), identifiquen la estructura de los tipos de texto (Anexo 4.2), como lo confirma una de las actividades de la propuesta; del mismo modo, en el texto literario la comprensión de lectura les ayuda a ordenar los textos de acuerdo a una secuencia, a distinguir las metáforas, a establecer las causas y las consecuencias de algún suceso y a relacionar los hechos de ficción con los de la vida real.

Aquí es primordial admitir lo que se ha dicho sobre la complementariedad de los procesos de lectura y escritura, dado que el trabajo con ambas favorece el mejoramiento de la competencia comunicativa de los(as) estudiantes del grado séptimo de las secciones 10 y 19 de la I. E. INEM “José Félix de Restrepo” como usuarios concretos de la lengua, debido a que construyen textos argumentativos escritos que son utilizados a diario en el contexto en que se desenvuelven y que los(as) facultan para tomar posición frente a cuestiones controversiales y que les atañen directamente como el aborto, la contaminación, el sexo seguro, entre otras (Anexo 4.4), analizar y exponer un punto de vista sobre un artículo y, defender o refutar una tesis.

De igual manera, el aporte que hacen las estrategias cognitivas y metacognitivas es significativo, pues su apropiación por parte de las maestras en formación y por los(as) estudiantes, los(as) lleva a desarrollar un mejor proceso de enseñanza y de aprendizaje; en otras palabras, las maestras dan cuenta de su uso en la planeación y regulación de temas, actividades y evaluaciones de acuerdo a la problemática concerniente a la producción de textos escritos con sentido de tipo argumentativo; cuyo resultado las convierte en aprendices, ya que evalúan constantemente los ejes problémicos, los procedimientos y toman decisiones al respecto. Al mismo tiempo, los(as) estudiantes hacen uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de manera inconsciente a pesar de que se les haya expuesto el tipo de procedimiento que realizan al escribir sus textos argumentativos.

Al respecto, habría que decir que los(as) estudiantes en cada una de las estrategias desplegadas en actividades previas, de desarrollo y finales responden asertivamente con su buena disposición, aunque muchas veces a la hora de hacer conciente su aplicación en la escritura de los textos no lo hacen, pues al parecer sólo las manejan en la memoria a corto plazo como es el caso de los conectores propios del texto argumentativo; por lo anterior no es posible afirmar que hay una apropiación inmediata y completa de los elementos que comprende el texto argumentativo, puesto que las redacciones finales de cada estrategia (Anexo 4.4, 4.7 y 4.13) presentan falencias en los aspectos de coherencia, de cohesión y de adecuación; no obstante, las maestras en formación y los(as) estudiantes sostienen que hay desempeños más cualificados respecto a producciones anteriores.

En definitiva, se infiere que en la práctica pedagógica e investigativa de las maestras en formación el(la) estudiante ocupa un papel primordial en tanto que en la producción de textos hace parte de la corrección propia y de sus compañeros, al tiempo que aprende de sus errores en la reescritura de ellos, que controla, toma

correctivos sobre su proceso escritural y que se exige en la calidad de sus escritos. Al observar lo anterior, las maestras se sienten satisfechas con su labor de formar sujetos integrales donde prevalece la interrelación de saberes, el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la composición textual argumentativa que les permitirá convencer, defender o refutar diferentes formas de pensamiento a partir de argumentos sólidos y no de simples opiniones o juicios de valor.

Subyace en todos estos detalles, que el enfoque etnográfico y hermenéutico que apoyan a la práctica pedagógica de las maestras en formación, surge la convicción de que las actitudes, expresiones culturales y las interacciones en las que se materializa la comunicación del docente y de los(as) estudiantes, le da sentido a la enseñanza y al aprendizaje, en la medida en que ambos se desarrollan desde el compromiso y la motivación de las dos partes. También cabe decir que en la clase de lengua castellana se da un proceso dialógico entre sus protagonistas hasta el punto de invertir los roles de cada uno en cuanto a la construcción del conocimiento.

CAPÍTULO 8

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA DE LAS MAESTRAS EN FORMACIÓN (Hacia una Nueva Racionalidad Pedagógica y Didáctica)

En este capítulo la intención es visualizar de una manera distinta el enfrentamiento de los problemas propios de la clase de lengua castellana, resignificando la enseñanza, la didáctica y la investigación en el horizonte de la formación profesional de las maestras, al mismo tiempo que profundizar en una didáctica específica, para este caso, una referida a la escritura de textos argumentativos. Para ello, se habla de una nueva racionalidad que se entiende desde esa construcción del conocimiento que tiene lugar en los diferentes procesos dados en la práctica pedagógica e investigativa de las maestras en formación apoyadas en los referentes teóricos y empíricos.

Para empezar, es bueno enfatizar que la práctica pedagógica e investigativa de las maestras en formación de la Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana las faculta para presentar su experiencia a partir de la resignificación que hacen de ésta. Pero, ¿en qué consiste dicha resignificación? Pues bien, ella implica procesos de pensamiento como la interpretación, la comparación, el análisis y la reflexión para darle un nuevo sentido a concepciones, teorías y actividades que ameriten el cambio requerido en las prácticas educativas. Entre los componentes resignificados se encuentran: relación teoría-práctica, la formación en investigación, el perfil de maestras, el lugar que ocupa la enseñanza, el aprendizaje, la didáctica del saber específico y en particular la didáctica de la escritura de textos argumentativos.

En este orden de ideas, es preciso referirse a los conocimientos alcanzados durante el proceso de formación inicial como maestras de lengua castellana en tanto reconocen como fortalezas del programa el campo literario(desde el enfoque sociocrítico), el lingüístico(en el orden de lo teórico) y el pedagógico, que a diferencia del didáctico con todas sus especificidades no sienten que les haya satisfecho todas sus expectativas, específicamente los espacios de conceptualización concernientes a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues carecen de orientación y contenidos acordes con el objeto de formación profesional de los(as) estudiantes de la licenciatura, debido a profesores teóricos, con un dominio conceptual amplio pero descontextualizados de la razón de ser en la formación de docentes de lengua castellana.

De igual manera, hace falta cursos relacionados con el marco legal de la educación en Colombia, especialmente los relacionados con el ejercicio de la profesión docente; y otros que den cuenta de las teorías de la cognición, la metacognición, los métodos de investigación, entre otras que amplíen el panorama del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Otra de las carencias del proyecto pedagógico del programa (2006) es el no incursionar las prácticas pedagógicas más temprano de lo que actualmente están estipuladas, puesto que los(as) maestros(as) en formación deben acceder antes a ellas para confrontar su vocación a través del conocimiento de la realidad escolar de forma tangible.

Cabe pensar, que si bien existen microprácticas en las didácticas de adquisición, no son suficientes porque no hay una inmersión total al ámbito educativo, dado que son buscadas por los(as) maestros(as) en formación obteniendo muchas veces negativas por las directivas y profesores de las instituciones; por lo tanto el estudiante debe acudir a otras estrategias por fuera del aula y la escuela para cumplir con estos requerimientos de las microprácticas. Ciertamente, las prácticas podrían empezar a partir del sexto semestre en donde el estudiante de Licenciatura ya ha alcanzado un bagaje conceptual del énfasis y de la pedagogía

que se puede complementar con la práctica a la hora de hacer parte de una Institución Educativa.

No obstante, en la actualidad lo que podría iniciarse en el sexto semestre, se hace en dos semestres y hacia la última etapa de la licenciatura, que incluye un conocimiento de la Institución, de su propuesta curricular y sus normativas; asistencia y/o participación en reuniones de planeación y de profesores, acompañamiento a los estudiantes en jornadas pedagógicas, actividades y proyectos extraclase. Esto es pertinente con lo que determina el Reglamento de Práctica Pedagógica (2004) y corresponde a las tareas que deben realizar los(as) maestras en formación.

Otras de las funciones del estudiante de práctica, es observar la clase con el fin de detectar las problemáticas más sobresalientes en el área, tomar a su cargo el pleno ejercicio docente, diseñar, aplicar y evaluar una propuesta pedagógica y didáctica que le permita mejorar la problemática hallada en la clase de lengua castellana. Por lo expuesto, las maestras en formación consideran que estas funciones no se realizan a satisfacción y con la profundidad que requiere cada una, pues deben desarrollar también la parte investigativa, que por demás no han tenido la suficiente formación en este aspecto.

Teniendo en cuenta esto, los conocimientos alcanzados por las maestras en formación les permite plantear que la práctica pedagógica es una etapa muy valiosa en su proceso formativo porque a través de ella logran elaborar y replantear concepciones a partir del contacto directo con el objeto de estudio, pues toda teoría debe ser confirmada con la práctica y la experimentación, de tal manera que esta última se convierte en la base de la primera. Es así como ellas resignifican esta investigación por medio de la vivencia, el sentir y el pensar que las hacen ser maestras investigadoras, reflexivas, críticas, estratégicas, capaces de enfrentar y explorar posibles soluciones a dificultades encontradas en el ámbito

escolar, conscientes de la necesidad de ser partícipes de un cambio social a través de la formación del ciudadano integral, sensibilizadoras del lenguaje, la lengua y la literatura, seres en constante formación, con valores y comprometidas con los(as) estudiantes.

Del perfil anterior, se infiere que la didáctica es el fundamento para lograr ser las maestras estratégicas, como lo propone María Lluïsa Pérez (1997), que hacen uso de los enfoques constructivista y cognitivo para propiciar ambientes de enseñanza motivados con propósitos específicos en donde los(as) estudiantes desarrollen procesos de pensamiento desde el aprendizaje de las estrategias cognitivas y metacognitivas; las cuales el proyecto pedagógico debe tenerlas en cuenta para la propuesta de formación de maestros, en la que la enseñabilidad y la enseñanza ocupen un lugar preponderante, pues como dice la autora la formación del profesorado en estrategias favorece la construcción del conocimiento estratégico y la calidad de los aprendizajes de los(as) estudiantes.

En este contexto, se entiende que las maestras en formación disponen de estrategias cognitivas y metacognitivas como aprendices y como enseñantes; lo que significa que además de investigarlas, usarlas y planearlas, ellas revisan, evalúan a la vez que toman decisiones respecto a temáticas, objetivos, actividades y formas de valoración en la clase de lengua castellana. Entre tanto, es preciso remitirse al centro de práctica propuesto por la Universidad, la Institución Educativa INEM “José Félix de Restrepo”, que hace posible el desarrollo de la práctica pedagógica y de la que se concibe como el espacio que facilita la construcción del conocimiento y la formación humanística conferida por los procesos de enseñanza y aprendizaje que facilitan las tareas como maestras en formación, que en la perspectiva Carlos Lomas (1999) “es esencial que el profesorado aborde sus tareas docentes desde la reflexión sobre lo que hace y desde el ejercicio del pensamiento crítico.”(Pág. 67)

En consecuencia, el conocimiento de la realidad escolar que brinda la Institución junto con el acompañamiento del ente administrativo y académico, habilita a las maestras en formación a desplegar toda su capacidad para investigar y llevar a cabo una propuesta pedagógica y didáctica que se ajusta al plan de área de lengua castellana de la Institución, que a propósito tiene como metodología el taller, del que por ser constante, extenso y para todos los grupos se vuelve una herramienta desmotivada y poco útil para los(as) estudiantes. Al respecto, hay que decir que para las maestras en formación este es el inconveniente más representativo a la hora de tener la autonomía en la clase, dado que es un requerimiento su aplicación de forma homogénea por el departamento de español; a ello se le suma otras actividades extracurriculares como las deportivas, religiosas y culturales que entorpecen, en cierto modo, el proceso académico.

Así, retomando los aprendizajes motivados por el centro de práctica es necesario mencionar el conocimiento de los documentos legales y prácticos (Proyecto Educativo Institucional, la Propuesta Curricular, el Manual de Convivencia, el Manual de Calidad, el plan de área, los planes de mejoramiento y diferentes planillas), de las relaciones interpersonales (con los directivos, docentes y estudiantes, el comportamiento actitudinal, la quinesia, la proxemia y el protocolo) y de la clase (el uso del observador y del tablero, el manejo de grupo, las temáticas propicias para el grado, el diseño de actividades y evaluaciones). Esto es una muestra de lo productivo que es el componente formativo de la práctica pedagógica para los(as) maestros(as) tanto en lo profesional como en lo personal.

Siguiendo con el proceso investigativo de la práctica, el grado séptimo es con el que se indaga sobre las interacciones en la clase de lengua castellana, en las secciones 10 y 19, se explora con la técnica de observación participante, se les aplica una encuesta para conocer su situación socioeconómica y académica, además de una prueba piloto para detectar los niveles de desempeño en la comprensión de lectura y la producción de textos escritos. Precisamente esta

última es la problemática que arroja estos instrumentos (Anexo 2.2 y 2.4) en tanto sus textos carecen de coherencia, cohesión, sentido, desarrollo de ideas, pertinencia y estructura apropiada, a lo que se aúna el deseo de los estudiantes por mejorar su competencia comunicativa, especialmente en la comprensión de lectura y la capacidad argumentativa.

A partir de este proceso, se logra el conocimiento de la realidad escolar y de la clase de lengua castellana, en la que se identifica una problemática relacionada con la práctica pedagógica posible de ser investigada. Se parte de la base que ésta tiene que ver con la forma como el(la) maestro(a) enseña la lengua y de qué manera influye en el aprendizaje de los(las) estudiantes del grado séptimo, con el propósito de mejorar la competencia comunicativa con respecto a la producción de textos escritos de tipo argumentativo.

Por lo tanto, la interacción pedagógica y didáctica se constituye en el eje de trabajo donde las maestras en formación establecen relaciones con los(as) estudiantes basadas en los principios del constructivismo que une experiencia y conocimiento como fundamento del aprendizaje significativo que le da sentido a la propuesta pedagógica y didáctica formulada por las maestras; producto de la indagación, la reflexión y la experimentación que las obliga a elaborar un marco teórico y conceptual que sustenten las estrategias didácticas que para este trabajo son las cognitivas y metacognitivas.

De esta experiencia nace el hecho de que las maestras en formación diseñen y lleven a cabo la propuesta pedagógica y didáctica denominada “¿De qué manera contribuyen la comprensión de lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas al desarrollo y al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la producción de textos escritos de tipo argumentativo?” que como ya lo indica su nombre se funda en la cognición y la metacognición como vehículo para aprender a escribir con sentido una tipología textual (en este caso la

argumentación), y que plantea tres estrategias con sus respectivas actividades preparatorias, de afianzamiento y de resultado que traen a su vez las estrategias cognitivas y metacognitivas.

En efecto, la primera estrategia llamada “Las Relaciones Conjuntivas en el Texto Argumentativo” tiene como objetivo la familiarización y la apropiación del texto argumentativo con sus relaciones conjuntivas, para ello, los(as) estudiantes lo diferencian de otras tipologías textuales, reconocen sus estructuras, intenciones comunicativas, utilizan los conectores apropiados, las anáforas, las catáforas e intentan construir textos argumentativos tanto orales como escritos. Así lo demuestra la actividad de preguntas controversiales que se socializan al día siguiente de su formulación, en la que se evidencia el acercamiento a la argumentación escrita, tal como se ve en la respuesta de ¿Qué es más valioso de una persona: su físico, su intelecto o sus sentimientos?:

Para mi lo mas importante son su intelecto y sus sentimientos porque estas dos cosas son las que realmente muestran que y como es la persona, mientras que lo fisico solo muestra lo de afuera y lo importante es lo que llevamos por dentro. (Anexo 4.4)

En cuanto a la estrategia “Las Polifonías del Texto Argumentativo” cuya finalidad consiste en aproximar a los(as) estudiantes a la escritura de algunas clases de texto argumentativo, en la que se alcanza la interpretación del lenguaje no verbal como instrumento de crítica; se analiza la obra literaria “La Perla” de Jhon Steinbeck desde el paralelo con la vida real y la sustentación de la tesis “no todo es color de rosa”, asimismo se aprende a opinar sobre un tema teniendo argumentos sólidos como lo muestra el siguiente texto, en que su autor se refiere a un artículo publicado en el periódico institucional “El Humanista” llamado “Los Fantasmas del INEM” (Anexo 4.6) que habla de las distintas culturas juveniles:

Opinión

Opino: que este artículo es muy bueno, pueda ayudar a esclarecer las ideas de muchas personas que en este momento no definen aún su tipo de personalidad y que el hecho de no pertenecer a ningún grupo social pertenecientes al colegio no significa que estemos por debajo de ellos o tengan que mirarnos en un grado de inferioridad.

Y nunca debemos cambiar por pertenecer a un grupo pero si digo algo debemos personas muy tolerantes no debemos discriminar a nadie por su religión, forma de pensar o por x ó Y motivo que no estemos de acuerdo, considero que estamos en la obligación de respetar a las personas y aceptarlas tal y como son con sus debilidades, fortalezas, cualidades y defectos porque nadie es perfecto.” (Anexo 4.7)

Como se observa, los(as) estudiantes traspasan los juicios valorativos de es bueno o es malo para partir de si le gusta o no le gusta y dar las razones que justifique su posición reflexionando sobre el tema, apropiándose de él para asemejarlo a su vida diaria. De la misma manera, como se registra en la rejilla de evaluación de textos argumentativos⁶, ellos(as) en los niveles súper y macroestructurales conservan el tema (tópico) en un 100%, el 90 % de los artículos de opinión plantean la tesis (ya se implícita o explícita), los argumentos y la conclusión de forma adecuada, aunque el 10% todavía tiene problemas en estos aspectos; en lo que respecta a la microestructura el 50% tiene dificultades en las marcas de referencia (repetición, sustitución) y el 60% en el uso de conectores apropiados para los textos argumentativos. Por lo

⁶ Retomada de Claudia Andrea Poblete (2005)

visto, es necesario trabajar más en los aspectos microestructurales con el objetivo de que los textos sean más coherentes y cohesivos (Gráfico 9).

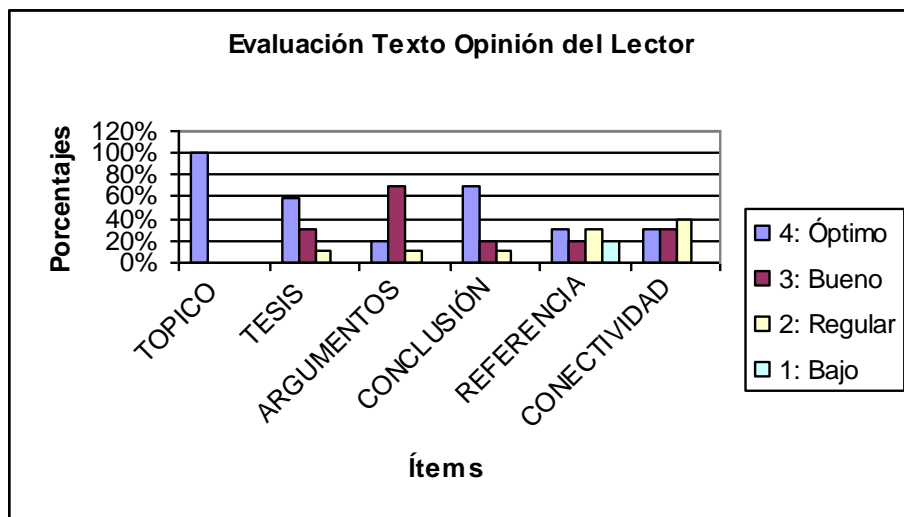


Gráfico 9

Por su parte, en la última estrategia denominada “Las Secuencias en la Escritura del Texto Argumentativo” se construye un texto de este tipo a partir de los intereses de los(as) estudiantes, el cual se hace a través de distintas etapas de escritura (Serafini, 1989) como: la planeación, la escritura de varios borradores (Anexo 4.11, 4.12 y 4.13), la autocorrección, la corrección entre pares, la co-corrección y la ‘edición final’⁷. Para ello, se recurre a una de las estrategias cognitivas que más favorece al aprendizaje de esta tipología textual como lo son los organizadores gráficos, que en este caso yace en el mapa conceptual (Anexo 4.12); en él se jerarquiza la estructura del texto situando las ideas más relevantes de la tesis, los argumentos y la conclusión. El avance de éste se refleja en el siguiente texto:

⁷ Es de aclarar que un texto escrito siempre podrá ser mejorado, ya sea por su autor o por sus lectores.

Los Raperos

Son un grupo de personas que por lo general tienen signos distintivos tales como: saludos originales, su vestimenta (pantalones anchos, ropa ancha con dibujos fuertes, zapatillas deportivas etc.), el exceso de joyas que mantienen, por los graffitis que hacen y por la música que escuchan y que crean o por lo menos que logran crear. Pues estos grupos no deberían estar en nuestras sociedades, ya que lo único que hacen es inventar cosas sin sentido, aunque se aceptan, que algunas veces, crear “algo”.

No estoy de acuerdo con lo que hacen o como se visten, pues muchas veces no pueden ni caminar porque el peso de sus joyas no los deja.

Yo los considero como vagos habituales, pues me cuesta creer que el rapero es un artista, ya que su música no la considero como tal.

Además el rap es algo empírico, no se estudia y esto en muchos medios culturales les es difícil a la hora de su evaluación e interpretación de sus trabajos, ya que ningún rapero proviene de alguna escuela de arte.

Concluyendo, creo que el rap es un degenero de la música, ya que ésta es el arte de convinar los sonidos de un modo agradable al oído y el rap para algunos, incluyendome, antes nos causa desagrado, un razón, es que su letra es muy poco elaborada y a su melodía, (si la podemos llamar así) se le han puesto muy pocos esfuerzos en desarrollarla, pero el rap no se ha creado solo, han sido estas personas; entonces ellos serían los culpables de semejante decadencia y degradación de la música. (Anexo 4.13)

Ciertamente, al analizar los resultados de esta estrategia se concluye que los(as) estudiantes pueden defender una tesis sobre un tema que llame su atención y/o que les afecte; argumentar su posición comenzando por sus vivencias, el saber popular y en algunos casos por referencia a autoridades del tema; finalizar con una conclusión que refuerce la tesis o dejarla abierta a múltiples comentarios, que en palabras de Lo Cascio (1998) es hablar del dominio de la argumentación múltiple. Del mismo modo, se registran avances en el nivel microestructural con un 80% en los referentes textuales y un 70% en la utilización de los conectores adecuados; mientras que mantienen el mismo 90% en el dominio de la formulación y defensa de la tesis a pesar de una ligera disminución en la incorporación de conclusiones acordes con el tópico en un 10% de diferencia respecto al anterior texto (Gráfico 10).

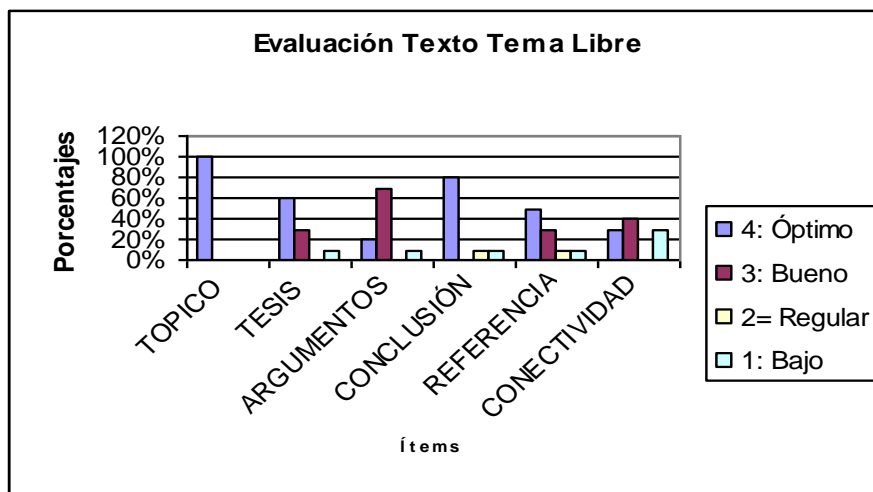


Gráfico 10

Ahora bien, el desarrollo de la propuesta pedagógica y didáctica y los mejoramientos alcanzados por los(as) estudiantes acreditan a las maestras en formación a hablar de las estrategias cognitivas y metacognitivas como un recurso viable para la didáctica de la escritura de textos argumentativos con sentido, en tanto se concentra un espacio suficiente para cada etapa de la

producción escrita, tomándola como un proceso complejo, inacabable y en el que intervienen múltiples factores (motivación, conocimiento); se hace desde sus necesidades e intereses; y en la que la corrección no se centra sólo en los(as) docentes, pues hace parte de un proceso continuo en el que participa el(la) mismo(a) estudiante a partir de su cognición y metacognición.

Desde la perspectiva etnográfica, la competencia comunicativa se aborda como un todo en el contexto del área de lengua castellana que le facilita al estudiante unas experiencias significativas de aprendizaje, con el propósito de que éstos logren un conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en situaciones de comunicación que den lugar a las interacciones sociales y culturales. Dichas experiencias, se consiguen gracias a las estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten la interacción entre la competencia comunicativa relacionada con la producción escrita de textos argumentativos y otros aspectos como la comprensión y la interpretación de lectura de textos literarios e informativos.

Cabe concluir que, las maestras en formación resignifican una forma de enseñanza diferente a la tradicional, en la que se ocupan de una realidad concreta, aula de clase, a través de la investigación y el diseño de un plan que asume como finalidad mejorar los desempeños en aspectos específicos del área de lengua castellana (nueva realidad) y que no se centre en enseñar sólo contenidos, que aunque necesarios muchas veces se presentan desarticulados del contexto y de los intereses de los(as) estudiantes. Por lo que la enseñanza no debe reducirse a temáticas, sino que además debe incluir estrategias de aprendizaje, las cuales hacen que aquéllos(as) sean más conscientes y responsables de su proceso, con el objetivo de que sea un sujeto activo en la construcción del conocimiento y, por ende, competente con los requerimientos de la sociedad actual.

Acaece, no obstante, que lo anterior no se lleva a cabo si no existe una vocación de ser maestras de lengua castellana con convicciones firmes, que poco a poco se han ido descubriendo, potenciando y afinando en los procesos académicos, prácticos e investigativos; que las ha llevado a ver en la educación una posibilidad de transformación, primero de sí mismas, luego de sus estudiantes y posteriormente de la sociedad, a partir del compromiso con su profesión y su entorno. Para ello, conviene subrayar que las maestras tienen la obligación de fortalecer su formación tanto en lo investigativo como en lo pedagógico, didáctico y por supuesto en los saberes específicos de la lengua y la literatura, porque la construcción del conocimiento se da, como lo indica el Nóbél García Márquez, desde la cuna hasta la tumba.

CONCLUSIONES

Tras esta amplia y minuciosa exposición de la experiencia de práctica pedagógica e investigativa basada en la reflexión crítica, es preciso recalcar los aprendizajes más significativos que se logran de ella, siendo uno de los principales la formación que se consolida a través del conocimiento escolar, de las interacciones con los(as) docentes y estudiantes de lengua castellana, de la preocupación por fortalecer y desarrollar la competencia comunicativa de los educandos y, de la reflexión que se hace a la hora de sistematizar dicha experiencia. Aquéllos se sintetizan en tres aspectos: La práctica pedagógica e investigativa, la didáctica de la lengua y de la escritura de textos argumentativos y, la sistematización de experiencias.

En el primer aspecto, gracias al conocimiento de la realidad escolar que posibilitan la etnografía y la hermenéutica se logra un acercamiento a las particularidades, necesidades e intereses de los(as) estudiantes del grado séptimo secciones 10 y 19 de la I.E. INEM “José Félix de Restrepo”, específicamente en la clase de lengua castellana; además de un reconocimiento de metodologías adecuadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de un dominio de grupo, de ubicar la mirada en la problemática más representativa en el área, de sustentar teóricamente una propuesta de trabajo basada en la comprensión de lectura y en las estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyan al mejoramiento de la producción escrita de textos argumentativos.

En lo concerniente al segundo ítem, la didáctica de lengua, que indica que la clase de lengua castellana debe partir de que los(las) estudiantes son usuarios(as) de la lengua en un contexto real, y que por ahí es donde se debe orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para este caso, las maestras son estratégicas dado que retoman las estrategias cognitivas y metacognitivas para guiar dichos

procesos de manera intencional, especialmente los de escritura de textos de tipo argumentativo, logrando en sus estudiantes mejores desempeños; por lo que defienden el planteamiento de una didáctica que se ocupe de este ámbito específico con estrategias como la discusión y la escritura sobre temas que generen controversia, interés y aprendizaje significativo para los(as) estudiantes.

En último lugar, la sistematización de la práctica pedagógica e investigativa propicia el desarrollo de las capacidades críticas, reflexivas, analíticas, argumentativas y propositivas de las maestras en formación; las hace más concientes de la necesidad de investigar y elaborar propuestas pedagógicas y didácticas sobre las dificultades que acontecen en la clase de lengua castellana, hechos que no se alcanzaría sin el apoyo y la motivación de los seminarios de práctica y el acompañamiento de la asesora. Es de agregar, que esta sistematización favorece el fortalecimiento del proceso escritural de las maestras en formación inicial, puesto que también hacen uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos escritos.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Albert Gómez, María José (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bernardez, Enrique (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. España: Espasa Calpe.
- Calsamiglia, Blancafort Helena y Tusón Vals Amparo (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel
- Cassany, Daniel (1999) *Construir la Escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- _____ (2006). *Tras las Líneas: Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- De Tezanos Araceli. (2006) *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios*. Magisterio
- Díaz, Álvaro (1995). *Aproximación al Texto Escrito*. (3ª.ed.). Caminos. Universidad de Antioquia.
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé (2002). *Enseñar a Aprender. Estrategias Cognitivas. Maestros y Enseñanza*. (1ª ed.). México D. F: Paidós.
- Frías Navarro, Matilde (1996). *Procesos Creativos para la Construcción de textos. Interpretación y Composición*. Bogotá: Magisterio.
- Girón, María Stella y Vallejo, Marco Antonio (1992). *Producción e Interpretación Textual*. (1ª ed.). Universidad de Antioquia.
- Hurtado Vergara, Rubén Darío, Serna Hernández, Diana María y Sierra Jaramillo, Lina María (2000). *Estrategias con Sentido: Estrategias pedagógicas para mejorar la Producción Textual*. Escuela Norma Superior María Auxiliadora. Copacabana: Asociación de Padres de Familia.
- Jolibert, Josette (1995). (Coordinación). *Formar Niños Productores de Texto* (6ª ed.) Grupo de Investigación Ecoen. Chile: Dolmen Ediciones.

- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo. (Compiladores) (1996). *Los procesos de la Lectura y la Escritura: Hacia La Producción Interactiva de Sentidos*. Colección Mesa Redonda. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado Valencia, Fabio; Bustamante Zamudio, Guillermo y Pérez Abril, Mauricio (1998) *Juguemos a Interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. , Santa fe de Bogotá: Plaza y Janes Editores.
- Lo Cascio Vincenzo. (1998) *Gramática de la Argumentación: Estrategias y Estructuras*. (David Casacuberta, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Lomas Carlos, Osoro Andrés y Tusón Amparo (1997). *Ciencias del Lenguaje, Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua* (1ª ed.1993, 1ª reimpresión 1997). Papeles de Pedagogía. Ediciones Paidós.
- Marín, Marta (2006). *La Enseñanza de la lengua. Lingüística y Enseñanza de la Lengua* (1ª ed.). Serie Biblioteca Didáctica: Competencias Pedagógicas para el Siglo XXI. México: Larousse.
- Martínez Miguelez, Miguel (1996) *Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación*. (2ª ed.1996, 4ª reimpresión 2002). México: Trillas
- Martínez, Maria Cristina (Compiladora). (1997) *Los Procesos de la Lectura y La Escritura. Propuesta de Intervención Pedagógica*. Universidad del Valle.
- Mendoza Fillola, Antonio (2003) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Colección Didáctica Primaria. Madrid: Prentice Hall.
- Morales, Parra Jorge (1999). *La Formación en Competencias un Reto para la Educación en el Siglo XXI*.
- Moreno Fernández, Fernando (2005). *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Ariel
- Nickerson, Raymond S., Perkins David N., Smith Edwuard (1998). *Enseñar a Pensar. Aspectos de la Actitud Intelectual*. (1ª ed. 1987, 3ª reimpresión 1998) Temas de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid: Paidós.
- Porlán, Rafael y Martín, José (1995). *El Diario del Profesor. Un recurso para la Investigación en el Aula*. (3ª ed.) C DIADA EDITORA SL.

Romero Medina, Agustín, Pedraja Linares, María José y García Sevilla Julia (2004). Manual de Técnicas de Documentación y Elaboración de Trabajos (1ª ed. Versión 27-1-04). Departamento de Psicología Básica y Metodología, Universidad de Murcia.

Serafini, María Teresa (1999). *Cómo Redactar un Tema. Didáctica de la Escritura*. (2ª ed.) (Rosa Premat, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Steinbeck, Jhon (1933). *La Perla*. Bogota: Oveja Negra.

Artículos y/o Capítulos de Libros

Arias Castilla, Carmen Aura (2001). La didáctica de la Escritura de Textos Argumentativos en los Aprendices de Maestro: Un paralelo con la Adquisición del Habla en los Infantes. *Horizontes Pedagógicos*, 3, 22-35.

Baker, Linda (1994). Metacognición, Lectura y Educación Científica. En: C. Mininick Santa y D. Alverman (ed.) *Una Didáctica de las Ciencias. Procesos y Aplicaciones*. (pp.7-38). Argentina: Aique Grupo Editor. S.A.

Barrantes C. Víctor J. (2004). *El Aprendizaje Como Construcción*. Consultado el 17 de marzo de 2008 de la Word Wide Web: [Http://Www.Una.Ac.Cr/Campus/Ediciones/2004/Octubre/2004octubre_Pag06.Html](http://Www.Una.Ac.Cr/Campus/Ediciones/2004/Octubre/2004octubre_Pag06.Html)

Brassart, Dominique (1995). Elementos para una Didáctica de la Argumentación en la Escuela Primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 41-50.

Caldeiro, Graciela Paula (2005). *La enseñanza y el enfoque cognitivo*. Consultado el 17 de marzo de 2008 de la Word Wide Web http://educacion.idoneos.com/index.php/La_ense%C3%B1anza_y_el_enfoque_cognitivo.

Camps, Ana (1995). Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características Dialógicas de la Argumentación Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.

- Camps, Ana y Dolz, Joaquim (1996) Introducción: Enseñar a Argumentar: un Desafío Para La Escuela Actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 5-8.
- Carretero, Mario y Margarita Limón (1996). Problemas Actuales del Constructivismo. De la Teoría a la Práctica. *El Educador*, 52,17-33.
- Cassany, Daniel (2004). Explorando las necesidades Actuales de la Comprensión. Aproximaciones a la Comprensión Crítica. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(02), 6-23.
- Castelló Badia, Montserrat (1997). Las Estrategias de Aprendizaje en el Proceso de Composición Escrita. En Carles Monereo (Coordinador), *Estrategias de Aprendizaje*. (pp.147-184) Colección Aprendizaje Visor. Universitat Oberta de Catalunya.
- Castelló Montserrat y Monereo Carles (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- Corbetta, Piergiorgio (2003). La Recogida de Datos: Técnicas Cualitativas. En Metodología y Técnicas de Investigación Social. (pp. 326-429). España: Mc Graw Hill.
- Cordero, Marcela (2000). El componente 'Tesis' en los Textos Argumentativos Escolares. *Signos. Estudios de Lengua y Literatura. Instituto de Literatura y Ciencias del Lengua Universidad Católica de Valparaíso*, 33(48), 87-96.
- Cuenca, Maria Joseph (1995). Mecanismos Lingüísticos y Discursivos de la Argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 23-40.
- Herrera Cano, Oliva y Restrepo Calderón, Luz Adriana (2000). Cómo Facilitar la Producción de Textos en el Aula. *Huellas. Facultad de Educación Universidad de Antioquia*, 3, 37-44.
- Lomas Carlos (1999). La Práctica de la Educación Lingüística. En *Como Enseñar a Hacer Cosas con Las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística* (2ª ed.).(pp. 67-98) Paidós.

- Mejía, Lucy (1998). Comprensión y Producción del Texto Escrito: Un Enfoque Cognitivo-Discursivo. *Revista Lingüística y Literatura*, 19(33), 128-150.
- _____ (2005). ¿Por qué Lingüística Textual? En *Para Saber Sobre Competencias en el Área de Lenguaje* (pp. 22-34) Medellín: Cooimpresos.
- Mendoza Fillola, Antonio y López Valero, Armando (2000). Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas. En Luis Rico Romero y Daniel Madrid Fernández (Recopiladores), *Fundamentos Didácticos de las Áreas Curriculares* (pp. 302-379), Madrid: Síntesis s.a.
- Noguera Echeverri, Leopoldo (2003). Cognición y Metacognición. *Revista Animar*, 35, 49-53.
- Pérez Cabaní, Maria Lluïsa (1997). La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En Carles Monereo (Coordinador), *Estrategias de Aprendizaje*. (pp. 52-79.) Colección Aprendizaje Visor. Universitat Oberta de Catalunya.
- Poblete Olmedo, Claudia Andrea (2005). Producción de Textos Argumentativos y Metacognición. *Letras*, 71, 63-84.
- Rodríguez Gómez, Hilda Mar (2006). Práctica Pedagógica: Una tensión entre la teoría y la Práctica. *Revista Pedagogía y Saberes*, 24,19-25.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1996). El currículum como concurrencia de prácticas. *En El Currículum: Una Reflexión de la Práctica* (pp. 119-126).Madrid: Morata.
- Sánchez Upegui, Alexander Arbey (2001). Acerca de la Escritura, Los Procesos de Composición y las Formas del Texto. *Revista Universidad de San Buenaventura*, 15, 25-39.

Documentos Institucionales

- Institución Educativa "INEM José Félix De Restrepo" (1995). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín. Autor
- _____ (2003). *Manual de Convivencia*. Medellín. Autor

- _____ (2006). *Proceso de Inducción 36 Años 1970-2006*. Medellín: Autor.
- _____ (2007). *Manual de Calidad. Versión 01 de 2007*. Medellín. Autor
- _____ (2007). *Periódico Institucional "El Humanista" Año XXVII*. Edición 49. Medellín.
- _____ (2007). *Proceso de Inducción. 37 años 1970-2007*. Medellín. Autor
- _____ (2007.) *Propuesta Curricular*. Medellín. Autor
- _____ (2008). *Periódico Institucional "El Humanista" .Año XXVIII*. Edición 51. Medellín. Autor
- _____ (2008). *Plan de Área de Español. Grado VII. Versión 01 de 2008*. Medellín. Autor
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 de 1994 (Agosto 3)*. Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web: Http://www.mineduacion.gov.co/1621/Articles-86240_Archivo_Pdf.Pdf.
- _____ (1994). *Ley 115 de 1994 (febrero 8)*. Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web: Http://Www.Mineduacion.Gov.Co/Normas/Descarga/Ley_115_1994.Pdf.
- _____ (1996). *Resolución número 2343 (junio 5)*. (1ª ed.). Santa fe de Bogotá.
- _____ (1998). *Decreto 272 de 1998 (febrero 11)*. Consultado el 19 de febrero de 2008 en la World Wide Web http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1998/febrero/11/de c272111998.pd
- _____ (1998). *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana; Áreas Obligatorias y Fundamentales*. Bogotá D C: Magisterio.
- _____ (2001) *Ley 715 de 2001*. (diciembre 21). Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web http://www.mineduacion.gov.co/normas/descarga/Ley_715_2001.pdf.

(2002) .*Decreto 230 de 2002 (febrero 11)*. Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web: <http://www.dafp.gov.co/leyes/D0230002.HTM>

(2002) *Estándares para la Excelencia en la Educación: Estándares Curriculares para las Áreas de Matemáticas, Lengua Castellana y Ciencias Naturales y Educación Ambiental para la Educación Preescolar Básica y Media*. Bogotá D. C: Delfín.

Republica de Colombia (1991). Constitución Política de Colombia.

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación (2004) *Reglamento de Práctica Pedagógica, Acuerdo 148 Abril 1 de 2004*. Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web <http://ayura.udea.edu.co/medios/documentos/Reglamento%20de%20Pr%20ctica.pdf>.

(2006) *Proyecto Pedagógico Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana*, Informe Ejecutivo. Consultado el 18 de febrero de 2008 en la World Wide Web: http://ayura.udea.edu.co/autoevaluacion/humanidades,%20lengua%20castellana/proyecto%20pedagogico%20del%20programa/proyecto%20pedagogico_2006_.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Diario de Campo

Fecha: Septiembre 04/07
Hora: 3:05 - 4:00 pm
Escenario de Observación: Aula de clase
Objeto de Observación: Desempeño de los estudiantes y del profesor

ANEXO 1.1

Descripción: continuación...
 Por petición nuevamente de los estudiantes, estudio momento llamado "la Sentencia", llamando la atención de todos y decepcionándolos con el final de "el...". A la vez, Carlos aconseja entrar a Internet en cuentos.org y proverbios.org para leer textos de autoría como la siguiente: "Cuando el comenillo no por lo que ha perdido el equilibrio, por lo que ha encontrado", explicando finalmente afirmando que todo lo que hacemos con esfuerzo, tarde o temprano, vamos a tener nuestro recompensa.

Fecha: febrero 5/08
Hora: 3:05 PM Aula 5-100
Objeto de Observación: Clase de Lengua Castellana

ANEXO 1.7

DESCRIPCIÓN: Nueva forma por cómo de la siguiente actividad se una pregunta para responder en el cuaderno: por qué y para qué es importante la Lengua Castellana. Sobre al azar, cuatro estudiantes para que escriban una frase o una palabra que responderá la pregunta. Ellos escribir que para aprender otras palabras, para leer y comprender textos, para generar cultura, para comunicarnos tanto oral como escrito con otras personas.

Fecha: Septiembre 18/07
Hora: 3:05 - 4:00 pm
Escenario de Observación: Aula de clase
Objeto de observación: Mi desempeño y

ANEXO 1.2

Lo significativo
 El 19 de Sep.
 Siempre no
 va haber clase
 porque las
 profesoras de
 grado 7
 tienen capou-
 tación.
 En la informática
 administrada
 por el profesor,
 también se
 habla de los
 repensamientos
 de años ante-
 riores, que
 son el viernes
 a las 13:15 pm

Fecha: Noviembre 9/07
Hora: 4:25 - 5:10 pm
Escenario de Observación: Aula de clase
Objeto de Observación: Mi desempeño y las interacciones

ANEXO 1.4

es cuando estaba a punto de salir le pregunté a esta niña que si ya estaba medio. Ella me dijo que ahí más o menos. Le pregunté otra vez que por que le costaba mal. La estudiante respondió que ya ya sabía, pero me lo iba a decir de frente: "Vea profe, usted sabe que desde el primer día que estubo aquí usted no me cajo bien." Entonces, le exprese que si era porque habia cambio de profesor, de donde ella con a mi cambio de cabeza me dijo que si.



ANEXO 1.5

26 de Noviembre de 2007

REFLEXIÓN FINAL DE PRÁCTICA I

Fue una experiencia muy difícil pero quizás la más enriquecedora dentro de mi camino de formación como maestra.

Hubo momentos agradables y satisfactorios con el trabajo realizado, pero en general falta pero dado me costo esfuerzo, pero sin los rutos que esperaba lograr.



FECHA: Marzo 25/08
HORA: 1:55 PM
OBJETO: La clase de Lengua Castellana

Para finalizar, les pedi a algunos estudiantes que escribieran las fallos que habían encontrado en su campañeros: ellos dijeron y escribieron en el tablero: No había concordancia entre las palabras, No lo hizo por palabras, tenía mala ortografía, no tenía el punto, comenillo a la hora y no tenía tomado el desahace.

COMENTARIO PERSONAL:
 La actividad de corrección entre pares tuvo una buena aceptación, aunque no tuvo la profundidad que yo esperaba. Creo que para ser el 1º...

Fecha: Octubre 24/07
Hora: 3:05 - 4:00 pm
Escenario de Observación: Aula de clase
Objeto de Observación: Mi desempeño y las interacciones

ANEXO 1.3

Una de me acerco a preguntar que no me merecia si ellos tenia 3 conectores (yo le respondi que si eran los adverbos) y a los explicaban, le ponaria. (hubo nota), otro me pregunto si el termino "el" era un conector (dije que no) otro me pregunto que si le faltaba decir la función entonces que no me merecia que se dice que (sentir y jugar) entre otros.

ANEXO 1.9

Para Empezar...

Enero 23-2008

A nivel personal y profesional quiero que este año sea diferente, deseo aprender de los errores cometidos el año pasado, deseo hacer las cosas mejores, quiero estar más disciplinada y entregada con aquellos y aquellos proyectos o personas que quiero alcanzar.

Respecto a la práctica pedagógica, mis objetivos van dirigidos a lograr generar mejores ambientes de trabajo que me permitan centrar la atención de los estudiantes y por lo tanto manejar el grupo en lo disciplinario. También quiero sentirme más cómoda en el aula de clase, no tan tensionada, más tranquila y segura de lo que estoy haciendo.

ANEXO 1.6

FECHA: FEBRERO 22/08
 HORA: 6:15 PM
 OBJETO: La clase de Lengua Castellana

COMENTARIO PERSONAL:

Debo buscar otra forma para trabajar los viernes, pues el ánimo de los estudiantes y hasta el mío, sobre cambios para este día y sobre esta hora, pues no se ve la hora de terminar, de que viene el fin de semana, es más difícil mantener el ambiente de trabajo.

ANEXO 1.8



FECHA: JUEVES 4/08
 OBJETO: La clase de Lengua Castellana
 HORA: 1:55 PM

Cuando los estudiantes participan activamente en responder el cuestionario, muchos se enfocaron en responder solo lo relacionado con la parte la contraria a los maestros diciendo que no los entendemos, que no se les escuchó y que deberíamos hacer lo pues por ellos, los estudiantes, es que nosotros tenemos trabajo, otros de quienes vale la pena como a mí, tras decirlo que es un reflejo de los sentimientos de rebeldía y el tratar de imponer sus gustos e intereses.

ANEXO 1.11



Fecha: Martes 25 de 2008
 Hora: 3:05 - 4:30 PM
 Escenario de Observación: Aula de clase

ANEXO 1.10

Aquí es, cuando le contaron la mano. Pasa comentarios como: "Profe, usted es una bien", "Profe, para usted no hay que pensarlo mucho, yo le califico un excelente", "Yo también le pondría un excelente, porque usted no pasa de un tema a otro hábito que todos entendamos".

Anexo 2.1 Encuesta

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM "JOSÉ FELIX DE RESTREPO" DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

Encuesta: N° 1

Objetivo: Recoger información de tipo socio-económico y cultural que facilite el conocimiento del grupo.

Fecha: Enero __ de 2008

Para: Estudiantes de Séptimo, Sección 09
Estudiantes de Séptimo, Sección 10

Aplicado por: Sandy Suleyma Gutiérrez, Maestra en Formación.
Sanly Yaneth Mariaca, Maestra en Formación.

NOTA: MARQUE UNA SÓLA OPCIÓN, LA QUE CONSIDERES LA MÁS IMPORTANTE.

I. Información general

Nombre y Apellidos _____ Edad: _____

Número de Hermanos: _____ Barrio: _____

Nombre del Padre: _____ Ocupación: _____

Nombre de la Madre: _____ Ocupación: _____

II. Información Familiar

1. Vives con:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| a. Papá, Mamá y Hermanos/as | b. Mamá y hermanos/as |
| c. Papá y hermanos/as | d. Abuelos/as |
| e. Otro, Cuál? _____ | |

2. ¿Quién te sostiene en relación con el colegio, la ropa, la alimentación, la recreación, etc.?

- | | | |
|-------------------|----------------------|----------|
| a. Papá y Mamá | b. Mamá | c. Papá. |
| d. Abuelos y tíos | e. Otro, Cuál? _____ | |

3. ¿En tu familia quién lee?

- | | | |
|-------------------|--------------|----------------------|
| a. Papá y Mamá | b. Mamá | c. Papá. |
| d. Abuelos y tíos | e. Hermano/a | f. Otro, Cuál? _____ |

4. ¿Qué lee?

- | | | |
|--------------|----------------------|-------------|
| a. La Biblia | b. El periódico | c. Revistas |
| d. Libros | e. Otro, Cuál? _____ | |

III. Información Personal:

1. Actividades que realizas en el tiempo libre:

- | | | |
|-------------------------|------------------------|----------------------|
| a. Deporte | b. Trabajar | c. Ver televisión |
| d. Jugar (video juegos) | e. Navegar en internet | f. Otra, Cuál? _____ |

2. ¿Te gusta leer?
 a. Sí b. No
 Por qué? _____
3. ¿Qué te gusta o te gustaría leer?
 a. Cuentos b. Poesías c. Novelas
 d. Artículos e. Tiras cómicas f. Otra, Cuál? _____
4. ¿Te gusta escribir?
 a. Sí b. No
 Por qué? _____
5. ¿Qué escribes?
 a. Notas b. Cartas c. Cuentos o historietas
 d. Poesías e. Diario f. Otra, cuál? _____

IV. Información Académica

1. ¿Qué te gusta del Colegio?
 a. Los profesores b. Los compañeros
 c. Las instalaciones d. La clase de español
 e. Todo f. Otro, Cuál? _____
2. ¿Qué no te gusta del Colegio?
 a. Los profesores b. Los compañeros c. Las instalaciones
 d. La clase de español e. Todo f. Otro, Cuál? _____
3. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
 a. Buena b. Regular c. Mala
4. ¿Cómo es tu relación con tus profesores?
 a. Buena b. Regular c. Mala
5. ¿Cómo te parece la clase de Español?
 a. Buena b. Aburrida c. No me gusta
 d. No entiendo e. otro _____
6. ¿Cómo quisiera que fuera la clase de Español?
 a. Con talleres b. Actividades en grupo c. Lecturas y consultas
 d. De sólo participación e. Que hable el profesor f. Otra, Cuál? _____
7. ¿Cuáles son tus dificultades en el área de Español?
 a. Comprensión de lectura b. Escritura coherente c. Argumentación
 d. Expresión Oral e. Otra, Cuál _____
8. ¿Qué utilidad le ves a la clase de Español?
 a. Comunicarse mejor b. Aumentar el vocabulario
 c. Comprender la realidad d. Entender otras materias
 e. Otra, Cuál _____

Muchas Gracias, por tu Colaboración.

Anexo 2.2 Tabulación de la Encuesta (Recoger información de tipo socio-económico y cultural que facilite el conocimiento del grupo)								
#	Género	Edad	ocup. papá	ocup. mamá	# Hnos	Barrío	II-1 vives con	II-2 Quien te sostiene
1	F	12	marquetero	operaria		La Tablaza (caldas)	papá y mamá	papá y mamá
2	M	11		ama de casa	1	El poblado	papá, mamá y hermanos	papá, mamá y hermanos
3	F	13	vendedor ambulante	ama de casa	2	Santa cruz	mamá y hermanos	papá y mamá
4	F	13	tornero	ama de casa	1	Castilla	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
5	F	12	ausente	ama de casa	2	Manrique	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
6	M	12	trabajador	ama de casa	2	San javier	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
7	F	11	topografo	estilista	1	Itagui	papá, mamá y hermanos	papá
8	F	12	independiente	psicologa	2	Bello	mamá y hermanos	papá y mamá
9	F	12	fallecido	operaria	3	Belen	mamá y hermanos	mamá
10	M	11	profesor	ama de casa	1	Bello	papá, mamá y hermanos	papá
11	M	12	oficios varios	ama de casa	2	San Antonio de prado	papá, mamá y hermanos	papá
12	F	11	ingeniero mecánico	arquitecta/estructura	1	Trinidad	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
13	F	11	transportador	ama de casa	2	Caldas	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
14	F	13	fallecido	oficios varios	0	Playon	mamá, padrastro, hermanastro	mamá
15	M	12	mensajero	ama de casa	0	San Javier	papá y mamá	papá, mamá y abuelos
16	F	12	tejedor	ama de casa	3	Robledo	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
17	M	12	of. de telecomunicaciones	ama de casa	1	20 de Julio	papá, mamá y hermanos	papá
18	M	12	latonero	estilista	0	Doce de Octubre	mamá, abuela, tia	mamá, abuela, tía
19	M	12	trabajador	ama de casa	2	Villa Hermosa	papá, mamá y hermanos	papá y mamá
20	M	11	taxista	operaria confecciones	1	Itagui	papá, mamá, abuelos y tia	papá y mamá
TOTAL	Género	Edad	ocup. papá	ocup. mamá	# Hnos	Barrío	II- vives con	II-2 Quien te

								sostiene
	F=11	11=6	fallecido=2	ama de casa=12	1=7	municipios=6	papá, mamá y hermanos=12	papá y mamá=11
	M=9	12=11	oficios=12	oficios=6	2=7	nor-oriente=5	papá y mamá=2	mamá=2
		13=3	profesional=4	profesional=2	3=2	nor-occidente=6	mamá y hermanos=3	papá=4
			n/r=2		0=3	sur=3	otros=3	otros=3
					n/r=1			
%	55	30	10	60	35	30	60	55
	45	55	60	30	35	25	10	10
		15	20	10	10	30	15	20
			10		15	15	15	15
					5			

II-3 Quien lee	II-4 Qué lee?	III-1 Act. en Tiempo Libre	III-2 te gusta leer
todos	libros	ver t.v	si, porque le ayuda a uno con el aprendizaje
mamá	libros	ver t.v	si, para entretenerme
hermano	revistas	trabajar	si, porque el que lee aprende
primo	revistas	navegar en internet	no, la mayoría de las cosas son muy malas para leer como la letra pequeña
hermano	libros	balet	si, porque es muy bueno para desarrollar el habla
mamá	revistas	deporte	no, porque cuando leo cada palabra no entiendo la escritura
papá y mamá	el periódico	navegar en internet	si, porque creo es un complemento, porque está te puede enseñar, ser más educado
mamá	libros	ver t.v	si, me gusta culturizarme
todos	libros	deporte	si, porque me parece importante manejar más mi lectura
papá y mamá	libros	deporte	si, porque le ayuda a la mente
mamá y hermano	la biblia	deporte	si, xq me puedo dlar intelectual/ y mejorar mi vocabulario
papá y mamá	libros y el periódico	deporte, pintar y dibujar	si, xq leyendo aprendo mucho y repaso sobre cosas q ya sé
papá y mamá	libros	deporte	si, enseña y dejan, los libros enseñansas
yo, eceptó nadie lee mucho	libros	ver t.v	si, así se puede aprender mucho mas sobre literatura
papá y mamá	libros	deporte	si, me gusta ñp que dicen en las historias de terror
mamá	revistas	navegar en internet	si, xq me mejor el vocabulario
mamá	la biblia	jugar (video juegos)	si, me gusta leer acontecimientos en los cuentos
abuelos y tíos	libros	ver t.v	si, nos instruye

hermano	libros	jugar (video juegos)	si, para uno aprender mas
papá y mamá	el periódico	navegar en internet	si, hice un curso de lectura rápida y aprendí a valorar la lectura
II-3 Quien lee	II-4 Q lee?	III-1 Actividades en Tiempo Libre	III-2 Qué te gusta leer
papá y mamá=6	libros=11	deporte=6	si=18
mamá=5	revistas=4	navegar en internet=4	no=2
hermano=3	la biblia=2	ver t.v.=5	
todos=2	el periódico=2	jugar=2	
otros=4	otros=1	otros=3	
30	55	30	90
25	20	20	10
15	10	25	
10	10	10	
20	5	15	

III-3 Qué te gusta o te gustaría leer	III-4 te gusta escribir?	III-5 Qué escribes	IV-1 Qué te gusta del colegio	IV-2 Q no t gusta del cole
novelas	si, porque uno se imagina cosas y las escribe	todo	todo	
cuentos	si, es la forma de ser un poco más rápido	cuentos o historietas	los compañeros	los profesores
articulos	si, porque puedo mejorar mi letra y estoy ocupada	poesias	todo	la agresividad
revistas	si, copio o divierto	cartas	todo	nada
cuentos	si, porque nos agiliza mucho la mano	notas	todo	nada
cuentos	si, porque así agilizo más la mano	lo que me salga de la cabeza	los compañeros	los profesores
articulos	si, porque cuando se escribe se repasa lo aprendido	diario	todo	nada
historias de la vida real	si, me gusta mejorar la letra	chat	los compañeros	los profesores
articulos	si, para mejorar mi escritura	cartas	las instalaciones	algunos alumnos
tiras cómicas	si, porque agiliza la mano	cuentos o historietas	las instalaciones	
cuentos	si,xq puedo mejorar mi letra	notas	todo	
cuentos, poesía, tiras comicas	si,xq mejoro mi letra y xq comprendo mas	notas, cuentos	todo	
novelas	si, "agilisar la mano y la ortografía"	notas	todo	la zona de acopio
cuentos	si, "para que los demas puedan leer mis obras o, cuentos"	diario	todo	todo me gusta
cuentos	no, mientras escribo me arden los ojos	a veces cartas	todo	Los gamines

tiras cómicas	si, me mejora la escritura	notas	las instalaciones	
cuentos	si, gusta los acontecimientos	notas	todo	mala presentación
cuentos	si		todo	las instalaciones
cuentos	si, para mejorar la letra	notas		todo
novelas	no, tengo capacidades		los compañeros	nada
III-3 Qué te gusta o te gustaría leer	III-4 Qué te gusta escribir?	III-5 Qué escribes	IV-1 Qué te gusta del colegio	IV-2 Q no t gusta del cole
novelas=3	si=18	cartas=3	todo=12	los profesores=3
tiras cómicas=2	no=2	notas=6	las instalaciones=3	nada=5
artículos=3		poesías=1	los compañeros=4	los compañeros=1
cuentos=9		diario=2	n/r=1	otros=6
otros=3		cuentos o historietas=2		n/r=5
15	90	15	60	15
10	10	30	15	25
15		5	20	5
45		10	5	30
15		10		25

IV-3 rel. Comp.	IV-4 rel. prof	IV-5. La clase de L.C	IV-6 cómo te gustaría la clase	IV-7 Dif L.C	IV-Uso de la L.C
buena	buena	mas o menos	actividades en grupo	expresión oral	comprender la realidad
regular	regular	buena	actividades en grupo	expresión oral	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	actividades en grupo	expresión oral	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	lecturas y consultas	comprensión de lectura	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	actividades en grupo	ninguna	aumentar el vocabulario
buena	buena	aburrida	lecturas y consultas	comprensión de lectura	comunicarse mejor
buena	buena	buena	actividades en grupo	argumentación	comunicarse mejor
buena	regular	buena	lecturas y consultas	argumentación	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	actividades en grupo	ninguna	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	actividades en grupo	argumentación	comprender la realidad
buena	buena	buena	actividades en grupo	argumentación	comunicarse mejor
buena	buena	buena	tal como es	ninguna	comunicarse mejor, aumentar el vocabulario

buena	buena	buena	lecturas y consultas	comprensión de lectura	aumentar el vocabulario
buena	buena	buena	actividades en grupo	comprensión de lectura	aumentar el vocabulario
buena	regular	buena	actividades en grupo	expresión oral	comprender la realidad
buena	buena	buena	con talleres	comprensión de lectura	comunicarse mejor
buena	buena	buena	de sólo participación	comprensión de lectura	comunicarse mejor
buena	buena	buena	actividades en grupo	expresión oral	comprender la realidad
buena	buena	buena	lecturas y consultas	argumentación	comunicarse mejor
buena	buena	buena	actividades en grupo	argumentación	aumentar el vocabulario
IV-3 rel. compañeros	IV-4 rel.prof	IV-5 la clase de L.C	IV-6 la clase de L.C	IV-7 Dif L.C	IV-Uso de la L.C
buena=19	buena=17	buena=18	actividades en grupo=12	comprensión de lectura=6	aumentar el vocabulario=9
regular=1	regular=3	regular=1	lecturas y consultas=5	expresión oral=5	comunicarse mejor=6
		aburrida=1	de sólo participación=1	argumentación=6	comprender la realidad=4
			con talleres=1	ninguna =3	otras=1
			otras=1		
95	85	90	60	30	45
5	15	5	25	25	30
		5	5	30	20
			5	15	5
			5		

Anexo 2.3 Rejilla de Revisión Pregunta 12 Prueba Piloto

SUJETO/ITEM	DIMENSIÓN TEXTUAL					DIMENSIÓN PRAGMÁTICA	
	COHERENCIA LOCAL		COHERENCIA LINEAL	COHERENCIA GLOBAL		INTENCIÓN	SUPERESTRUCTURA
	CONCORDANCIA	SEGMENTACIÓN	HILO TEMÁTICO	CONECTORES CON FUNCIÓN	SIG. PUNT. CON FUNCIÓN	PERTINENCIA	TIPO TEXTUAL
1	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
2	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
3	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO
4	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
5	SI	NO	SI	NO	NO	NO	NO
6	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI
7	NO	SI	NO	NO	NO	NO	NO
8	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO
9	SI	SI	NO	NO	SI	NO	SI
10	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
11	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI
12	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI
13	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
14	SI	NO	NO	SI	NO	NO	SI
15	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO
16	SI	NO	SI	NO	NO	SI	NO
17	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI
18	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
19	SI	NO	SI	NO	NO	NO	SI
20	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO
TOTAL	SI=17 NO=3	SI=11 NO=9	SI=8 NO=12	SI=3 NO=17	SI=3 NO=17	SI=7 NO=13	SI=9 NO=11
PORCENTAJE	85	55	40	15	15	35	45
%	15	45	60	85	85	65	55

Anexo 2.4 Tabulación de la Prueba Piloto

SUJETOITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	A	D	A	A	B	C	A	A	D	A	A
2	C	D	B	A	C	C	B	A	C	B	B
3	C	D	A	A	B	D	D	C	C	B	A
4	C	D	C	A	B	C	B	A	C	A	A
5	C	D	A	A	B	C	B	C	C	A	A
6	C	D	C	A	B	C	B	A	C	A	A
7	A	D	D	A	B	C	D	A	C	A	A
8	C	D	C	A	B	C	B	A	C	A	A
9	C	D	C	A	B	C	B	A	C	A	A
10	C	D	A	A	B	C	B	A	C	A	A
11	C	D	B	A	C	C	B	A	C	A	A
12	C	D	A	A	B	D	B	C	A	D	A
13	C	D	A	A	B	A	B	A	C	A	A
14	C	D	A	A	B	C	B	A	C	A	B
15	C	D	A	A	B	C	B	B	C	B	A
16	C	D	A	A	B	C	B	A	C	A	A
17	C	D	C	A	B	C		A	B		A
18	C	D		A	B	C	B	A	B	B	D
19	C	D	A	A	B	C	B	A	C	A	B
20	C	D	B	A	B	C	D	A	C	A	A
TOTAL	C=18	D=20	A=10	A=20	B=18	C=17	A=1	A=16	C=16	A=14	A=16
	A=2		B=3		C=2	D=2	B=15	B=1	D=1	B=4	C=1
			C=5			A=1	D=3	C=3	B=2	D=1	B=2
			D=1				N=1		A=1	N=1	D=1
		N=1									
PORCENTAJE	90	100	50	100	90	85	5	80	80	70	80
%	10		15		10	10	75	5	5	20	5
			25			5	15	15	10	5	10
			5				5		5	5	5
			5								

Anexo 2.5 Prueba Piloto

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM "JOSÉ FELIX DE RESTREPO"
DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

OBJETIVO: Apreciar el nivel de lectura y escritura en el que se encuentran los(as) estudiantes de grado 7º secciones 10 y 19 a través de una prueba piloto.

Nombre _____ Fecha _____

GALLETITAS

A una estación de trenes llega una tarde, una señora muy elegante. En la ventanilla le informan que el tren está retrasado y que tardará aproximadamente una hora en llegar a la estación. Un poco fastidiada, la señora va al puesto de diarios y compra una revista, luego pasa al kiosco y compra un paquete de galletitas y una lata de gaseosa.

Preparada para la forzosa espera, se sienta en uno de los largos bancos del andén. Mientras hojea la revista, un joven se sienta a su lado y comienza a leer un diario. Imprevistamente la señora ve, por el rabillo del ojo, cómo el muchacho, sin decir una palabra, estira la mano, agarra el paquete de galletitas, lo abre y después de sacar una comienza a comérsela despreocupadamente.

La mujer está indignada. No está dispuesta a ser grosera, pero tampoco a hacer de cuenta que nada ha pasado; así que, con gesto ampuloso, toma el paquete y saca una galletita que exhibe frente al joven y se la come mirándolo fijamente.

Por toda respuesta, el joven sonríe... y toma otra galletita.

La señora gime un poco, toma una nueva galletita y, con ostensibles señales de fastidio, se la come sosteniendo otra vez la mirada en el muchacho.

El diálogo de miradas y sonrisas continúa entre galleta y galleta. La señora cada vez más irritada, el muchacho cada vez más divertido.

Finalmente, la señora se da cuenta de que en el paquete queda sólo la última galletita. " No podrá ser tan caradura", piensa, y se queda como congelada mirando alternativamente al joven y a las galletitas.

Con calma, el muchacho alarga la mano, toma la última galletita y, con mucha suavidad, la corta exactamente por la mitad. Con su sonrisa más amorosa le ofrece media a la señora.

- Gracias! - dice la mujer tomando con rudeza la media galletita.

- De nada - contesta el joven sonriendo angelical mientras come su mitad.

- El tren llega.

Furiosa, la señora se levanta con sus cosas y sube al tren. Al arrancar, desde el vagón ve al muchacho todavía sentado en el banco del andén y piensa: "Insolente". Siente la boca reseca de ira. Abre la cartera para sacar la lata de gaseosa y se sorprende al encontrar, cerrado, su paquete de galletitas... ! Intacto!

Anónimo

BIBLIOGRAFÍA: <http://mas-cuentos.blogspot.com>

Del texto anterior, responder las siguientes preguntas encerrando con un círculo la letra que contenga la respuesta correcta:

1. Tras el retraso del tren la señora compró primero:
 - a. Un periódico
 - b. Un libro
 - c. Una revista
 - d. Una hamburguesa

 2. Aproximadamente, cuánto tiempo tardará el tren en llegar a la estación?
 - a. Cinco horas
 - b. Tres horas y media
 - c. Dos horas
 - d. Una hora

 3. La expresión "No podrá ser tan caradura" puede ser reemplazada por:
 - a. No podrá ser tan descarado
 - b. No podrá ser tan humillante
 - c. No podrá ser tan orgulloso
 - d. No podrá ser tan inconsciente

 4. Para usted, ver por el rabillo del ojo es lo mismo que:
 - a. Mirar de reojo
 - b. Mirar de frente
 - c. Mirar por un solo ojo.
 - d. Mirar con los ojos entrecerrados

 - 5.Cuál es el sentimiento que identifica a la señora de principio a fin.
 - a. Gratitud.
 - b. Ira
 - c. Confusión
 - d. Solidaridad

 6. En el texto anterior se tiene la intención de:
 - a. Convencer sobre un punto de vista
 - b. Informar sobre un tema
 - c. Contar una historia
 - d. Explicar un fenómeno

 7. Del final de la historia se puede inferir que:
 - a. El joven es un sinvergüenza

 - b. La señora hizo un juicio equivocado del joven
 - c. El joven es culpable
 - d. La señora era una amargada.
8. El texto anterior se puede clasificar como:
 - a. Cuento
 - b. Fábula
 - c. Texto argumentativo
 - d. Poesía

 9. Si tuvieras que cambiar el título del texto, cuál le pondrías:
 - a. Gaseosa
 - b. La señora viajera
 - c. El valor de compartir
 - d. El confianzudo

 10. En la expresión "Insolente", las comillas son utilizadas porque:
 - a. Los pensamientos se escriben entre comillas
 - b. Es una manera de dudar
 - c. Es un hábito que tienen los escritores
 - d. Es un título de un escrito

 11. Lo que le pasó a la señora con el joven se puede comparar con hechos de realidad como:
 - a. Los prejuicios que las personas tienen sobre los demás
 - b. La relación del rico y el pobre
 - c. La presencia de los políticos en la vida social
 - d. La comida en abundancia

 12. Inventa un final para el cuento:

Anexo 2.6 Entrevistas

2.6.1 Al Maestro Cooperador

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PROFESIONAL II

Entrevista al: Maestro Titular de Lengua Castellana
Objetivo: Recoger información acerca de la formación profesional, la experiencia pedagógica y la forma de enseñanza de la Lengua Castellana en la Educación Básica Secundaria del maestro titular.
Aplicado por: Sanly Mariaca C. y Sandy Gutiérrez P. Maestras en Formación.

I. FORMACIÓN PROFESIONAL

- 1) ¿Cuál es el campo de su formación profesional? Educación-Español
- 2) ¿Cuál es su título profesional? LICENCIADO
- 3) ¿Ha realizado alguna especialización o maestría? Si No
¿Cuál? _____

II. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

- 1) ¿Por qué es usted docente de Lengua Castellana? Porque decí trabajar en algo que realmente me gustaba y que consideraba significativo
- 2) ¿Le gusta la docencia? Si No ¿por qué? Porque en ella puedo generar procesos de cambio positivo en mis estudiantes
- 3) ¿Cuántos años lleva como docente? 28 y de Lengua Castellana 28
- 4) De su experiencia como docente qué podría resaltar como lo más positivo. La relación amorosa y exigente que los estudiantes aceptan y necesitan
- 5) Y qué aspecto considera más negativo, ¿por qué? El maltrato real que se recibe por parte del sistema educativo nacional, en cuanto a salarios, prestaciones de salud, etc.
- 6) ¿Qué cambios ha experimentado entorno al currículo de Lengua Castellana? Desde hace muchos años, decidí personalmente adecuar las exigencias del sistema a las necesidades reales de cada grupo, por lo que resultan casi innumerable los múltiples cambios...

III. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1) ¿Cuándo usted enseña qué tiene en cuenta: los conocimientos que usted tiene del saber específico, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que el Ministerio y los textos guías proponen? Los tres primeros.
Considero muy pobres los textos guías

2) ¿Cuál es la metodología o metodologías que utiliza para la enseñanza de la Lengua Castellana? No sigo ningún modelo específico, pero me baso en lo que yo llamaría "ejercicios vitales", que se resulten significativos, recordables y aplicables a sus vidas (de mis estudiantes)

3) En el área de Lengua Castellana ¿Qué es lo que más le interesa que los estudiantes aprendan y por qué? Lectura comprensiva, analítica y crítica / escritura creativa. Porque he percibido que genera los cambios más significativos en los estudiantes

4) ¿Qué fortalezas y dificultades observa en sus estudiantes, en relación con la lectura y la escritura? En el 50% todavía se notan deseos de aprender (pese al sistema y a los profesores); pero el otro 50% carece de las bases necesarias en estos 2 aspectos (lo que dificulta mucho el trabajo)

5) Las dificultades que identifica ¿cómo las interviene? Le "robo" tiempo a las 4 horas semanales, para volver a "recuperar" a los estudiantes para el área y para tratar de equilibrar el "nivel básico" del grupo

6) ¿Qué, cómo y por qué evalúa? Evalúo proceso y resultados, atendiendo en lo posible las diferencias individuales, a través de evaluaciones y talleres (grupales e individuales) específicos en cada tema
evalúo por obligación, porque en el momento la evaluación es más permisiva que provechosa.

Observaciones, sugerencias y comentarios: Recomiendo a los profesores correr riesgos, innovar, crear sus propias guías y talleres y evaluaciones, de acuerdo con aquello en lo que realmente creen y disfruten.

2.6.2 A la Maestra Cooperadora

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
PRÁCTICA PROFESIONAL II

Entrevista al: Maestro Titular de Lengua Castellana
Objetivo: Recoger información acerca de la formación profesional, la experiencia pedagógica y la forma de enseñanza de la Lengua Castellana en la Educación Básica Secundaria del maestro titular.
Aplicado por: Sanly Mariaca C. y Sandy Gutiérrez P. Maestras en Formación.

I. FORMACIÓN PROFESIONAL

- 1) ¿Cuál es el campo de su formación profesional? Lengua Castellana
- 2) ¿Cuál es su título profesional? ESPECIALISTA
- 3) ¿Ha realizado alguna especialización o maestría? Si y No
¿Cuál? INNOVACIONES PEDAGÓGICAS Y CURRÍCULARES

II. EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

- 1) ¿Por qué es usted docente de Lengua Castellana?
Porque es mi saber específico, para ello me preparé en la universidad
- 2) ¿Le gusta la docencia? Si No ¿por qué? _____

- 3) ¿Cuántos años lleva como docente? 20 y de Lengua Castellana —
- 4) De su experiencia como docente qué podría resaltar como lo más positivo.
Encontrar varios alumnos competentes que son buenos elementos en la sociedad.
- 5) Y qué aspecto considera más negativo. ¿por qué?
De todas maneras es difícil concientizar a los jóvenes de la necesidad de prepararse y ser responsables
- 6) ¿Qué cambios ha experimentado entorno al currículo de Lengua Castellana?
Hemos pasado de una metodología tradicional - memorística a desarrollar competencias, sobre todo en el campo de la lecto-escritura

III. PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1) ¿Cuándo usted enseña qué tiene en cuenta: los conocimientos que usted tiene del saber específico, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que el Ministerio y los textos guías proponen? Los estándares nos dan una base de lo mínimo que el estudiante debe saber, con base en esto buscamos diferentes estrategias de aprendizaje

2) ¿Cuál es la metodología o metodologías que utiliza para la enseñanza de la Lengua Castellana? Ahora trabajamos más que todo la lingüística textual con énfasis en la lecto-escritura.

3) En el área de Lengua Castellana ¿Qué es lo que más le interesa que los estudiantes aprendan y por qué? Que sean competentes para leer su entorno y transformarlo a su medida

4) ¿Qué fortalezas y dificultades observa en sus estudiantes, en relación con la lectura y la escritura? todavía encontramos trabajo descontextualizado y esto hace que no haya aprendizaje significativo.

5) Las dificultades que identifica ¿cómo las interviene? Buscando diferentes estrategias. Si de una manera no está funcionando hay que buscar hasta encontrar la estrategia apropiada

6) ¿Qué, cómo y por qué evalúa? Se evalúa para mejorar. No debe tener la evaluación ese carácter punitivo de antes porque no tiene ningún sentido ni para el estudiante ni para el docente.

Observaciones, sugerencias y comentarios:

Enseñar con amor es una labor hermosa, pero tenemos que llegar a los jóvenes, quienes ahora, debido a la tecnología piensan que en el colegio están perdiendo el tiempo, ya que su gran mundo es el internet.

Anexo 2.7 Fuentes Documentales

2.7.1 Taller “Las Medias de los Flamencos” (Comprensión Lectora)

han puesto sus cueros como medias! ¡Las medias que tienen son de coral!

Al oír esto, los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola ala. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscos sus medias. Les arrancaban las medias a pedazos, enfurecidas, y les mordían también las patas, para que murieran.

Los flamencos, locos de dolor, saltaban de un lado para otro, sin que las víboras de coral se desenroscaran de sus patas. Hasta que, al fin, viendo que no quedaba un solo pedazo de media, las víboras los dejaron libres, cansadas y arreglándose las gasas de su traje de baile.

Además, las víboras de coral estaban seguras de que los flamencos iban a morir, porque la mitad, por lo menos, de las víboras de coral que los habían mordido eran venenosas.

Pero los flamencos no murieron. Corrieron a echarse al agua, sintiendo un grandísimo dolor, y sus patas que eran blancas, estaban entonces coloradas por el veneno de las víboras. Pasaron días y días, y siempre sentían terrible ardor en las patas, y las tenían siempre de color sangre, porque estaban envenenadas.

Hace de esto muchísimo tiempo. Y ahora todavía están los flamencos casi todo el día con sus patas coloradas metidas en el agua, tratando de calmar el dolor que sienten en ellas. A veces se apartan de la orilla y dan unos pasos por tierra, para ver cómo se hallan.

Pero los dolores del veneno vuelven en seguida, y corren a meterse en el agua. A veces el ardor que sienten es tan grande, que encogen una pata y quedan así horas enteras, porque no pueden estirla.

Esta es la historia de los flamencos, que antes tenían las patas blancas y ahora las tienen coloradas. Todos los pescados saben por qué es, y se burlan de ellos. Pero los flamencos, mientras se curan en el agua, no pierden ocasión de vengarse, comiéndose a cuanto pescadito se acerca demasiado a burlarse de ellos.

Taller de comprensión lectora

1. Escribe el significado de las palabras subrayadas de acuerdo con el contexto.

2. Comprensión de lectura

- 2.1. De acuerdo con la descripción inicial, ¿qué requisito social era necesario tener en cuenta para asistir a la fiesta?
- 2.2. Hay un gran colorido en la descripción. Escribe la lista de colores sugeridos y relaciónala con el objeto o animal correspondiente.
- 2.3. ¿Qué motivó a los flamencos a conseguir medias coloradas, blancas y negras?
- 2.4. ¿Cuál fue la intención del tatú al mandar a los flamencos donde la lechuza?
- 2.5. ¿Qué géneros de animales se mencionan en el cuento?
- 2.6. ¿Qué peligro corrían los flamencos con las medias que les entregó la lechuza?
- 2.7. ¿Por qué en el cuento se afirma que los flamencos eran tontos?
- 2.8. Según el cuento, ¿por qué las patas de los flamencos son ahora coloradas?
- 2.9. La razón que se da en el relato para explicar el cambio de color de las patas de los flamencos es científica o mitológica? ¿Por qué?

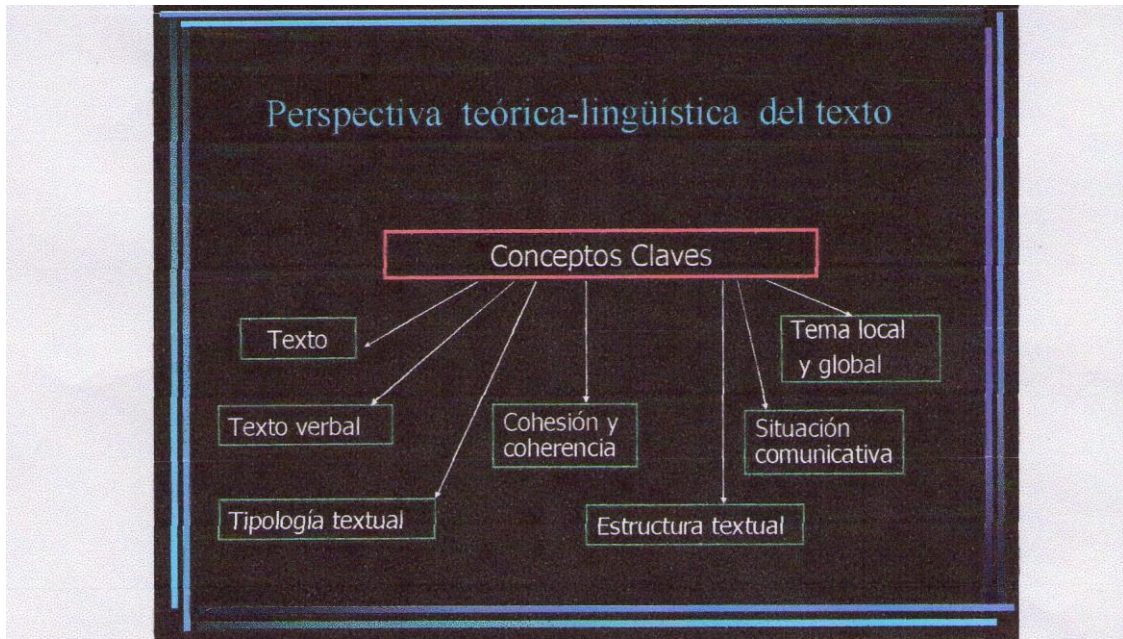
3. El cuento y sus elementos

- 3.1. ¿Cuál es el tema del cuento?
- 3.2. ¿Cuál es la intención comunicativa del texto?
- 3.3. Escribe el argumento del cuento de acuerdo con su estructura.
- 3.4. Escribe las cualidades y los defectos de los personajes principales y susténtalos con sus hechos.
- 3.5. ¿Dónde ocurren los hechos? Nombra los espacios desde los más amplios a los más reducidos
- 3.6. Indica el tiempo que duran los hechos, la época en que ocurren y el tiempo atmosférico del relato.
- 3.7. Identifica la clase de narrador en el cuento y susténtala.

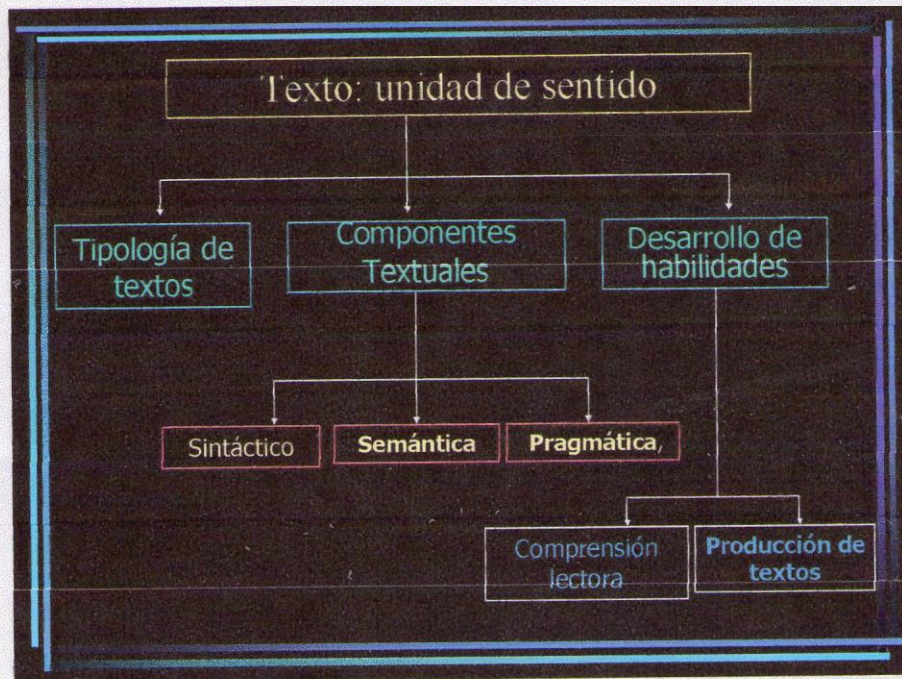
4. Completa los sujetos de los siguientes enunciados de acuerdo con el texto:

- 4.1. _____ dieron un gran baile.
- 4.2. Las más hermosas eran _____.
- 4.3. _____ fumaban cigarros paraguayos.
- 4.4. _____ envidiaban el traje de todos.
- 4.5. _____ al rato volvió con las medias.
- 4.6. _____ es como las manos de las personas.
- 4.7. _____ les deshicieron a mordiscos sus medias.
- 4.8. _____ estaban coloradas por el veneno de las víboras
- 4.9. _____ se burian de ellos.


2.7.2 Perspectiva Teórica-Lingüística del Texto



En esta perspectiva, el texto es considerado como la unidad de sentido que se convierte en objeto de análisis y de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua castellana.



2.7.3 Plan de Área de Español para el Grado VII

	I.E. INEM “JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO” SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	Código: GA-P01
	PROCESO GESTION ACADEMICA	Versión: 01
	PROCEDIMIENTO GESTIÓN ACADEMICA	Página 176 de 206

3. COMPETENCIAS, LOGROS, INDICADORES. (tener en cuenta los estándares, lineamientos curriculares, indicadores de logro establecidos en la resolución 2343, objetivos de la educación por niveles, objetivos comunes a todos los niveles, fines de la educación, perfil del alumno INEMITA, perfil del alumno de acuerdo a la especialidad y del grado.

PRIMER PERÍODO

ESTÁNDARES BÁSICOS	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	CONOCIMIENTOS BÁSICOS	COMPETENCIA	DESEMPEÑOS
Comprensión e interpretación de diversos tipos de textos para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Lee comprensivamente diferentes tipos de textos. (Narrativos)	Tiene en cuenta las unidades de sentido y los signos de puntuación en la lectura oral de los textos.	La lectura oral: Comprensión, dicción, entonación, vocalización.	Competencia textual: distingue tipos de textos. Competencia semántica: Comprende y caracteriza el sentido global de los textos y reconoce la intención del autor.	En un texto seleccionado leerá en voz alta cada uno de los enunciados teniendo en cuenta las unidades de sentido y los signos de puntuación.
		Realiza la inferencia léxica en los textos leídos	Inferencia léxica. Uso del diccionario.		Indicará el significado de las palabras desconocidas por medio de ejercicios de inferencia léxica y de acuerdo con el contexto.
		Identifica la macroestructura de los textos narrativos.	Macroestructura del texto: Intención comunicativa, idea global, secuencia de hechos		Responderá cuestionarios de comprensión literal e inferencial de algunos textos narrativos seleccionados. Identificará la intención comunicativa y la idea global de los textos seleccionados.

		Identifica la superestructura de los textos narrativos.	Superestructura del texto narrativo: Inicio, nudo y desenlace.		Señalará con colores diferentes los elementos de la estructura de un cuento.
		Identifica el cuento y sus elementos.	Elementos del cuento: Tema, personajes, espacio, tiempo y narrador.		En un cuento, realizará un análisis de sus elementos .
Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y extratextuales	Escribe con cohesión, coherencia y pertinencia diferentes tipos de textos. (Narrativos)	Escribe con cohesión, coherencia y pertinencia cuentos cortos.	Uso de mayúsculas. El párrafo. Superestructura del cuento. Signos de puntuación: el punto y la coma. Elementos cohesivos.		Escribirá un cuento corto Teniendo en cuenta las etapas del proceso escritural: Invención, redacción, evaluación, revisión y edición.
		Resume textos narrativos teniendo en cuenta las macro-reglas.	El resumen: Las Macro-reglas: Omisión, clasificación, generalización e integración		Resumirá un cuento seleccionado, aplicando las macro-reglas
	Da cuenta de la estructura de la lengua y de los elementos constitutivos que intervienen en su funcionamiento.	Reconoce las oraciones simples y sus componentes: sujeto y predicado. Identifica las categorías gramaticales y sus funciones dentro de la oración	La oración simple: sujeto y predicado. Núcleo del sujeto y núcleo del predicado. Las categorías gramaticales: Determinante, sustantivo, adjetivo, verbo, pronombres personales y preposiciones.	Competencia gramatical.	Seleccionará oraciones simples en un texto e identificará en ellas el sujeto, el predicado y sus núcleos. Señalará con diferentes colores las categorías gramaticales de un texto.

SEGUNDO PERÍODO

ESTÁNDARES BÁSICOS	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	CONOCIMIENTOS BÁSICOS	COMPETENCIA	DESEMPEÑO
Comprensión e interpretación de diversos tipos de textos para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Lee comprensivamente diferentes tipos de textos. (Argumentativos)	Identifica la idea global y la intención comunicativa de los textos argumentativos Identifica la superestructura de los textos Argumentativos. Identifica los recursos que le dan cohesión al texto.	El texto argumentativo: Idea global. Intención comunicativa. Superestructura: Tesis, argumentos y conclusión. Elementos cohesivos: puntuación y conectores.	Textual: Distingue tipos de textos. Semántica: Comprende y caracteriza el sentido global de los textos y reconoce la intención del autor. Pragmática: Reconoce las variables socio-culturales del contexto que inciden en la comprensión y producción de los discursos.	Indicará la idea global y la intención comunicativa de un texto argumentativo. Subrayará con diferentes colores los elementos de la superestructura de un texto argumentativo. Indicará en un texto argumentativo los conectores empleados e indicará su significación.
		Establece diferencias entre códigos verbales y no verbales. Lee e interpreta tiras cómicas y caricaturas con intenciones críticas y argumentativas. Reconoce algunos recursos particulares empleados en las tiras cómicas.	Códigos: clasificación: Lingüísticos e icónicos. La caricatura: Características Propósitos. Recursos de las tiras cómicas: Viñetas, globos, onomatopeyas, códigos cinéticos.		Observará y clasificará lenguajes no verbales empleados en la vida cotidiana. Leerá e interpretará la intención comunicativa en una selección de caricaturas. Crearé los códigos verbales de una tira cómica. Ordenará en forma secuencial las viñetas de una tira cómica.
Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a	Escribe con cohesión, coherencia y pertinencia diferentes tipos de textos.	Formula la hipótesis de un texto argumentativo. Selecciona información para producir el texto. Elabora un plan previo	El texto argumentativo: Tesis, argumentos y conclusión.	Textual Semántica Pragmática Enciclopédica	Formulará una hipótesis para demostrarla en un texto con fines argumentativos. Llevará a cabo procedimientos de búsqueda de información acerca

procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y extratextuales.	(Argumentativos)	<p>jerarquizando la información. Produce un texto argumentativo empleando elementos cohesivos: puntuación y conectores.</p> <p>Corrige el borrador del texto.</p> <p>Edita el texto argumentativo.</p> <p>Resume textos argumentativos de acuerdo con su estructura</p>			<p>de la temática que va a tratar.</p> <p>Elabora un plan textual, jerarquizando la información, produce el texto, lo corrige y lo edita.</p> <p>Elabora en forma esquemática el resumen de un texto argumentativo.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

TERCER PERÍODO

ESTÁNDARES	LOGRO	INDICADORES DE LOGRO	CONOCIMIENTOS BÁSICOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
Comprensión e interpretación de diversos tipos de textos para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Lee comprensivamente textos expositivos.	<p>Identifica la idea global y la intención comunicativa de los textos expositivos</p> <p>Identifica la superestructura de los textos expositivos.</p> <p>Reconoce en el texto elementos que le dan cohesión al texto</p>	<p>El texto expositivo: Idea global. Intención comunicativa. Superestructura: Introducción, párrafos de desarrollo y conclusión</p>	<p>Textual Semántica Pragmática</p>	<p>Indicará la idea global y la intención comunicativa de un texto expositivo.</p> <p>Subrayará con diferentes colores los elementos de la superestructura de un texto expositivo.</p> <p>Indicará en un texto expositivo los conectores empleados e indicará su significación.</p>
Reconocimiento de la tradición oral como fuente de conformación y desarrollo de la literatura.	Lee comprensivamente textos de la tradición oral antioqueña.	<p>Interpreta y disfruta textos de la tradición oral antioqueña. Identifica rasgos específicos de la tradición oral como origen, autoría y función social.</p>	<p>Origen Autoría Función social Manifestaciones: Mitos, leyendas, cuentos, refranes, dichos, adivinanzas, coplas.</p>	<p>Textual Semántica Pragmática Literaria Enciclopédica</p>	<p>Consultará y presentará un informe sobre el origen, la autoría y la función social de la tradición oral.</p> <p>Recopilará y presentará por escrito ejemplos de manifestaciones de la tradición oral antioqueña</p> <p>Establecerá las diferencias entre el</p>

		<p>Lee e interpreta artículos informativos de la prensa escrita.</p> <p>Sintetiza en forma lógica la información de una noticia.</p>	<p>El artículo periodístico</p> <p>Componentes:</p> <p>El titular, la entradilla, las fotos y los pie de fotos, el número de columnas, el cuerpo de la noticia.</p>		<p>mito y la leyenda.</p> <p>Interpretará una selección de refranes.</p> <p>Escribirá coplas o trovas y las compartirá con sus compañeros.</p> <p>Identificará en una noticia sus componentes.</p> <p>Identificará el tema de la noticia.</p> <p>Sintetizará la información del texto teniendo en cuenta Las seis preguntas básicas: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué?</p>
<p>Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten para clasificarla y almacenarla</p>	<p>Recopila y almacena en forma lógica información de los medios masivos de comunicación.</p>	<p>Establece semejanzas y diferencias entre los diferentes medios masivos de comunicación</p> <p>Consulta y organiza información de periódicos, emisoras radiales y canales locales de televisión.</p>	<p>Los medios masivos de comunicación:</p> <p>Periódicos, radio y televisión</p>		<p>Recopilará información sobre las tradiciones antioqueñas en los diferentes medios masivos de comunicación.</p> <p>Organizará la información recopilada de acuerdo con el medio de difusión y con los temas seleccionados para la presentación de un informe escrito.</p>
<p>Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos inter y extratextuales.</p>	<p>Escribe con cohesión, coherencia y pertinencia diferentes tipos de textos. (Expositivos)</p>	<p>Escribe con cohesión, coherencia y pertinencia un texto informativo.</p>	<p>El informe</p>	<p>Textual Pragmática.</p>	<p>Escribirá un informe sobre La feria de las flores y las tradiciones antioqueñas que se recuerdan durante este evento.</p>

Anexo 2.8 Rejilla de Revisión de Textos Argumentativos Tomado de: Poblete Claudia (2005).

NIVEL SÚPER Y MACROESTRUCTURAL		Valoración
TÓPICO		
El tópico relacionado con la tarea se mantiene durante el desarrollo del texto argumentativo		Óptimo
El tópico relacionado con la tarea se mantiene parcialmente, produciéndose un desvío sin retorno a éste		Bueno
El tópico no está relacionado con la tarea		Regular
No existe tópico discernible		Bajo
TESIS		
Tesis explícita en relación con el tópico		Óptimo
Tesis implícita en relación con el tópico		Bueno
Tesis explícita o implícita sin relación con el tópico		Regular
Ausencia de tesis		Bajo
ARGUMENTO		
Un argumento de acuerdo con el tópico, apoya la tesis con información aceptable a través de un razonamiento		Óptimo
Un argumento de acuerdo con el tópico, con apoyo de información aceptable, pero sin un modo de razonamiento		Bueno
Un argumento de acuerdo con el tópico, sin apoyo de información aceptable ni un modo de razonamiento		Regular
Ausencia de argumentos		Bajo
CONCLUSIÓN		
Se desprende de la tesis y del argumento en forma explícita, aportando una solución, recomendación o predicción		Óptimo
Se infiere (o esta implícita) a partir de la tesis y del argumento		Bueno
No se desprende de la tesis ni del argumento		Regular
Ausencia de conclusión		Bajo
NIVEL MICROESTRUCTURAL		
REFERENCIA		
Mantenimiento sin error de los referentes a través de la repetición o sustitución léxica o gramatical		Óptimo
mantenimiento con uno o dos errores de los referentes		Bueno
mantenimiento con tres o mas errores de los referentes		Regular
Ausencia de marcas de correferencia		Bajo
CONECTIVIDAD		
Incorporación de conectores argumentativos explícitos		Óptimo
Incorporación de conectores argumentativos explícitos con uno o dos errores		Bueno
Incorporación de conectores argumentativos explícitos con tres o más errores		Regular
Ausencia de conectores correctos		Bajo

Anexo 2.9 Tabulación de Resultados Textos Argumentativos

Texto 1: Opinión del Lector	TOPICO	TESIS	ARGUMENTOS	CONCLUSIÓN	REFERENCIA	CONECTIVIDAD
A	4	2	2	2	2	2
B	4	3	4	4	3	4
C	4	3	3	4	4	3
D	4	4	4	4	1	2
E	4	3	3	4	4	3
F	4	4	4	3	1	4
G	4	4	4	4	4	4
H	4	4	3	4	2	2
I	4	4	3	4	2	2
J	4	4	3	3	3	3
TOTAL Y %	4 - 100%	4=6 60%	4=2 20%	4=7 70%	4=3 30%	4=3 30%
		3=3 30%	3=7 70%	3=2 20%	3=2 20%	3=3 30%
		2=1 10%	2=1 10%	2=1 10%	2=3 30%	2=4 40%
		1=0	1=0	1=0	1=2 20%	1=0
Texto 2: Análisis Literario	TOPICO	TESIS	ARGUMENTOS	CONCLUSIÓN	REFERENCIA	CONECTIVIDAD
A	3	4	2	1	1	1
B	4	4	3	3	4	3
C	4	4	4	4	1	3
D	4	3	4	1	4	4
E	4	3	3	2	4	4
F	4	4	3	2	3	3
G	4	4	4	4	4	3
H	4	4	3	4	4	3
I	4	4	4	3	4	4
J	4	4	3	1	2	3
TOTAL Y %	4=9 90%	4=8 80%	4=4 40%	4=3 30%	4=6 60%	4=3 30%
	3=1 10%	3=2 20%	3=5 50%	3=2 20%	3=1 10%	3=6 60%
		2=0	2=1 10%	2=2 20%	2=1 10%	2=0
		1=0	1=0	1=3 30%	1=2 20%	1=1 10%

Texto 3. tema libre	TOPICO	TESIS	ARGUMENTOS	CONCLUSIÓN	REFERENCIA	CONECTIVIDAD
A	4	3	3	4	3	1
B	4	1	1	2	4	1
C	4	4	3	4	1	4
D	4	4	4	4	4	4
E	4	4	3	4	3	3
F	4	4	3	1	3	3
G	4	4	4	4	4	4
H	4	3	3	4	4	3
I	4	3	3	4	4	1
J	4	4	3	4	2	3
TOTAL Y %	4 - 100%	4=6 60%	4=2 20%	4=8 80%	4=5 50%	4=3 30%
		3=3 30%	3=7 70%	3=0	3=3 30%	3=4 40%
		2=0	2=0	2=1 10%	2=1 10%	2=0
		1=1 10%	1=1 10%	1=1 10%	1=1 10%	1=3 30%

Anexo 3. Textos Escritos en la Clase de Lengua Castellana

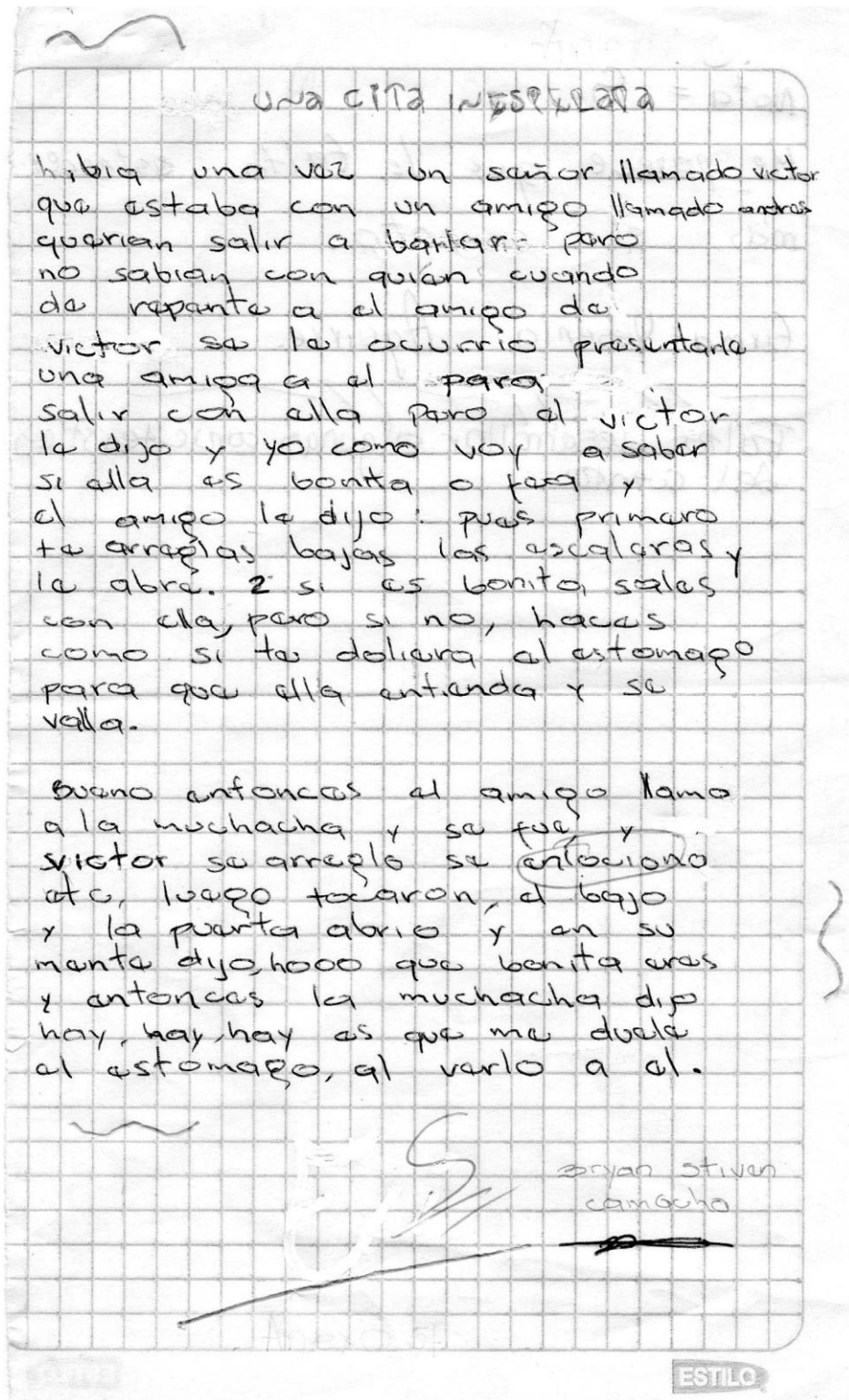
Anexo 3.1 Cuentos

3.1.1 Juanita (Según el cuaderno viajero)

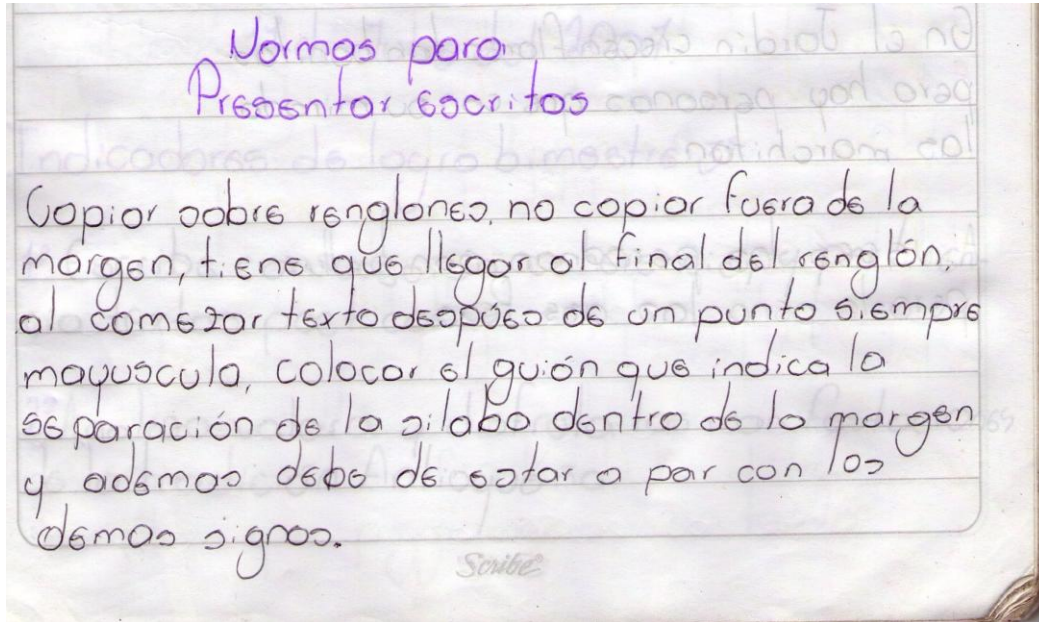
19-02-08

Cuando llegaron al estadio
Juanita abrió su cartera y Tomy
y Lulu se sintieron muy felices.
Y vieron el partido en compañía
de Juanita, su tío también esta-
ba muy contento viendo jugar
al nacional porque era su equipo
favorito entonces los del nacional
ganaron el partido, cuando iban
saliendo se encontraron a unos
jugadores del nacional en la
salida entonces Juanita les
pidió un autógrafo entonces Lulu
y Tomy hablaron con los juga-
dores del nacional entonces los
invitaron a su casa y
platicaron toda la noche
con Juanita y su tío en
compañía de Lulu y Tomy
y así se les fue el
tiempo charlando.
Yesenia Aguirre

3.1.2 Una cita inesperada



Anexo 3.2 Notas de Clase



Anexo 3.3 Texto Argumentativo

Yesenia Hernandez #15

El Respeto

El Respeto es Un Valor Super Fundamental para la Vida del ser humano.

Para Uno cumplir algunos mas Valores, primero debemos complir el valor del Respeto.

los palabras no se pueden dividir así.

Si nosotros queremos que las demas personas nos Respeten, primero debemos Respetar.

Muchas personas dicen que el Valor del ~~es~~ Respeto es como las demas, pero no eso no es haci ^{asi} por qué?

¿Porqué sera que muchas personas no Respetan a las demas pero ellas quieren que los Respeten?

Si estás preguntando debes marcar el signo de punt. que le corresponde

Además hay muchas personas
que por las preguntas o afirmaciones
que tienen no saben
que es el Valor del
Respeto.

Y la enfermedad?
Recuerda que debe ser fuerte para
mantener tu posición.

Anexo 4. Actividades de la Propuesta Pedagógica y Didáctica

Anexo 4.1 Actividad para Identificar las Tipologías Textuales

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM "JOSÉ FELIX DE RESTREPO"
DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

GRADO VII

Objetivo: Identificar las diferentes tipologías textuales

Actividades:

1. Leer los diferentes tipos de texto.
2. Identificar a qué tipología textual pertenecen.
3. Establecer la intención comunicativa y la estructura para cada uno de ellos.
4. Mencionar las clases de textos que incluyen las diferentes tipologías textuales.
5. Reconocer los conectores que son propios de cada tipología textual.

EL MÉTODO DE ESTUDIO

Días después de concluir el primer bimestre del año escolar, se encontraron Jorge y Alejandro. Eran amigos desde la infancia, pero el año anterior se habían tenido que separar. Jorge había perdido séptimo grado.

—¿Cómo te fue en este bimestre? —Preguntó Alejandro —mal —respondió Jorge — perdí biología y sociales —A ti ni te pregunto, supongo que vas sobrado como siempre ¡Qué suerte tienes de ser tan inteligente!

—No es eso, Jorge —respondió Alejandro —Tú puedes ser más inteligente que yo, lo que pasa es que nuestros hábitos de estudio siempre han sido muy diferentes.

—Tienes razón, y creo que todavía estoy a tiempo de cambiar —dijo Jorge —¿Porqué no me explicas en qué consiste tu método?

—Mira Jorge. Primero hago una lectura del material que voy a estudiar. Les doy una mirada a los títulos, subtítulos y al índice. Luego cierro el libro y en una hoja de papel escribo las preguntas que se me ocurren. Respondo las preguntas que me sé. Como generalmente quedan preguntas por responder, releo el texto con más cuidado y respondo de nuevo.

Luego reviso las respuestas, corrijo y completo de acuerdo con el texto.

Por último hago un resumen y me lo aprendo.

¿Sabes cómo se llama mi método?

No tengo idea, Alejandro.

- El método se llama LP4R2CA.

- ¿LP4R2CA? ¿Qué significa eso?

- L significa Leo, P significa Pregunto

- Y qué significa los 4R?

- Respondo - releo - reviso y resumo

- y las 2 C?

- Corrijo y completo

- Y la A?



Fuente: Mejía, Lucy. ¿Por qué Lingüística Textual?; En: Para saber sobre Competencias en el Área de Lenguaje.

Todos pueden ir a cine, pero no todos comprenden el valor de una película. Todos los espectadores, aún los más ilustrados, pueden sacar conclusiones erróneas de una película si van sin la debida preparación. La verdadera apreciación de una película, supone verla y analizarla, sin que la persona se convierta en un espectador pasivo. Sin embargo lo que encontramos a diario, son espectadores pasivos que van a cine sólo por un rato de diversión.

El cine es un arte, y como tal, supone que el espectador desarrolle su imaginación y su capacidad para entenderlo, porque el cine, como el texto, expresa sentimientos e ideas y es también un lenguaje con una intención comunicativa clara.

El espectador se debe convertir en una persona que analiza y critica, para poder tener una buena apreciación de la película, de esa manera llegará a disfrutar más conscientemente de ese arte tan maravilloso, ese arte de la imagen que se proyecta en la pantalla.

Texto adaptado del periódico El Colombiano

Mayo 15 de 2000. pág. 8B

LOS NIÑOS DEL CIELO

En un inquilinato iraní, habitan dos hermanos Zhara y Alí. Ellos viven allí con sus padres con quienes comparten todo lo que tienen, son muy unidos y están rodeados de una gran pobreza.

Un día, a Alí se le pierden los zapatos de Zhara, problema muy grave debido a que de ninguna manera es posible conseguir un nuevo par, ya que es demasiada la miseria. Los dos hermanos deciden entonces compartir el único par que les queda que es el de Alí.

En el colegio donde estudia Alí, se programa una competencia deportiva, él participa en ella con el único objetivo de conseguir el tercer premio que consiste en un par de zapatos pero se gana el primer premio, produciéndole ésto, una gran desilusión.

La película nos habla de la relación entre hermanos, la lealtad y el respeto, es una reconciliación con las cosas simples y los momentos compartidos en familia.

Adaptado de la película de Majid Majidi

Anexo 4.2 Trama de Tipologías textuales

	1 Texto Expositivo	2 Texto Argumentativo	3 Texto Narrativo.
Intención Comunicativa.	Explicar Exponer la idea del método de estudio.	Defender una idea, argumentar que el cine es un arte.	Narrar la vida de 2 niños que tienen que pasar una serie de etapas.
Estructura	Introducción, Desarrollo y conclusión.	Tesis, Argumentos, conclusión.	Inicio, Nudo, desenlace.
Conectores y deictores	Pues, y, porque, como, por último. orden: Primero, después. Pues comparación (i.e.)	Sin embargo, de esa manera, porque, aun, pero, causa, efecto, contraste, objeciones, condiciones.	entonces, un día, ya que. temporalidad, causa efecto.
Clases de Textos.	Informes: académicos	Avisos publicitarios, discursos políticos, crítica literaria, artículos de opinión, debates, ensayos.	Cuento, leyenda, mito, novela y teatro.

Anexo 4.3 Texto Argumentativo: “La Eñe También es gente”

LA EÑE TAMBIÉN ES GENTE

La culpa es de los gnomos que nunca quisieron ser ñomos. Culpa tienen la nieve, la niebla, los nietos, los atenienses, el unicornio. Todos evasores de la eñe.

¡Señoras, señores, compañeros, amados niños! ¡No nos dejemos arrebatar la eñe! Ya nos han birlado los signos de apertura de interrogación y admiración. Ya nos redujeron hasta la apócope. Ya nos han traducido el pochoclo. Y como éramos pocos, la abuelita informática ha parido un monstruoso # en lugar de la eñe con su gracioso peluquín, el ~.

¿Quiéren decirme qué haremos con nuestros sueños? ¿Entre la fauna en peligro de extinción figuran los ñandúes y los ñacurutuces? ¿En los pagos de Añatuya cómo cantarán Añoranzas? ¿A qué pobre barrigón fajaremos al ñudo? ¿Qué será del Año Nuevo, el tiempo de ñaupá, aquel tapado de armiño y la ñata contra el vidrio? ¿Y cómo graficaremos la más dulce consonante de la lengua guaraní? "La ortografía también es gente", escribió Fernando Pessoa. Y, como la gente, sufre variadas discriminaciones. Hay signos y signos, unos blancos, altos y de ojos azules, como la W o la K. Otros, pobres morochos de Hispanoamérica, como la letrita segunda, la eñe, jamás considerada por los monóculos británicos, que está en peligro de pasar al bando de los desocupados después de rendir tantos servicios y no ser precisamente una letra ñoqui.

A barrerla, a borrarla, a sustituirla, dicen los perezosos manipuladores de las maquinitas, sólo porque la ñ da un poco de trabajo. Pereza ideológica, hubiéramos dicho en la década del setenta. Una letra española es un defecto más de los hispanos, esa raza impura formateada y escaneada también por pereza y comodidad. Nada de hondureños, salvadoreños, caribeños, panameños. ¡Impronunciables nativos!

Sigamos siendo dueños de algo que nos pertenece, esa letra con caperuza, algo muy pequeño, pero menos ñoño de lo que parece. Algo importante, algo gente, algo alma y lengua, algo no descartable, algo propio y compartido porque así nos canta.

No faltará quien ofrezca soluciones absurdas: escribir con nuestro inolvidable César Bruto, compinche del maestro Oski. Niños, sueños, otonio. Fantasía inexplicable que ya fue y preferimos no reanudar, salvo que la Madre Patria retroceda y vuelva a llamarse Hispania. La supervivencia de esta letra nos atañe, sin distinción de sexos, credos ni programas de software. Luchemos para no añadir más leña a la hoguera donde se debate nuestro discriminado signo.

Letra es sinónimo de carácter. ¡Avisémoslo al mundo entero por Internet! La eñe también es gente.

Por: María Elena Walsh. Para la Nación-Buenos Aires. 1996

Anexo 4.4 Preguntas sobre Temas Controversiales

LOS Preguntarios.

+ ¿Que es mas valioso de una persona: su fisica, su intelecto o sus sentimientos? Para mi lo mas importante son su intelecto y sus sentimientos porque estas dos cosas son las que realmente muestran que y como es la persona, mientras que lo fisico solo muestra lo de afuera y lo importante es lo que llevamos por dentro.

Por que debemos usar el uniforme para ir al cole?

+ ¿Qué piensa del Sexo Seguro?

R El sexo Seguro Es algo muy importante para la Sociedad, especialmente para la Juventud. Porque de esta manera se pueden prevenir enfermedades contagiosas como el sida entre otras, y embarazos no deseados. en conclusion el sexo Seguro nos ayuda a prevenir y a disfrutar más de la libertad,

Anexo 4.5 Actividad Lenguaje No Verbal.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM "JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO" DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA GRADO SÉPTIMO

OBJETIVO: Identificar el por que la caricatura, la historieta y el graffiti hacen parte de la tipología textual argumentativa.

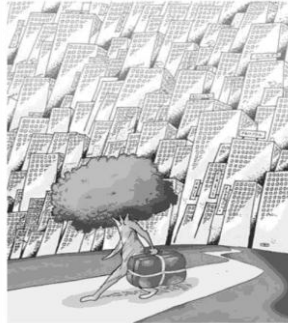
1. LA CARICATURA:

La caricatura ha sido desde el comienzo de la historia un tipo de representación exagerada de unos personajes o de unos hechos con el fin de poder transmitir un mensaje, una idea, la mayoría de veces sarcástica sobre una cuestión determinada.

Es por este motivo que desde siempre, el hombre recurrió a realizar una serie de trazos bien expresivos, bien simbólicos, pero tremendamente simples con los que transmitir ideas por medio de las imágenes y así llegar a un mayor número posible de espectadores a los que convencer de tales ideas.

ACTIVIDAD

Colocarle el texto a la siguiente caricatura cumpliendo su función.



2. LA HISTORIETA

En la siguiente historieta, identificar la tesis y sus argumentos.



3. EL GRAFITTI

Inscripciones o signos anónimos dibujados o pintados en paredes de edificios, muros o vagones de metro, cuyo objetivo principal es testificar la presencia de su autor en un lugar determinado. Los graffiti pueden adoptar distintos estilos o formas: tags (firmas o contraseñas), throw ups (nombre de dos o tres letras formando una unidad redondeada), entre otras.

Desde finales de la década de 1970, el fenómeno del graffiti se eleva en Nueva York a la categoría de arte mediante el apoyo de ciertos críticos y galerías que comienzan a exponer la obra de algunos writers convertidos en artistas, como Jean-Michel Basquiat, Keith Haring o Kenny Scharf, quienes realizan en sus obras una mezcla de signos e imágenes tomadas de la cultura de la calle con otras procedentes de la historia del arte o de la cultura.

ACTIVIDAD

Escoger y analizar un graffiti, ubicado en la Institución en grupos de cuatro estudiantes, evidenciando la intención y la situación comunicativa. El seleccionado debe ser transcrito y en lo posible dibujarlo si tiene imágenes.

LOS FANTASMAS DEL INEM

Zuri Daniela Carvajal
Grado IX - Sección 7

El INEM es una institución educativa como cualquier otra, pero en su interior hay un mundo totalmente diferente a lo que muestra su llamativa fachada.

Cuando hablo de fantasmas no me estoy refiriendo a ningún suceso paranormal, al contrario, es algo muy normal que se ve a diario en nuestras vidas cotidianas.

¿Quiénes son los fantasmas? Yo me considero uno de ellos, ya que no pertenezco a ningún grupo social, ni mucho menos soy popular.

En el INEM hay demasiados grupos que excluyen a las personas normales. Entre ellos están "los pegri", que reúnen a las personas de las barras, Kioscos y Creem Helado. Luego siguen "los emos", que no tienen un

lugar especial, pero resaltan en medio de la comunidad inemita; también encontramos a "los skates", muchachos que últimamente han invadido nuestra institución con sus tablas y han tenido un alto grado de popularidad entre los inemitas. Después vemos a "los punkeros", de los que no hemos visto grupos, pero son llamativos sus accesorios y peinados.

Del mismo modo, los fantasmas también tienen sus grupos. A ellos no les importa lo que piensen los demás. Escuchan cualquier género de música; se visten y peinan normalmente y no les interesa ser llamativos ni cambiar su personalidad, para ser aceptados en un grupo social.

Para finalizar, todos debemos desarrollar nuestra personalidad, como nos lo dicta nuestro interior, sin necesidad de aparentar lo que no somos.

Anexo 4.7 Opinión del Lector

03-06-08.
LOS FANTASMAS DEL INEEL.
Humanista
Sección = Diversidad
Página No 9
Autor = Zuri Pamela Carvajal.
Grado IX Sección 7.
Opinión
Opino: que este artículo es muy bueno, pueda ayudar a esclarecer las ideas de muchas personas que en este momento no definen aún su tipo de personalidad y que el hecho de no pertenecer a ningún grupo social pertenecientes al colegio no significa que estemos por debajo de

ellos o tengan que mirarnos en un grado de inferioridad. Y nunca debemos cambiar por pertenecer a un grupo pero si digo algo debemos ser personas muy tolerantes no debemos discriminar a nadie por su religión, forma de pensar o por x ó y motivo que no estemos de acuerdo, considero que estamos en la obligación de respetar a las personas y aceptarlas tal y como son con sus debilidades, fortalezas, cualidades y defectos porque nadie es perfecto.

Observación = Considero que somos los mejores fantasmas que pueden existir y que para mi concepto es uno de los artículos más interesantes

¡¡felicitaciones!!

Tienes un talento extraordinario aprovechalo.

Nombre = Yesenia Aguirre #2

Sección = 70

Grado = VII

Anexo 4.8 Taller de Comprensión de Lectura de “La Perla” de Jhon Steinbeck.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “INEM JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO”

DEPARTAMENTO DE LENGUA CASTELLANA

GRADO VII

Taller de Comprensión de Lectura

Capítulo II de “La Perla” de John Steinbeck

1. ¿Qué sucedió con Kino y su familia en el segundo capítulo de La Perla?
2. Haga una breve descripción del espacio donde se desarrolla este segundo capítulo.
3. ¿Qué tiene que hacer Kino para buscar y pescar La Perla?
4. ¿Qué representa La Perla para Kino y su familia?
5. Explica a que se refieren las siguientes expresiones, según el texto:
 - Bruma
 - Aspecto febril
 - Piedra de inmersión
 - Primogénito
6. Señala en las siguientes oraciones, según el caso, el verbo, los sustantivos y el adjetivo.
 - La playa era de arena dorada.
 - Kino era dueño de una canción.
 - Una bruma cobriza se apoyaba en el agua.
 - El agua parecía oleaginosa.
 - Kino abría la hoja de su fuerte cuchillo.
7. Según tu opinión ¿por qué “no es bueno desear algo con excesivo fervor”?
8. Consulte la biografía de John Steinbeck y ubique la época en que fue escrita “La Perla”

Anexo 4.9 Escritura del Primer Texto de Análisis Literario de la Perla

La perla

~~Podemos ver~~ en la vida cotidiana vemos que hay mucha gente en situaciones críticas como viviendo debajo de un puente y millones de cosas aun peores, pero la peor de todas que por ser una persona sin \$ibben no la atienden en un hospita como le paso a Kino que por no tener plata no lo atendio el doctor.

Otro caso es la politica que ven dinero y cambian de opinion en un segundo, eso lo peso el doctor que escucho que Kino habia encontrado la perla y cambio de opinion y atendio a coyotito, pero como ya estaba sanado le dio una cagula para enfermalo mejor dicho aparentar estar enfermo para que le pudieran pagar.

Otro es cuando entraron en la casa de Kino y le dieron ~~de~~ purraladas y pensaron que la perla era como una maldicion, esto lo podemos comparar con la codicia de hoy en dia que por tener cosas de valor o plata hacen lo que sea, asta matar a la persona.

Anexo 4.10 Reescritura del Texto de Análisis Literario de la Perla

**NO TODO ES COLOR
DE ROSA**

Hay en la actualidad todavía tenemos muchas necesidades que no mejoran, pero si aumentan con el tiempo, pero hay veces que si mejora la situación de algunas veces de las personas como le paso a Kino y su familia.

al encontrar la perla se mejora su situación económica, pero con eso tambien vino la envidia de todos, como pasa aqui en el mundo con todas las personas cuando a otro quieren tener lo mismo sin ningun esfuerzo, tambien con el doctor del libro solo atendia a los que tenían dinero sin importar que estaba agonizando, esto tambien pasa aqui en nuestro mundo hospitales que atiende solo los afiliados, pero los que no que se mueren, hablemos del hambre como le paso a Kino aportaron mucho hambre y todavia se ve esto sobre todo en Africa en pais casi desarrollados y sigue con hambre, ahora los casos de raras que todavia se ve en la actualidad es triste que personas sigan viviendo en una choza.

Anexo 4.11 Borrador del Texto Argumentativo de Tema Libre

Los Raperos ^{tribú grupo} ^{asignación}

Son una clase de personas que por lo general tienen signos distintivos tales como saludos originales, su vestimenta (pantalones anchos, ropa ancha con dibujes fuertes, zapatillas deportivas), el exceso de joyas que mantienen, por los graffitis que hacen y por la música que escuchan ~~y que crean o por lo menos que logran crear.~~ ^{Pues creo ^{sobra} que} estos grupos no deberían estar en nuestras sociedades, ya que lo único que hacen es inventar cosas sin sentido, aunque lo ^{se} acepta, que algunas veces logran crear "algo".

No estoy de acuerdo con lo que hacen o como se visten pues muchas veces no pueden ni caminar porque el peso de sus joyas no los deja. ^{sobra} muy bien, causa risa ✓

Dando mi opinión, los considero como vagos habituales, pues me cuesta creer que el rapero es un artista ya que su música no la considero como tal.

Además el rap es algo empírico, ^{no se estudia} y esto en muchos medios culturales cuesta ^{la cambiar} a la hora de su evaluación e interpretación de sus trabajos, ya que ningún rapero proviene de alguna escuela de arte. ✓

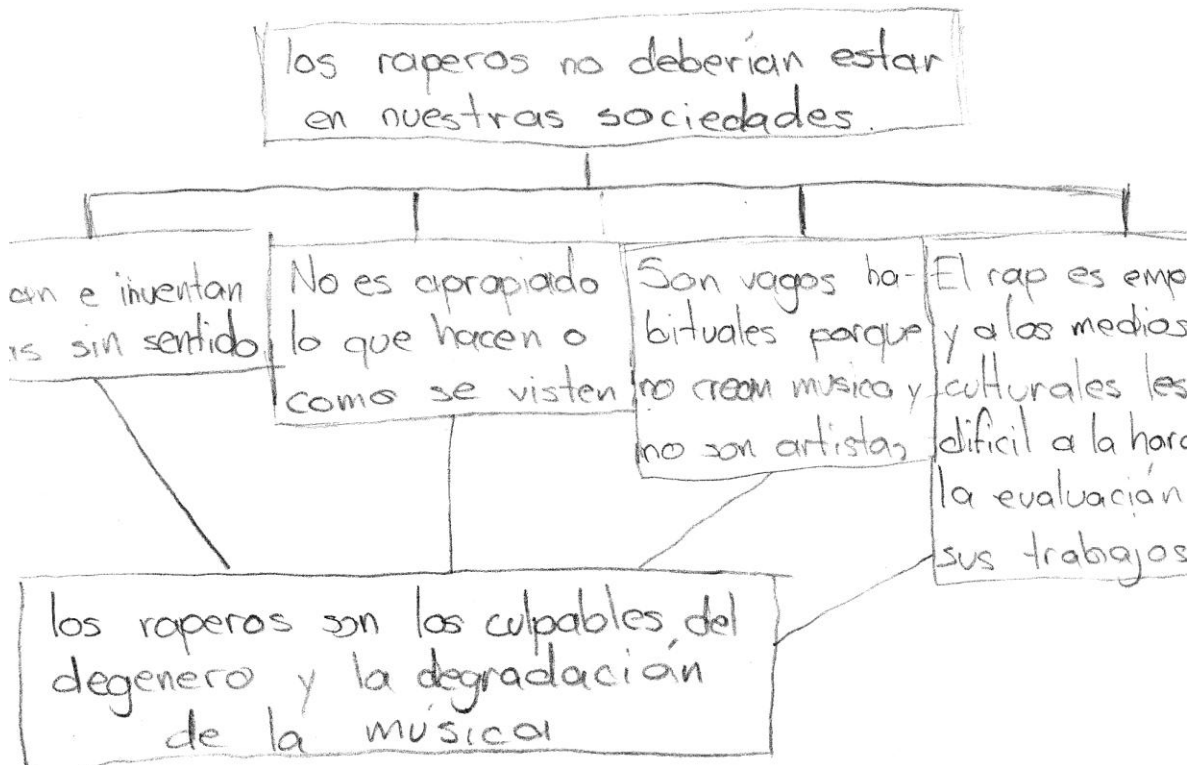
Concluyendo, creo que el rap es un degenero de la música ya que ésta es el arte de combinar los sonidos de un modo agradable al oído y el rap para algunos, incluyéndome, antes nos causa desagrado, una razón, es que su letra es muy poco elaborada y a su melodía, (si la podemos llamar así) se le han puesto muy pocos esfuerzos en desarrollarla, pero el rap no se ha creado solo, han sido los raperos ^{cambiar} entonces ellos serían los culpables de semejante decadencia y degradación de la música. ✓

considero que si es un texto argumentativo por que esta argumentando en contra y a defendiendo su posición hasta por ultimo concluir

Nota: remplazar las frases me parece etc... por se cree o dice. Enma Lopez Ortega → E

Anexo 4.12 Mapa Conceptual Texto Argumentativo Tema Libre

Mapa conceptual.



Anexo 4.13 Texto Final Texto Argumentativo Tema Libre

Texto Argumentativo

Los Raperos

muy buen texto,
ten en cuenta más
conectores, pues
repites los mismos

Son un grupo de personas que por lo general tienen signos distintivos tales como: saludos originales, su vestimenta (pantalones anchos, ropa ancha con dibujos fuertes, zapatillas deportivas etc.), el exceso de joyas que mantienen, por los graffitis que hacen y por la música que escuchan y que crean o por lo menos que logran crear. Pues estos grupos no deberían estar en nuestras sociedades, ya que lo único que hacen es inventar cosas sin sentido, aunque se acepta, que algunas veces, logran crear "algo".

No estoy de acuerdo con lo que hacen o como se visten, pues muchas veces no pueden ni caminar porque el peso de sus joyas no los deja.

Yo los considero como vagos habituales, pues me cuesta creer que el rapero es un artista, ya que su música no la considero como tal.

Además, el rap es algo empírico, no se estudia y esto en muchos medios culturales les es difícil a la hora de la evaluación e interpretación de sus trabajos, ya que ningún rapero proviene de alguna escuela de arte.

Concluyendo, creo que el rap es un degenero de la música, ya que ésta es el arte de ^{mb} combinar los sonidos de un modo agradable al oído y el rap para algunos, incluyéndome, antes nos causa desagrado, una razón es que su letra es muy poca e-

elaborada y a su melodía (si la podemos llamar así) se le han puesto muy pocos esfuerzos en desarrollarla, pero el rap no se ha creado sólo, han sido estas personas; entonces ellos serían los culpables de semejante decadencia y degradación de la música.

Anexo 5. Evaluación de la Propuesta

8

EVALUACION DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA DEL MAESTRO EN FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA

Fecha: Junio 10 de 2008
Nombre del Maestro (a) en formación: SANDY GUTIÉRREZ PUENTES
Centro de práctica: I. E INEM "José Félix de Restrepo"
✓ Grado y grupo de práctica: Grado Séptimo, Sesión 10

Objetivo: Evaluar el proceso de la práctica pedagógica y a su vez el impacto de la propuesta de intervención pedagógica y didáctica en el mejoramiento y desarrollo de la competencia comunicativa con respecto a: la producción de textos escritos con sentido (coherencia, cohesión, corrección y adecuación) de los tipos narrativo y argumentativo.

Responda las siguientes preguntas de manera concisa y clara:

1. ¿Qué ha aprendido en la clase de lengua castellana?

Yo aprendí mucho que es un cuento, como hace un resumen, las oraciones simples, que es un texto argumentativo y creamos y practicamos ello, hice mi propio texto argumentativo, supe que son correctores y trabajamos mucho en cada uno de los temas y me gusta mucho el libro la perla y las evaluaciones sean fáciles para el que lo leía

2. ¿Qué le gusta y qué le disgusta de la forma de enseñar de la maestra en formación del área de lengua castellana?

No todo me gusta ya que nos explicaba bien todos los temas y antes de pasar al otro tema obsia si entendíamos o si teníamos inquietudes.

3. Las estrategias y actividades empleadas por la maestra en formación en las clases de lengua castellana, para qué le sirvieron?

Para entender el tema y sobre ello me encanto el ejercicio de hacer nuestro texto argumentativo con todos los pasos

4. Con cuáles de las estrategias y actividades aplicadas por la maestra en formación mejoró la comprensión de lectura y la producción de textos escritos?

La comprensión de lectura con el libro la perla ya que nos entregaba talleres para resolver sobre ello y eran preguntas bien planteadas, y la producción de textos escritos fue bueno por el texto argumentativo.

5. la forma de enseñar de su maestro o maestra en formación de lengua castellana, le facilitó el aprendizaje? Si No por que?

6. ¿Qué nuevos aprendizajes ha logrado en el área de lengua castellana durante este semestre?

MUCHOS: la comprensión de lectura

7. Le parece interesante y significativo el aprendizaje del área de lengua castellana? Si No por que?

Es esencial para la vida

8. En cuales de los procesos del área de lengua castellana le interesaría fortalecerse? (producción de textos escritos de diferentes tipos, lectura comprensiva, expresión oral y escucha, conocimientos gramaticales).

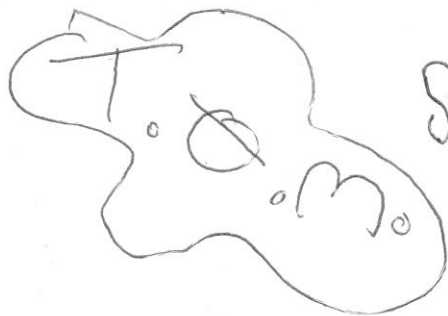
Producción de textos, escritos de dif. tipos

9. Puede afirmar que mejoró la producción escrita de textos argumentativos? Si No por que?

Porque ella nos enseñó con mucho cariño

Y nos explicaba las base q' necesitáramos.

GRACIAS POR VENIR



SABA

Muchas gracias.