

“DEL ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE TEXTOS A SU
COMPRENSIÓN”

PROYECTO DIDÁCTICO DE INVESTIGACIÓN

ALIX VANESSA CRUZ SERNA
43.625.977

SONIA BEDOYA
ASESORA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ENFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
SEMESTRE 200702

PRESENTACIÓN

El presente texto, recopila, sintetiza y analiza información de la práctica profesional docente, enmarcado en el trabajo de grado para optar por el título de Licenciatura en Educación, con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Se construye a partir de la observación no participante y descripción de la actuación propia y de los alumnos en el aula de clase hasta llegar a la participación directa al desarrollar la estrategia de intervención.

El actual trabajo presenta un enfoque etnográfico a través del cual se pretende dar cuenta de cómo son los sujetos observados, qué sucede en ellos y sobre todo qué hace, piensa y sucede con la maestra en formación.

Los elementos que lo componen son entonces la institución centro de práctica, la estrategia de intervención, el aula de clase y el obrar de la maestra en formación de lo cual como objetivo primordial se hace una reflexión sobre la práctica pedagógica que ahonda en hacer consciente el trabajo docente.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
1. CONTEXTUALIZACIÓN	5
2. DISEÑO	22
2.1 Perspectivas	22
2.1.1 Perspectiva Lingüística	22
2.1.2 Perspectiva cognitiva y Metacognitiva de lectura	25
2.1.3 Perspectiva Pedagógica y Perspectiva Didáctica	33
2.2. Marco Legal	40
3. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS... ..	42
3.1Pregunta Problematológica	42
3.2 Hipótesis de trabajo	43
3.3 Formulación de Objetivos	44
3.4 Diagnóstico... ..	45
3.4.1 Aplicación de prueba diagnóstica	50
3.4.2 Estudio de Caso	52
3.5 resultados... ..	55
4. REFLEXIÓN	59
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	71

INTRODUCCIÓN

Las experiencias, la lectura y la escritura, ejecutadas a lo largo de la vida, permiten crear nociones e ideas del mundo. En el ámbito académico, los conceptos que habitan la mente se ponen en juego cada día, pero ningún momento resulta tan contundente para cada saber y aprendizaje, como el momento en que el ser se pone en juego, se expone, como lo hace en la práctica profesional docente. Eso lo han dicho, lo dicen y lo dirán siempre los maestros y ha de resultar cliché, pero nada es más cierto.

Aquel momento de ponernos en juego como docentes comienza con las elaboraciones de proyectos, la planeación, en la que la búsqueda, la reflexión y el conocimiento tanto académico como personal son propicios. Se cruza un camino y se espera llegar al objetivo o, al menos saber, si no se encuentra, en que consistió el evento.

El camino que aquí se ha trazado se basa en el análisis estructural de textos parte del reconocimiento de las partes (palabras, oraciones), para llegar al todo que es la comprensión, pasando por los conceptos, proposiciones y hallando sentido.

Este trabajo de escritura narra el camino andado, el cómo y por qué se caminó así. Busca explicarlo, contar lo que se encuentra, describir el paisaje, los transeúntes y dar una versión de los hechos. Pretende el desapego, el distanciamiento, la reflexión, el aprendizaje y la contundencia.

La práctica docente es el camino y el trabajo de monografía es el relato de este viaje.

CONTEXTUALIZACIÓN

La práctica profesional que sostiene este proyecto didáctico de investigación se desarrolla en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, ubicado en el sector Robledo, barrio Pilarica de la ciudad de Medellín Calle 73 N° 73^a-226; cubriendo una amplia población escolar de la zona Noroccidental de la ciudad; también acuden alumnos de otros lugares de residencia como Bello, Guayabal, Picacho, etc ; la clase social es media y media baja; los estudiantes tienen como objetivo superarse y vincularse rápidamente al sector laboral, sin descartar el ingreso a la Educación Superior.

El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, como su nombre lo indica, tiene una formación técnica, diseña y vincula en su Proyecto Educativo Institucional alternativas de acción, describiendo en términos generales aspectos pedagógicos, administrativos, jurídicos, legales para ofrecer una buena gestión administrativa de convivencia pacífica y armónica para el desarrollo, con miras a un futuro mejor, tomando su talento humano, sus recursos físicos, económicos y culturales para el desarrollo integral y competitivo.

Descripción y Análisis del Proyecto Educativo Institucional

Al observar el PEI se reconoce una posición crítica y reflexiva sobre las políticas educativas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional y que la institución así mismo asume; también el papel que históricamente esta ha tenido en los éxitos académicos y como promotores de la educación técnica; dicha posición hace que teóricamente el PEI contenga más información de carácter legal y jurídica, otorgando menor proporción y profundidad al currículo como tal. El modelo pedagógico y las fuentes teórico-pedagógicas que rigen la acción educativa no son únicas. Resultan combinarse intenta seguir los lineamientos educativos.

Por el momento definiré los principios, la visión, misión y perfiles que orientan la institución lo cual necesariamente va delineando la acción pedagógica y curricular de la misma.

El marco filosófico planteado por el Pascual Bravo contiene claros principios axiológicos reuniendo una amplia gama de valores que contribuyan al desarrollo integral del estudiante pascualino; ellos son, el amor, el respeto, la autonomía, la tolerancia, la justicia, el valor, la responsabilidad, la honestidad, la cooperación, la creatividad, la investigación, la empatía, colaboración, la consideración, la lealtad, la cortesía, la paciencia, la serenidad, la independencia, la motivación y la disciplina. También plantea unos principios perennes (responsabilidad, solidaridad, respeto, honestidad, tolerancia, convivencia, amor) y valores modernos (Autoestima, equidad, igualdad, conservación del medio ambiente, comunicación social, investigación, eficiencia, técnica, ciencia, competitividad, pertenencia).

La Institución busca seguir las pautas que la Ley General de Educación establece y ve en el PEI un faro y guía de las actividades del plantel educativo; así se acoge entonces a las directrices de *integridad, autonomía, pertinencia, modernidad y libertad de enseñanza.*

La integridad alude a objetivos cognoscitivos(saber pensar), relacionados tanto con conocimientos como con habilidades intelectuales, a objetivos ético-axiológicos(saber ser) antes mencionados y a objetivos relativos al saber hacer, propios de la tecnología.

La autonomía tiene que ver con la flexibilidad brindada para atender las necesidades humanas y sociales de la comunidad.

La pertinencia tiene que ver con la construcción del modelo pedagógico acorde con el desarrollo científico y técnico de la pedagogía.

La modernidad considera que el proyecto educativo institucional recoja los desarrollos de la ciudadanía participativa en lo político-social y los valores modernos que el cambio demanda; como centros que germinen y generen a la vez niveles de vida óptimos para todos.

La última directriz aquí planteada es la *libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra*, considerada esencial en el proyecto educativo. Estas directrices están encausadas entonces a la acción de la comunidad educativa en la institución.

Según la visión, el Instituto técnico Industrial Pascual Bravo asumirá el liderazgo en la formación de bachilleres técnicos-científicos, capaces de autodesarrollarse y formarse autónomamente, de utilizar y producir tecnología para la solución de problemas propios y de su comunidad, de establecer relaciones armónicas, con cultura ambientalista, sentido de pertenencia, en un espacio dialógico, comunicativo, tolerante y participativo, que construya tanto el conocimiento como los valores.

La misión es el desarrollo humano, formando individuos con valores, con capacidad de intervenir en las decisiones de su mundo, con una amplia formación para el trabajo, para la producción y para la competitividad en los campos humanísticos y laborales.

El PEI del Pascual, describe de manera general, como la institución ha sufrido cambios y problemas debido a políticas educativas donde su énfasis técnico se ve afectado; la disminución de la intensidad horaria necesaria y adecuada para las prácticas técnicas que tienen lugar recae también en la calidad de las mismas.

Tradicionalmente, el Pascual ha sido la institución de mayor éxito en la formación de estudiantes con perfil técnico, los cuales no sólo estaban capacitados para soportar la demanda laboral sino también para la creación de micro o fami-empresas, además de los buenos resultados en las pruebas de admisión a la universidad.

La incongruencia en las políticas educativas administrativas, se revierte en la falta de pautas claras para la conducción y soporte de la institución, cosa que la ha expuesto al cierre desde hace algunos años. No saber que tipo de ente es municipal, departamental o nacional, por ejemplo, obstaculiza la maniobrabilidad de sus directivos y lo relega académicamente.

En cuanto a la visión del instituto, está planteado el liderazgo en la formación de bachilleres técnico-científicos que con autonomía impacten en la sociedad, que utilicen y produzcan tecnología, con valores y conocimiento para que así mismo los difundan.

En concordancia con lo anterior, la misión de la institución es formar individuos con valores, que intervengan en las decisiones del mundo, con una amplia formación para el trabajo, para la producción y para la competitividad en los campos humanísticos y laborales, que responda a las necesidades fundamentales para enfrentar la era postmoderna, ofreciendo a la comunidad diferentes alternativas a la educación formal.

El establecimiento educativo, apoyado en el marco filosófico institucional que orienta sus procesos formativos, busca formar personas seguras de sí mismas, con autonomía moral, capaces de tomar decisiones y responsabilidades; alegres, interesados en las necesidades de los demás, que agoten esfuerzos para participar y colaborar en su medio social, solidarios y responsables, respetuosos de sí mismos, de la familia y de los demás, con capacidad intelectual orientada hacia la tecnología, con un dominio tan amplio que le permita inventar, innovar, crear, transferir y potenciar sus conocimientos, con un bagaje suficiente que le permita adaptarse con facilidad a cualquier proceso de producción, responsable en el manejo y cuidado de los recursos puestos a su disposición.

Además de promover valores éticos, morales y profesionales que le permitan canalizar sus inquietudes tendientes a desarrollar su

personalidad, preparado para continuar estudios superiores en un área a fin o en cualquier otra en las que tenga expectativas. Que esté capacitado para resolver problemas y los de su entorno social.

Para conseguir todos estos objetivos, la Institución necesita trabajar un currículo transversal donde las asignaturas, los temas y actividades se articulen con los valores y la potenciación del saber. La transversalidad es la estrategia para superar la tensión entre la racionalidad técnica que intenta imponerse y la racionalidad axiológica, portadora de identidad cultural.

Atendiendo a la pertinencia social que debe caracterizar el currículo según el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, este es y conserva su naturaleza técnica. Las diferentes actividades pedagógicas que se desarrollen en el instituto se basarán o apoyarán en un enfoque epistemológico y psicológico ecléctico, sin que se encasillen en uno solo, por ello se relacionan diferentes modelos: escuela tradicional, escuela activa, escuela de la tecnología educativa, escuela con enfoques mayéuticos, escuela constructivista.(componente pedagógico)

La institución considera no agotados los lineamientos que constituyen el modelo pedagógico, para ello, dentro de sus propósitos está presentar un currículo como propuesta educativa abierta que permita la identificación de problemas, adopción de decisiones, estrategias y la comprobación de soluciones. En la propuesta se concibe el currículo desde el enfoque de la reconstrucción social. Este se rige por los postulados de las teorías críticas de la educación, las cuales establecen que la educación y por ende el currículo deben ser para formar individuos capaces de afrontar críticamente la realidad de la sociedad para interpretarla radicalmente.

Este enfoque desarrolla el modelo curricular basado en problemas. Se propone el “Modelo Curricular Problematizador¹”.

¹ Profesor Abraham Magendo, uno de los defensores de este enfoque. Tomado de Enfoque teórico PEI Instituto Técnico Pascual Bravo.

El modelo pedagógico del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo plantea el modelo curricular holístico, con las siguientes características: las áreas plantean su desarrollo curricular por medio de proyectos colaborativos, siendo su énfasis la investigación. Se da libertad a los estudiantes para que formen sus grupos de trabajo y escojan los temas a investigar. Durante el desarrollo de la investigación los estudiantes definen sus propias experiencias, plantean el control cooperativo de sus integrantes, definen los objetivos de aprendizaje y encaminan sus actividades hacia la acción social y maduración individual.

Por último pero no menos importante la evaluación del Instituto tiene en cuenta conceptos actuales de evaluación y lo contemplado en la Ley General de educación. La finalidad de la evaluación es la de reconocer el estado en que se encuentra un proceso, es decir, saber si está sucediendo la transformación esperada, al ritmo esperado o si está siendo frenada, buscar formas de impulsar el desarrollo. La evaluación entendida como actividad gratificante y provechosa que ayude a detectar logros, fortalezas, debilidades y necesidades para intervenir oportunamente. Considerada como un proceso, su práctica espera desarrollarse siguiendo métodos que estén acordes con los principios de la pedagogía activa, fundamento de los procesos que se desarrollan en el aula que buscan formar íntegramente al alumno; finalidad del Plan de estudios reunida en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-económico y espiritual.

En una sociedad cambiante pero con dificultades para asegurar estabilidad en los procesos que la mueven, el ofrecimiento de seres humanos íntegros, con saber en la técnica y dispuestos a promover empresa se convierte en la alternativa ideal. El país está saturado de profesionales que ven reducidas sus posibilidades de ingreso al mercado laboral por la altísima demanda técnica y la poca oferta que a este nivel educativo existe. La Institución presenta a un ser preocupado del mundo, que plantea soluciones prácticas y productivas;

la ciudad y el país necesitan de la mente y la mano de obra de personas que ayuden a la productividad del país, empleándose o creando empresa, misión y visión claramente propuestas por el Pascual Bravo.

La reunión de la dimensión axiológica, cognoscitiva y técnica en el estudiante pascualino, si se cumple, llevará al éxito en la formación del ser humano que la sociedad requiere. Es de resaltar la altísima preocupación por los aspectos éticos, humanos y espirituales que mueven a la institución, la cual por ser técnica se crearían relegados o en descuido.

El aspecto cognitivo pensado desde la mayeútica y la resolución de problemas va en concordancia con lo que se espera del egresado en el área laboral, que proponga soluciones a nivel mecánico, productivo tanto en la dimensión física de las empresas como en la conceptual.

La institución propone la transversalidad para lograr que las áreas del saber común sean permeadas o permeen lo técnico; es de considerarse este punto crucial y posiblemente problemático, ya que en la urgencia de preparar al alumno para la habilidad técnica, la cual prevalece incidiendo en el descuido de las áreas básicas, convirtiéndose, sólo un escalón académico y no parte importante del desarrollo integral.

Descripción y Análisis del Plan de Área del Pascual Bravo

El Proyecto de Área, es un documento sencillo en su presentación: contiene el nombre de la institución, titula el proyecto como "Proyecto del área de Humanidades: Lengua Castellana y Literatura. En su portada anuncia los grados sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo. También cita una frase de Fernando Gonzalez Ochoa que dice en mayúscula sostenida, hacia el final de la hoja: "El hombre que

piensa es sólo un pendejo, pero el que entiende es un verraco”. El documento se presenta en la ciudad de Medellín en el año 2000.

En su primera hoja interior, se encuentra de nuevo un título: Proyecto Académico: Lengua Castellana y Literatura. Como primer ítem está de nuevo una presentación que tiene además los nombres de seis profesores y profesoras del área.

El segundo ítem es el diagnóstico, el tercero se llama: Ejes temáticos, el cuarto es la justificación, el quinto es Perfil del alumno, el sexto habla de Niveles, propósitos y criterios de logro generales y por grado, divididos éstos en Nivel de la Básica secundaria, grados sexto, séptimo, octavo, noveno y; la media vocacional secundaria divido en grado décimo y undécimo grado. Este ítem contiene un subtítulo sobre aspectos que deben mejorarse. El ítem siete habla de: contenidos para el grado, citándolos desde grado sexto hasta undécimo. En otro apartado menciona Situaciones Valorativas de los contenidos programáticos. Un octavo ítem habla de Estrategias Metodológicas, el noveno sobre Proceso de Evaluación, el décimo sobre recursos físicos, humanos, institucionales y el ítem undécimo sobre lecturas sugeridas para grado 7º y 9º. Por último contiene una amplia bibliografía que va desde textos sobre redacción, informes escritos, análisis del discurso, gramática, comunicación escrita, hasta textos sobre retórica y lenguaje en general.

Sobre el diagnóstico:

El diagnóstico del proyecto de área de Lengua Castellana del Instituto tecnológico Pascual Bravo, no habla sobre el estado actual del área, ni sobre las dificultades de los estudiantes o sus logros. Es una justificación de la existencia misma del plan en el área de Lengua Materna, para optimizar el proceso educativo desde el método, la didáctica y los contenidos.

El plan pretende ser consecuente con las necesidades y demandas del Proyecto Educativo Institucional; citando una necesidad mayor, además, poco visible en este proyecto, que es la de “...ajustarlo a la formación

técnica propia el instituto.” Tal planteamiento no tiene eco en la información que se recoge en este proyecto, como veremos más adelante. Dicha necesidad, hace parte de la justificación a un trabajo que debe hacerse, el proyecto de área de la institución.

No están claros los saberes y competencias que deben alcanzar los alumnos, es decir, que no hay fundamentos para hablar adecuadamente de los logros, necesidades y avances de los alumnos en sus grados, para que haya un punto de partida en el trabajo del área. Es obvio que hay que estructurar planes, responder a demandas institucionales, pero no es conocido el contexto pedagógico en el cual deberá actuarse a través del plan de área.

Ejes temáticos

Continuando con los ítems presentados, se encuentra el tercero, llamado ejes temáticos, el cual no responde a un orden consecuente dentro de un plan de área; además de esto, la propuesta dice que: “...se articula a partir de cuatro criterios: La *investigación*, la *flexibilidad*, la *pertinencia* y la *apertura*.”

Cada criterio está justificado, en tanto son elementos necesarios en el trabajo de construcción curricular, de manera que se convierten en algo inherente a la pedagogía y a la educación, hablan de investigación, de interdisciplinariedad, por ejemplo cuando dicen: “este es un diseño por asignaturas, se ha tratado de vincular ideologías, hermenéutica, teoría crítica de las culturas y análisis del discurso entre otras. Es innegable, es necesario que el currículo tenga ejes transversales que no sólo lo sostengan, sino que propendan por una labor educativa cada vez más rica y significativa para el alumno; sin embargo, aquí no se manifiesta así, cuando hablan de “diseño por asignatura” se pierde el sentido práctico de la interdisciplinariedad, lo que da lugar a la segunda situación que se pretende plantear aquí y es que hay un afán de tener bases teóricas, por lo cual se citan sin ninguna justificación o fundamentación dentro de

este plan y mucho menos, definiendo como están siendo entendidas o verdaderamente integradas a estrategias de intervención.

Desde los Lineamientos curriculares se entiende como ejes temáticos que fundamenten el trabajo curricular en el área de Lengua Castellana, los siguientes: “Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura, un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y por último, un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento” pág 53 de lineamientos curriculares de Lengua Castellana². A partir de ellos están pensados los indicadores de logros para guiar el trabajo curricular.

Debe entonces tenerse clara la concepción de currículo: es, “el conjunto de criterios, de planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también, los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Como lo dice la Ley General de Educación en el artículo 76. De esta manera se pretende que haya líneas amplias pero claras de trabajo en las instituciones que demandan precisión y profundización de las teorías que allí intervengan y que harán parte de todos los planes de trabajo que se propongan.

Justificación

La justificación es, en el plan de área del Pascual Bravo es el cuarto ítem presentado, de modo general mencionan el tratamiento del área dentro de la teoría del análisis del discurso, para favorecer habilidades en el estudiante y permitir la comprensión a nivel de pensamiento, lengua y realidad; también mencionan el hecho de que el español como disciplina

² Lo referido a Lineamientos en este trabajo, se toma del documento Lineamientos curriculares. Lengua Castellana.

que integra las otras áreas de conocimiento, debe facilitar el desempeño del estudiante a través del dominio correcto del idioma. Hay allí un intento de evidenciar los elementos, funciones y alcances del área, para potenciar la cognición y afianzar la autonomía e identidad cultural en los estudiantes. Intento que debe ir más allá, para mostrar como la institución va a generar procesos de aprendizaje de la lengua. Para lo cual se debe entender que:

Los estándares y los lineamientos van de la mano y sustentan, cómo debe ser la enseñanza del área: “La enseñanza en el área debe constituir un entramado de significaciones, en el que el estudiante realmente comprenda lo complejo del mundo que está simbolizando mediante su expresión, a fin de que sienta parte de la evolución y transformación del planeta que habita. Pretender que el lenguaje se constituya en un área aislada que se debe mirar a sí misma como objeto de estudio y descontextualizada no tiene sentido, porque no permitiría el avance en el pensamiento ni la posibilidad de ser mediadora de las demás maneras de aprehender el mundo.”³ Tomado de estándares curriculares para lengua castellana.

En la justificación se hace un esbozo de estos contenidos los cuales se debieran precisar por ser la columna por la cual existe el plan de área.

En el quinto ítem, sobre el perfil del alumno, no se habla del tipo de alumno que busca formar la institución, se plantea más bien un diagnóstico de lo que es el tipo de alumno que ingresa, su condición social, la cual según lo planteado se buscará corregir y se ha tenido en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El PEI de la institución es claro en el tipo de persona que desea formar, define desde los valores que deben integrar una personalidad vivaz que se interese por las necesidades del medio social y participe en ellas, hasta la capacidad intelectual, que vaya acorde con la orientación tecnológica que innove y potencie sus conocimientos, creando un ser ético, moral y profesional, que tenga expectativas y continúe su proceso

³ Documento de Estándares en Lengua Castellana

de educativo, capacitándose para resolver sus problemas y las de su entorno.

Los anteriores aspectos distan en mucho de lo trazado por el proyecto de área, que aún no se sabe que concepción tiene, como para que se adelante a mencionar la clase de estudiante que tendrá, lo cual no hace en todo caso.

El ítem de niveles, propósitos y criterios de logro generales y por grado, es el siguiente aspecto a detallar, debe tener como punto de partida para su construcción los contenidos por grado pero estos son presentados posteriormente (ítem siete); en todo caso serán analizados paralelamente con los propósitos y criterios de logro.

Para el nivel básico están formulados los propósitos y criterios de logro que apuntan al reconocimiento y manifestación de la lengua y la literatura en su uso para la producción de textos y para el contacto social. No hay evidencias de la orientación técnica que se insinuó desde un comienzo. Se observa un enfoque tradicional de contenidos de lengua Castellana tanto en este nivel como en el de la Media Vocacional. No se perciben elementos innovadores que propendan por ir más allá de lo que ha sido la enseñanza de la Lengua Castellana, que es lo esperado, cuando se mencionan teorías de intervención que dinamicen este proceso.

En grado sexto los criterios de logro están dados por el desarrollo de competencias básicas escuchar, escribir, leer; acompañadas de la expresión de opiniones particulares, sujetas a la precisión y estructura de la lengua española.

En los contenidos para este grado como para los demás de este nivel no se observa un orden o progresión temática que permita la planeación de un proyecto curricular como eje integrador de las temáticas citadas que aparecen de manera combinada. Hay mezcla de elementos

literarios en cada una de las unidades desde los géneros hasta sus estructuras, a la vez que se plantean elementos de redacción y escritura, junto con gramática y semiótica.

Los criterios de logros tocan aspectos planteados en los estándares de calidad para cada grado, la vinculación del lenguaje y la cultura, el reconocimiento de la literatura y sus estructuras, su estilística para la riqueza del lenguaje y ayuda en la expresión individual.

En este apartado aparece un ítem llamado: “Aspectos que deben mejorarse”. Su contenido es breve y contiene aspectos como normas de redacción, la participación y compromiso con las actividades que se desarrollan, la corporeidad y la lectura como fuente de recreación e identidad cultural. Dicho apartado parece más bien un intento de diagnóstico, o un resultado del mismo pues están formulados después de los propósitos y criterios de logro que se plantean para la media vocacional.

Los contenidos se presentan en cada grado por unidades, y como se ha dicho, hay una agrupación de temas, como por ejemplo mencionar Tipos de Lectura, como nombre de una unidad pero no se desarrolla ninguna tipología textual, ni se define su estructura. Se mencionan otros temas, por ejemplo El lenguaje lógico y el lenguaje literario, que aunque teniendo relación se mencionan sin ninguna orientación y desarrollo temático. No da luces sobre el manejo, metodología, recursos, medios. Etc.

El ítem que busca acercarse al manejo temático es el octavo, llamado Estrategias Metodológicas y se encuentra después del apartado, Situaciones Valorativas de los contenidos programáticos. Que son una especie de objetivos o propósitos inherentes al trabajo escolar, es como si siempre fueran aspectos que deben jugar en el proceso pedagógico: “Superación y valoración de la identidad cultura, respeto por la vida,

respeto por el otro, integración comunitaria, la creatividad, exploración vocacional con base en la lectura.”

En cuanto a la estrategia metodológica se propone un enfoque semántico comunicativo con una metodología acorde al análisis del discurso, manifiestan el estudio del lenguaje en una didáctica activa que propicie la expresión oral y creación literaria, con proyectos como la elaboración de un periódico mural, desarrollando técnicas grupales y usando el diccionario. No se explica el procedimiento o la manera de intervenir para tal didáctica no hay un proyecto de aula que defina el trabajo docente alumno y que lo oriente. Posiblemente se sepa que haya que hacer pero el cómo, el cuando, el con qué y por cuanto tiempo, no.

El noveno criterio que trata sobre la evaluación se enfoca en la Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Planteando los criterios a tener en cuenta como son: el análisis, la síntesis, la argumentación, la expresión oral y escrita, el esfuerzo, motivación, interés, la consistencia, la puntualidad en clase. Se describe brevemente la estrategia a utilizar, la observación y el manejo de recursos disponibles.

La impresión que queda del criterio de evaluación es que demuestra claramente un trabajo pedagógico aislado, ausente de procesos y sujeto a pautas comunes de evaluación. No hay aspectos sujetos directamente a las temáticas salvo por los indicadores de logro; como se menciona en la evaluación. Sería adecuado definir o caracterizar esos criterios de evaluación para que quienes se acercan a ellos tengan una idea común y más precisa de como aplicarlos.

Pasando al ítem de los recursos, se mencionan elementos que hacen parte de la institución, tanto materiales como humanos e institucionales (otras entidades) pero no se precisa su servicio o la razón por la cual se convierten en un recurso para el área y en que momento intervienen.

Por último, Lecturas Sugeridas es el último aspecto tratado en este Plan de área. Se citan para grado 7º y 9º una pequeña selección literaria. No hay un criterio de selección evidente ni una guía para las lecturas.

En grado 10 y 11 se menciona la preparación para pruebas ICFES.

Este Plan de Área se muestra desde el inicio como en ejecución o más bien dispuesto a la participación y mejoramiento de quien en él se detenga. Tiene deficiencias en cuanto a la reflexión de los fundamentos que la sostienen y su aplicación en la institución. Este plan debe enlazar los criterios y logros, y la formulación de estrategias al proceso de evaluación, que debe ser permanente, y mostrarse como una oportunidad para mejorar, no para medir solamente. Es aquí donde más claridad debemos encontrar, pues como se ha dicho debe ser la guía del docente para su actuación en el aula, de lo contrario no se puede ver asegurada la planeación de la clase, la consecución de logros, la aplicación de estrategias y sobre todo el conocimiento de los alumnos, dependerá de la conciencia y ética del docente que se encuentre con este Plan.

Como lo dice institución, el plan pretende ser consecuente con las necesidades y demandas del Proyecto Educativo Institucional; necesita entonces integrar la técnica con la formación en valores y las áreas básicas.

No están claros los saberes y competencias que deben alcanzar los alumnos, es decir, que no hay fundamentos para hablar adecuadamente de los logros, necesidades y avances de los alumnos en sus grados, para que haya un punto de partida en el trabajo del área. Es obvio que hay que estructurar planes, responder a demandas institucionales, pero no es conocido el contexto pedagógico en el cual deberá actuarse a través del plan de área.

Informes recientes,⁴ anuncian al Pascual Bravo dentro de las instituciones de educación de nivel superior, lo cual indica que se ha superado y tenido buenos logros durante este último año, esto va de la mano con los avances que a nivel educativos ha venido teniendo el departamento, pues se ha mostrado mejoría en las pruebas de estado. Un aliciente para promover la calidad educativa en la ciudad.

Aliciente y logro que no coincide con la realidad que se vive. Es paradójico lo que se vivió en el desarrollo de la práctica profesional II; se experimentó la suspensión o anormalidad en las actividades académicas, con el ánimo de protestar por la falta de ingerencia del ente encargado en el sostenimiento y viabilidad de la Institución; el problema radica en que el Pascual Bravo no está a cargo de ninguna entidad estatal y los dineros que pagan a los docentes provienen de la institución que acogió al Pascual Bravo al instalarse en sus inmediaciones, el Tecnológico Pascual Bravo, quien es el encargado de administrar al Instituto Técnico Pascual Bravo pero que al parecer no puede o no sostiene toda la carga que este demanda.

Por eso se encuentran situaciones que desde lo curricular y lo experiencial son inverosímiles y afectan lo académico, por ejemplo: la no existencia de un Plan de área en Lengua Castellana claro y fundamentado; de lo que se desprende que los profesores actúan o por empirismo, por preocupación, por dedicación al área o por cumplir temáticas.

Se dan aspectos de otro nivel como: mal estado de la planta física, goteras, ventanas sin vidrios, paredes despintadas o rayadas, baños en mal estado que no permiten su uso o que no tienen mantenimiento, invasión de abejas en algunas aulas, desaseo en salones y corredores, mal estado de las sillas o falta de ellas, entre otras; por lo cual en

⁴ El Colombiano, abril de 2007.

ocasiones a los alumnos les toca hacer rondas buscando una silla sobrante en otra aula o recibir su clase sentados en el piso.

Esto acarrea un descuido o desfase en cuanto lo curricular y alteraciones en lo conductual, promoción del desaseo pues no hay modelo evidente de aseo a seguir; malestar y desmotivación en los ambientes de trabajo, desconcentración, indisciplina, lo que repercute en el aumento de actitudes o comportamientos inapropiados para el ambiente de clase y que por ende tanto a profesores como alumnos se les dificulte la construcción de saber.

El conocer la situación de la institución y citarla de manera detallada permite revisar la propia labor educativa y docente, aprender de las fallas y carencias, hacer de ellas la justificación de un trabajo más activo y dinámico. También surge la laboriosidad de quienes en medio de las dificultades, físicas, administrativas, curriculares, siguen llevando su trabajo a cabo.

2. DISEÑO

2.1 Perspectivas

El actual proyecto didáctico para la intervención en el aula se interesa por la vinculación de las estructuras formales del lenguaje, es decir, tiene como estrategia de intervención, el reconocimiento por parte del alumno, de las *estructuras formales de los textos*; por medio del reconocimiento y aplicación de *estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión* y producción de textos, basados en la lengua como estructura. Este proyecto piensa la *lingüística textual* como perspectiva que se trasladada al aula de manera significativa con lecturas cortas, con la vinculación de aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes; que les proponga soluciones a nivel humano y lingüístico, apoyado también en el *lenguaje no verbales*, en una serie de significaciones relacionadas con el mundo; ayudando al avance en el nivel de lectura inferencial y motive su acercamiento al ejercicio lector.

Categorías a definir

estructuras formales de los textos - estrategias cognitivas y metacognitivas – Comprensión - Lingüística textual - Niveles de lectura

2.1.1 Perspectiva Lingüística

Las modernas tendencias lingüísticas, muestran un marcado interés en el discurso y su procesamiento particular y cognitivo, con ellas se busca reunir la capacidad de producción y comprensión discursiva en aquel que aprende. Se tiene en cuenta los aportes de la psicolingüística al desarrollo de los estudios de la comprensión y producción de textos, la perspectiva de competencia textual semántica y pragmática, que explica que un sujeto al leer da cuenta de su experiencia, donde se refleja la lectura de otros textos, que constituyen sus conocimientos previos. Los lectores no sólo almacenan y atribuyen significados (diccionario) sino también relacionan contenidos temáticos similares vistos en otros textos

(conocimiento enciclopédico.) Así, la competencia intertextual ayuda al lector a enmarcar el contenido, atribuyéndole coherencia al texto. La coherencia textual no sólo se constituye por lo que se dice explícitamente en el texto sino por lo que está implícito para el lector. La estructura superficial se muestra como un conjunto de índices lingüísticos que el lector puede transformar de acuerdo a su competencia, elaborando proposiciones que le permitan entender el contenido o la estructura profunda. En este orden, Van Dijk habla de tres macrorreglas para transformar la información semántica: supresión, generalización y construcción.

Hasta la fecha estas macrorreglas están implícitas en el proceso de comprensión de los discursos académicos. Se usan como método de jerarquización y transformación pertinente de la información de y para el texto. La construcción o reconstrucción del sentido para el lector opera a partir del tópico, tema o asunto tratado en el discurso. La coherencia global del texto también se asimila como coherencia pragmática que implica no sólo la recuperación de la información textual, sino la introducción de los conocimientos del lector: marcos culturales, sociales: creencias u opiniones. Los textos resultan ser reveladores del pensamiento del autor, de su estilo e intención. Los tonos, palabras o expresiones que utilice dependen de ello y toman forma en el discurso elegido por el autor, pero el lector es el lector quien le atribuye su interpretación. El lector le asignará su propia coherencia al texto, por un proceso metacomunicativo; puede designar niveles de sentido diferente dependiendo de las formas de conocimiento que lo caractericen.

Unida a esta orientación, están Los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y analógico) pues atienden al nivel de dificultad que implica la formulación de proposiciones que enmarcan el tema (o aquello de lo que se dice algo), en función de lo explícito e implícito de la información

semántica y pragmática. Los lectores deben establecer relaciones entre la micro y macroestructura del texto para inferir su contenido local y global.

“Sabemos que la producción y la comprensión del texto o el habla implica más que el procesamiento de los sonidos, formas y significado de las palabras, oraciones o estructuras del discurso. Sin la activación y aplicación de grandes cantidades del “conocimiento del mundo” socialmente compartido, la gente es incapaz de comprenderse entre sí o de producir discursos significativos y coherentes”⁵.

Cómo ese conocimiento es procesado, entendido y trasladado al discurso?

El proceso de comprensión como una actividad cognoscitiva, consiste en utilizar diversas estrategias para atribuir significado a un texto. Comprender es conocer, y darle sentido o unir a esquemas existentes esa nueva información que es adaptada según nuestras formas de aprendizaje; el conocimiento del mundo es relativo, está sujeto a las particularidades del ser humano o a su propia colectividad y lo que la une a ella, sus maneras de interacción.

“Cada tipo de conocimiento corresponde a formas específicas de presuposición en el discurso, lo que a su vez está relacionado con una variedad de estructuras superficiales diferentes, que van de patrones específicos o acento o entonación, a estructuras sintácticas, artículos, pronombres, demostrativos y otras expresiones deícticas, y estructuras y estrategias específicas de verificar o recordar si nuestros interlocutores saben o no algo”⁶

Según van dijck, mientras el conocimiento personal está sujeto a esquemas mentales propios, según el ambiente, la experiencia vivida, es una reconstrucción subjetiva.

⁵ Van Dijk

⁶ Ibid

El conocimiento socialmente compartido, por otro lado, no está limitado a los modelos mentales compartidos de los eventos, sino que también implica representaciones más generales y abstractas, como un lenguaje tácito que se desarrolla entre quienes lo comparten por cualquier situación. Como un código social.

Los usuarios del lenguaje no solamente forman modelos mentales de los eventos sobre los que hablan, sino que también forman modelos de los eventos en los cuales participan, o sea, sus experiencias diarias. Un tipo de estos modelos de experiencia es, los que la gente construye de sus experiencias comunicativas, o sea, de los eventos comunicativos en los que participa.

Tomamos aquí el concepto de **Contexto**. El contexto consiste en un esquema que es aplicado en el análisis diario de situaciones sociales y locales de interacción; el contexto son las representaciones mentales que controlan el evento comunicativo y que regulan las relaciones entre el discurso y su ambiente social y cognitivo asegurándose de que es apropiado en la situación. Es decir que el contexto, social, colectivo, particular o local regula la manera en que los usuarios del lenguaje expresan, implican o presuponen el conocimiento en sus discursos.

Esta manera de significar es crucial en una teoría de enseñanza y por tanto para la enseñanza de la adquisición discursiva del conocimiento. Lo importante es que este dispositivo no regula meramente la 'comunicación' y lo que los participantes saben, no es sólo semántica, sino que también regula la interacción y la coordinación del discurso con la situación social, lo que le da paso a la pragmática.

2.1.2. Perspectiva cognitiva y Metacognitiva de lectura

El concepto de metacognición es antiguo y se ha aplicado en distintos campos: memoria, atención, solución de problemas, estrategias, comprensión del lenguaje, aprendizaje, pero en los últimos años ha tenido

particular auge en relación específicamente con la lectura y los procesos de comprensión de textos. Dentro de este último campo, la metacognición pone especial énfasis en el papel activo del lector desde el momento mismo en que se enfrenta a un texto y durante todo el proceso de comprensión. “Si lo *cognitivo* es lo que tiene que ver con el conocimiento, lo *metacognitivo* es lo que tiene que ver con el tener conciencia de ese conocimiento y de cómo se logra éste; en otras palabras, saber lo que sabemos y no sabemos, así como también lo que conocemos sobre nuestro propio sistema cognitivo: capacidades y limitaciones (*saber qué*) y, por lo tanto, lo que tenemos que hacer para llegar a saber (*saber cómo*)”⁷.

De acuerdo con lo anterior, la *metacompreensión* le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta durante el proceso si está comprendiendo o no lo que lee. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario, si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. Se ha observado que las estrategias en este caso, de la misma manera que las de comprensión, son específicas a cada texto y al propósito de lectura, pero pueden sin embargo, generalizarse a tipos de textos. Estos dos aspectos, cognitivo y metacognitivo, como es evidente, están estrechamente ligados y en permanente interacción.

La comprensión del texto, como proceso estratégico, supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible que pueda ir ajustando a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos. Entonces, además de las actividades usualmente llevadas a cabo frente al texto, para que el proceso de lectura sea realmente eficiente, el lector debe participar además en otra serie de actividades directamente relacionadas con la planificación, supervisión y evaluación del proceso “Para lograr un

⁷ López y Arciniegas. Leer para aprender. Universidad del Valle

proceso realmente eficaz, reflexivo, crítico de *lectura para aprender*, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y la evaluación permanentes de su propio proceso de comprensión. Y es aquí donde se habla entonces del papel que juega la *metacognición*⁸.

En relación con los últimos desarrollos teóricos, la lectura se constituye en la mediación en el continuo conformado por la *comprensión* en un lado y por el *aprendizaje* en el otro. Cuando comprendemos lo que leemos estamos aprendiendo, lo que nos permite decir que toda lectura, dentro de los términos que aquí planteamos, es un proceso de aprendizaje. Siempre que leemos, de alguna manera aprendemos y construimos conocimiento en mayor o menor grado.

La comprensión de lectura, más que un simple producto final, es entendida como un proceso cognitivo complejo que se inicia en el mismo momento en que el sujeto comienza a leer y que se va desarrollando a medida que éste avanza en la lectura. Esto supone que el lector se involucra de manera activa en la elaboración permanente de hipótesis sobre el significado de los contenidos, hipótesis que va confirmando, rechazando o refinando durante la lectura hasta llegar a construir una representación coherente de estos contenidos. Este proceso de construcción solamente es posible a partir de la confrontación permanente entre los contenidos del texto y el conocimiento previo del lector, con el aporte de todo su marco de referencia, experiencias personales, intenciones, expectativas y unas metas específicas de lectura.

Para llevar a cabo dicho proceso, es necesario que el lector desarrolle ciertas *estrategias cognitivas* que le permitan la comprensión de los contenidos del texto y la construcción de su significado; por otra parte, debe desarrollar unas *estrategias metacognitivas* adecuadas que le permitan el control, la autorregulación y la evaluación del proceso. El desarrollo de estas estrategias contribuirá a que el lector tome una mayor

⁸ López y Arciniegas. Leer para aprender. Universidad del Valle

conciencia sobre su propio proceso de lectura, lo que a su vez le permitirá asumir el control reflexivo de su proceso, convirtiéndose así en un lector intencional, activo, selectivo, crítico y, en consecuencia, capaz de asumir un aprendizaje realmente autónomo y responsable.

Los conocimientos previos

En el proceso de comprensión de lectura el lector es tan importante como el texto mismo y su procesamiento se logra solo a partir de la relación interactiva y simultánea entre los *esquemas cognitivos* del sujeto - todo su conocimiento previo- y la *información nueva* provista por el texto. Construimos sentido no solo en función de lo que leemos, sino en función de lo que sabemos sobre lo que leemos. Los esquemas nos permiten hacer predicciones cognitivas acerca de los contenidos y en el proceso mismo atendemos simultáneamente a lo que el texto describe para, entonces, confirmar o revisar las predicciones cognitivas que nos permiten ir construyendo la representación mental de lo expresado en el texto.

En el momento en el que el lector se enfrenta a un texto, en un procesamiento *ascendente*, es decir, desde el texto hacia el lector, la confrontación de los contenidos con sus esquemas previos le permite crearse ciertas expectativas sobre lo que el texto trata, en un procesamiento *descendente*, (A) es decir desde el lector hacia el texto. A medida que avanza en la lectura, en un procesamiento siempre de doble vía, si la información del texto encaja en sus esquemas, el lector va confirmando sus expectativas iniciales y entonces puede procesar la información nueva que le ofrece el texto para ir integrándola a los esquemas existentes. Si sus expectativas no se cumplen, si la información no encaja en sus esquemas, puede ser que el procesamiento no sea exitoso y, en consecuencia, no se podrá dar la comprensión del texto o se podría llegar a una distorsión de la información en el intento del lector de acomodarla a sus esquemas previos. Sin embargo, en estas situaciones es posible también, y deseable, que el lector decida revisar de

alguna manera sus esquemas existentes, completándolos, ampliándolos, precisándolos, para poder interpretar de modo adecuado los contenidos del texto.

Los esquemas son fundamentalmente de dos tipos: conceptuales (de contenido) y formales (estructurales) y tienen que ver con el *conocimiento*, con su *representación mental* en unidades estructuralmente organizadas, con *la red de interrelaciones entre estas unidades y entre sus constituyentes* y con su *activación y uso* en el procesamiento y comprensión de textos. Los esquemas tienen que ver, además, con la *posibilidad ilimitada de construir conocimiento* en un mundo siempre cambiante. Cada vez que activamos un esquema y lo confrontamos con la información nueva del texto, lo que guardamos posteriormente no es exactamente el mismo esquema inicialmente activado, sino uno más completo, más preciso, más sofisticado, que resulta de la integración del conocimiento viejo con lo nuevo del texto.

El texto

Los procesos de comprensión y de producción textual, tal como se ha venido planteando, se fundamentan en la interacción permanente del sujeto con el texto, por lo tanto, este último y sus características contribuirán también a que los procesos sean más o menos difíciles. Varios autores se ocupan de describir los rasgos que hacen que un texto sea un texto, es decir, los que le dan *su textura o textualidad*; por ejemplo, de Beaugrande y Dressler, plantean que un texto es “una ocurrencia comunicativa que cumple siete estándares de textualidad y si alguno de éstos no se considera satisfecho, el texto no será comunicativo”

Es importante aclarar que estos estándares o rasgos están definidos no por el texto en sí, sino por éste y la situación de comunicación en que es producido y recibido. Así, tenemos unos rasgos más directamente dependientes e *internos al texto*, que son operativos, puesto que son necesarios para que los demás se den, y son: *la cohesión*, que tiene que

ver con la manera en que los componentes de la estructura superficial están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente y la *coherencia*, que tiene que ver ya con el texto como un todo e indica cómo los conceptos e ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita. Los demás rasgos están más relacionados con la *interacción comunicativa*: los participantes y el contexto. En relación con *los participantes* tenemos: la intencionalidad, que depende del *emisor* y nos permite identificar su actitud e intención comunicativa, la *aceptabilidad*, la relevancia que el texto tiene para el *lector* y la *informatividad*, el grado en que el texto contribuye a la interacción; estos dos últimos rasgos como respuesta del *receptor*. Finalmente, en relación con el *contexto*, tenemos la *situacionalidad* que determina la relevancia del texto en relación con la situación de comunicación y la *intertextualidad* que establece la dependencia del texto con otros textos.

Por otra parte, los trabajos orientados al análisis de los distintos tipos de textos han mostrado que la manera como se organiza y estructura la información, las formas lingüísticas escogidas para expresar esa información y las marcas o señales retóricas o discursivas que se usen van a depender de la intención comunicativa del autor y de los posibles lectores que éste tiene en mente. Al respecto, distintos autores plantean distintas tipologías textuales, resultantes de diferentes criterios de clasificación, pero, en términos generales, la mayoría coinciden en clasificar los textos como *narrativos*, *expositivos*, *descriptivos*, *instruccionales* y *argumentativos*.

Como se ha dicho en el párrafo anterior, el conocimiento sobre los textos, sobre la manera en que se organizan, sobre sus marcas discursivas, constituye nuestros *esquemas estructurales, formales o textuales*, y estos esquemas cognitivos previos son esenciales para la construcción del significado del texto. Aunque una parte de esos esquemas formales se adquieren por la experiencia con una diversidad de textos que circulan en el entorno, incluso desde antes de empezar la

escolaridad, es importante desarrollar un trabajo sistemático de estrategias de lectura de distintos tipos de textos académicos que redunde en mejores procesos de comprensión y, por lo tanto, le permitan al estudiante involucrarse de manera autónoma con diferentes textos de su área, con el fin de construir su significado y aprender de ellos.

Estrategias de Comprensión de Textos

De la misma manera que los esquemas cognitivos, *las estrategias* que el lector utilice cumplen un papel fundamental en los procesos de comprensión, ya que permiten el uso orientado y coordinado del conocimiento relevante para establecer relaciones significativas con los contenidos, así como el desarrollo de mejores procesos de retención y de aprendizaje. En este proceso es importante la adecuada selección y uso flexible de estrategias, lo que va a estar determinado por el conocimiento previo, por los propósitos de lectura, por el texto mismo y por la tarea propuesta.

Hay que ser sensible al tipo de lector más o menos competente; ser conscientes de que hay diferencias es de gran utilidad en el diseño de actividades orientadas a la optimización del proceso, el procedimiento que se debe seguir dependerá de los factores en los cuales los estudiantes presentan dificultades específicas. En términos generales, el proceso de lectura no eficiente puede caracterizarse porque los sujetos usualmente no participan activa ni estratégicamente, no disponen de estrategias adecuadas, o no las usan, o al usarlas no lo hacen flexiblemente en un intento de ajustarlas a la consecución de sus metas.

Se entiende por *estrategia* la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto.

Como se ha dicho, *los propósitos, el conocimiento previo y el texto* determinan *la estrategia o estrategias* que se den utilizar: distintos propósitos, distintos textos determinan el uso de distintas estrategias; a su vez, distintas dificultades demandan distintas soluciones. Los procesos concebidos tal como se han descrito, suponen un *sujeto activo* que sabe qué lee y por qué lo hace, que se involucra e interactúa con los textos, en un contexto específico y con unos propósitos determinados para procesarlos, comprenderlos y aprender de ellos.

CONCEPTO DE APRENDIZAJE según Van Dijk:

“el aprendizaje es como la adquisición de las representaciones *sociales* de una comunidad epistémica. Esta puede ser una cultura, una sociedad, una nación o un grupo profesional, cada uno con su propio conocimiento histórico y los miembros nuevos o los recién llegados (si son admitidos) lentamente adquieren la ‘base del conocimiento’ compartido de la comunidad, ya sea a través del aprendizaje incidental por el discurso público (en la escuela, los medios de comunicación), o a través de la enseñanza formal o algunos programas medios de comunicación” en *La ciencia del texto*

CONCEPTO DE COMPRENSIÓN

El comprender o producir el discurso en un lenguaje presupone conocimiento de tal lenguaje, de forma amplia, o sea que incluye, la gramática y el léxico, (reglas y estrategias del discurso y conversación, reglas pragmáticas de uso adecuado, etc. Algunos aspectos –abstractos- de este conocimiento pueden ser innatos –universales-, otros aspectos son socioculturalmente adquiridos y por lo tanto variables. Algún conocimiento (tal como el conocimiento léxico) está probablemente muy relacionado con otros tipos de conocimiento, como conocimiento cultural sobre el ‘mundo’ socialmente compartido.

Los usuarios del lenguaje que están comprometidos en la lectura o conversación analizan, descodifican e interpretan estratégicamente las respectivas expresiones del discurso: sonidos, formatos visuales,

palabras, frases, etc., aplicando al lenguaje los fragmentos o esquemas de su conocimiento.

2.1.3 Perspectiva Pedagógica y Didáctica

La adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa se logran a través de las interacciones comunicativas en las que el individuo participa e interioriza la gramática de la lengua y las reglas de uso de la misma. Este conocimiento se convierte en el instrumento eficaz para los intercambios verbales apropiados manifestados a través de la lectura, la escritura, el habla y la escucha, porque sólo así es posible construir, analizar e interpretar los textos con contenido conceptual y propósito comunicativo formalizado en estructuras semánticas, sintácticas, fonológicas y morfológicas acordes con las situaciones comunicativas en las cuales tiene que desempeñarse el individuo. La construcción de un texto, además de las bases gramaticales, se ve influenciada por los valores socioculturales.

“La comprensión de los procesos de construcción del discurso elaborado permitirá desarrollar estrategias para aprender leyendo, para comunicar lo aprendido, para seguir aprendiendo y por supuesto para más tarde generar conocimiento”⁹ .

Según esto la educación es lingüística (se hace a través de discursos) y la sociedad cobra existencia en la relación mutua de sujetos discursivos. Se hace necesario repensar la importancia fundamental del papel del lenguaje en los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias en los sujetos educativos.

A esta propuesta de intervención didáctica se vinculan entre otros los siguientes conceptos que son la materia prima para su desarrollo:

⁹ Mireya Cisneros Estupiñan

La **lectura** tiene un papel protagónico en el proceso educativo formal, entretiene, es fuente de placer; es una de las mejores maneras de utilizar productiva y creativamente el tiempo libre. Transmite conocimiento, expande la mente, contribuye a la formación de la historia y la evolución científica y cultural.

La lectura se revierte en el acto de leer y releer; leer es una actividad compleja de adquisición de información, conceptos y sentimientos. Es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y reelaborar los conceptos que contienen los textos.

Al leer hay que determinar si esos conceptos deben permanecer en nuestra mente o si es información efímera; para que en definitiva se retenga o deseche. Este proceso se resume en tres enunciados propuestos por García Anzola en “La lectura en la Universidad”¹⁰, que se reproducen aquí:

- 1- Percepción e interpretación de símbolos gráficos.
- 2- Reconocimiento de las palabras.
- 3- Comprensión de significados.

En este último enunciado *comprensión de significados*, debemos conocer al menos tres tipos de significado: *literal*, *implícito* y *complementario*.

“... El significado literal es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido; es el significado denotativo, objetivo, aquel que nada oculta ni genera ambigüedad. El significado implícito es el que no está expresado directamente en el texto, es aquel que debemos inferir a partir de claves dadas por el texto y por la capacidad del lector para llenar los vacíos, para leer entre líneas; lo implícito está velado, oculto, se presta a la ambigüedad, es connotativo. El significado complementario se construye a partir de todos los conocimientos que el lector posee, los cuales le permiten entender a cabalidad un texto.

¹⁰ Castañeda Y Henao Lectura en la universidad

El lector debe desarrollar la capacidad de detectar los vacíos conceptuales que se le presenten en la lectura con el fin de realizar las consultas necesarias para comprender de manera más profunda aquello que lee.“

Sobre la recordación del texto leído, un lector no podrá hacerlo de manera total, pues depende del texto, del interés y conocimiento que al respecto se tenga; por eso “ La lectura es una búsqueda de conocimientos y de respuestas a los interrogantes que nos formulamos diariamente; *debemos leer desde una pregunta abierta, a la luz de un problema*” dice Estanislao Zuleta¹¹; lo que quiere decir es que con los textos, seleccionamos o discriminamos, la información que queremos y necesitamos, desechando otra que sólo captamos cuando, con otros intereses volvemos a ellos.

Cuando leemos es necesario saber si lo que nos parece importante sí corresponde a lo esencial del texto o si nos estamos quedando con lo superficial”. Es aquí cuando debemos valorar los niveles de significación que contiene el texto y procesar la información de la lectura.

El resumen resulta ser una buena técnica pues ayuda a detectar el tema o frases temáticas, partiendo del núcleo de la información, se reconstruirá lo demás.

Teun Van Dijk propone la aplicación de tres *reglas* para la elaboración del **resumen**:

La primera regla, denominada de la supresión, nos indica que de un texto podemos suprimir todas aquellas oraciones cuya información no sea

¹¹ __ Ibid

necesaria para entender las demás (los detalles, los ejemplos, las repeticiones; lo que no contribuya al sentido global del texto).

La segunda regla es la generalización: nos permite sintetizar la información, no suprimiendo, sino englobando en oraciones que agrupen y recojan las ideas que pueden generalizarse. Debe tenerse cuidado de no condensarlas de tal manera que despoje al texto de su contenido.

La tercera regla es de construcción, consiste en que con una serie de oraciones se puede construir una oración o proposición que contenga el sentido total de la serie y que la reemplace. “La aplicación de esta regla implica una reelaboración del texto por parte del lector, pero exige conservar el sentido original. Este sentido se reelabora a partir de los marcos de conocimiento que posee el lector y del contexto en el cual se produjo y se interpreta el texto”

Es posible que la aplicación de alguna de estas reglas no sea posible en un texto porque resulten muy generales, además existen diversos textos, no todos los usuarios las aplican de la misma manera pues no es algo mecánico; de hecho el lector podrá darse cuenta que sin conocerlas, ha intentado su aplicación.

En la vida académica de un estudiante, la lectura juega un papel decisivo. La lectura nos remite, de manera ineludible, al concepto de leer para aprender, en el cual podemos reconocer un objetivo esencial del proceso lector. Un proceso que, a su vez, nos debe remitir a un pensamiento reflexivo, analítico, con capacidad de interpretación, de crítica y de creación.

Si aceptamos que un aumento de la capacidad para leer trae consigo un aumento de la capacidad para aprender, entonces resulta innegable que existe un vínculo estrecho entre calidad de lectura y éxito académico.

También la escritura juega un papel igual de importante y recíproco en este proceso; dice Walter J. Ong que “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana”.

En la lectura y la escritura se ve representado el trabajo que paralelamente realizan *lector* y *autor* con el *texto*; son estos tres elementos dinámicos en el proceso de interpretación:

El *autor*: es quien produce por medio del lenguaje, un texto portador de significado y con una determinada intención comunicativa. Tiene existencia, al igual que el lector, como sujeto social y como sujeto textual.

El *texto*: es la unidad fundamental de la comunicación verbal humana. Como la noción de texto tiene variadas acepciones, es conveniente precisar aún más a qué nos vamos a referir cuando hablemos de *texto*: Cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida por un escritor, en una situación concreta y con una intencionalidad comunicativa específica.

El *lector*: es quien construye significado a partir del texto, en ausencia del autor. Es un actor crucial en el proceso, puesto que es exclusivamente él quien reconstruye el sentido. Para nosotros, los esquemas y la labor de este actor tienen una enorme importancia; tanto como su actitud y su disposición frente al texto. Como sujeto cargado libidinalmente, el lector establece una relación afectiva con el texto; lo interpreta.

Sobre la interpretación dice Zuleta, citando a Nietzsche que: “leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar”. Aquí se plantea la idea de que no hay lenguaje común entre autor y lector. En contraposición sigue diciendo Zuleta: “El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos, genera, por decirlo así, un lenguaje

interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros lenguajes. El trabajo consiste, pues, en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos...

Para tal *trabajo*, el texto es precisamente una *construcción*, hecha de elementos completos pero interrelacionados que le dan forma y sentido. La unidad y la estructura de los textos se basan en procedimientos de la lengua que abarcan grandes unidades que van más allá de las oraciones o de las frases; muchas dificultades que los lectores tienen en la comprensión provienen precisamente de factores relacionados con esas unidades. La verdadera comprensión textual está ligada a estructuras mayores que incluso pueden ir más allá del mismo texto.

EL PÁRRAFO Y LA IDEA CENTRAL. El párrafo, al igual que el lenguaje, tiene una estructura profunda constituida por una proposición principal (idea central) y unas proposiciones secundarias (ideas secundarias). Y una estructura superficial de tipo gramatical que está constituida por una oración temática (llamada también oración directriz) y unas oraciones subtemáticas.

Por lo general, la oración temática está ubicada al principio del párrafo (párrafo deductivo), pero también puede aparecer en la mitad (párrafo inductivo-deductivo) o al final (inductivo).

LA IDEA CENTRAL DE UN TEXTO. Es la idea que mejor resume, recoge o sintetiza las ideas expresadas en un párrafo o en un texto. Generalmente para identificar la idea central se pregunta por:

El título que mejor expresa la idea del texto.

La oración que mejor expresa la idea principal.

Los enunciados que más se ajustan al contenido del texto.

Deducciones que se pueden hacer de la lectura etc.

EL PROPÓSITO DE AUTOR. El propósito del autor, está relacionado con la intencionalidad que se tiene al momento de escribir, es decir, se trata de identificar para qué, y con qué fin se ha escrito el texto.

“Si la educación desea realmente incidir en el logro de instrumentos que permitan un mayor acceso al conocimiento y por ende a una mayor calidad, e igualmente a una mayor equidad, es necesario trabajar a nivel de los discursos, cuyo énfasis se encuentra en los procesos de comprensión y composición de textos para permitir el acceso a principios de análisis, de apropiación, de comunicación y seguramente de generación de conocimientos 'haciendo conscientes' los mecanismos funcionales inscritos en los discursos”¹²

¹² *María Cristina Martínez*. Los procesos de la lectura y la escritura.

2.2 MARCO LEGAL

En lo que tiene que ver con las reglamentaciones que rigen la enseñanza en general y de la Lengua Castellana en particular, este proyecto se guía por los estándares de calidad donde comparte y ejecuta el desarrollo por competencias teniendo claro sus componentes:

1. Producción de textos
2. Comprensión de textos
3. Literatura como abordaje de la perspectiva estática del lenguaje
4. Otros sistemas simbólicos
5. Ética de la comunicación

Componentes que son los puntos de partida para la enseñanza y que están insertos en sus procesos; la lectura, la escritura, la comprensión, el trabajo con la literatura, el lenguaje no verbal, elementos de la comunicación por ejemplo; construyen esta propuesta de intervención. Unida a los criterios de logros para cada grado, la vinculación del lenguaje y la cultura, el reconocimiento la literatura y sus estructuras estilística para la riqueza del lenguaje y ayuda en la expresión individual.

Tenemos como ejes temáticos que fundamentan el trabajo curricular en el área de Lengua Castellana, los siguientes: “Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos, un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de a

literatura, un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y por último, un eje referido a los procesos de desarrollo de pensamiento” pág 53 de lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Dichos ejes están planteados, explicados y justificados en los lineamientos curriculares. A partir de ellos están pensados los indicadores de logros para guiar el trabajo curricular.

Los Ejes en que se ve explícita esta propuesta son el uno y el dos: Un *eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación*, un *eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos*.

Debe tenerse también clara la concepción de currículo, es: “el conjunto de criterios, de planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también, los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. Como lo dice la Ley General de Educación en el artículo 76. De esta manera hay líneas amplias pero claras de trabajo en las instituciones que demandan precisión y profundización de las teorías que allí intervengan y que harán parte de todos los planes de trabajo que se propongan.

3. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los estudiantes de grado sexto dos, del Instituto Técnico Pascual Bravo, presentan dificultades en la comprensión de textos.

Por los siguientes factores:

Desconocimiento Léxico,

Desinterés en el ejercicio lector,

Permanecer en el nivel literal,

Falta de análisis y síntesis.

3.1 PREGUNTA PROBLEMATOLÓGICA

¿A través del análisis estructural y el reconocimiento de elementos, podrán desarrollarse mejores niveles de lectura comprensiva de textos narrativos y expositivos en estudiantes de grado sexto?

JUSTIFICACIÓN

Con el análisis de la estructura textual que involucra procedimientos de creación de sentido, se orientará la enseñanza de la lengua al mejoramiento de las capacidades de comprensión y expresión de los estudiantes con la adquisición de estrategias que unen la lectura y producción de textos; permitiendo la apropiación de elementos dentro y fuera del texto (gramaticales y pragmáticos) que consolidan la competencia comunicativa en tanto caracterizan o dan sentido a situaciones concretas.

El actual proyecto didáctico para la intervención en el aula se interesa por la vinculación de las estructuras formales del lenguaje, es decir, tiene como estrategia de intervención, el reconocimiento por parte del alumno, de las estructuras formales de los textos, por medio de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de textos, basados en la lengua como estructura. Este proyecto piensa la lingüística textual como perspectiva que se trasladada al aula de manera significativa con lecturas cortas, con la vinculación de aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes que les proponga soluciones a nivel humano y lingüístico, apoyado también en el lenguaje no verbal y paralingüístico ayudando al avance en el nivel de lectura inferencial y motivando en el estudiante su acercamiento al ejercicio lector. Esta propuesta didáctica parte de la idea de que la lectura razonada conlleva al aprendizaje o por lo menos así debe ser.

La lectura es un evento complejo que involucra procesos de comprensión y de construcción de significado del texto. Se convierte en un proceso necesario de socialización del hombre, pues le ayuda a desenvolverse, a acercarse al mundo. Con ella accede al conocimiento y a la investigación de distintos saberes. Deberá entonces organizar las ideas de manera jerarquizada según el texto y en diferentes tipos de texto, lo cual permite desarrollar procesos de pensamiento a la vez que se accede a información sobre la teoría literaria del texto en trabajo, se logrará el análisis literario y el reconocimiento de la obra en un espacio y tiempo determinados.

3.2 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Se considera que si se conoce la manera en que se presentan las ideas, se reconocen los elementos que las sostienen, que las rigen, componen y las relaciones que soportan. Se conoce por tanto el sentido que tal orden de ideas conforman, además que la interpretación de esa disposición de los elementos es el reflejo de la intención con que es expuesta esa información al lector. (funciones del lenguaje) Información a la cual se llega al reconocer la estructura, al establecer procesos de inferencia. Esta demanda un trabajo que pasa el nivel literal a un nivel más avanzado; así se logra establecer relaciones y asociaciones entre las partes de esa información contenida en los textos y se puede dar cuenta de sus implicaciones.

Se pretende entonces con el análisis de la estructura y la lectura inferencial, a través de la observación de detalles que suelen pasar desapercibidos, se proporcione la clave para acceder al entendimiento, a la comprensión por medio de hipótesis o conjeturas que lo lleven a niveles de lectura intertextual - analógica.

3.3 FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Objetivo General:

Potenciar las competencias comunicativas y de la significación por medio del análisis estructural de los textos para que facilite la comprensión y el desempeño de los estudiantes en sus áreas de estudio y puedan enfrentarse con éxito a las pruebas institucionales que se basan en el análisis lingüístico.

Objetivos del Proyecto:

- Interrelacionar el proyecto con las temáticas pertinentes para el grado octavo según los lineamientos curriculares de Lengua Castellana.
- Rastrear el proceso que los estudiantes sigan con la aplicación de este proyecto para saber si responden a las hipótesis de aprendizaje planteadas.
- Determinar la receptividad del proyecto y sus actividades en la comunidad escolar; valorando su aplicabilidad.

Objetivos Específicos:

- Reconocer la composición de textos en cuento forma y sentido.
- Usar la estructura formal del texto como herramienta para llegar a la comprensión de textos.
- Mejorar la comprensión de textos narrativos y expositivos principalmente.

3.4 DIAGNÓSTICO

En cuanto al grupo a intervenir en la práctica Profesional para el desarrollo del proyecto, se dieron cambios que alteraron la continuidad de la práctica. En el semestre 2006 2 se inicio la práctica profesional I en la institución con alumnos de grado 7º 3. A cargo de la profesora Bibiana Osorio, Licenciada en Español y Literatura, cooperadora de mi práctica docente, con la asesoría del profesor Miguel Yepes, a cargo del seminario de Práctica Profesional Docente I. En dicho seminario se enfocó la práctica a la observación no participante. Se efectuó por espacio de dos meses y medio, de octubre a diciembre, en los cuales la maestra en formación se dedicó a conocer la institución, su día a día, su entorno, observó a la maestra cooperadora y su labor docente; determinando estrategias, momentos, rituales expresos o tácitos que suelen darse en el aula. Así mismo se observó a los

alumnos, sus reacciones, expresiones, su trabajo, todo lo que motivara su actuación. No hubo intervención directa de la maestra en formación y se dedicó el tiempo a la observación no participante, al seguimiento en el diario de campo, a la preparación de la estrategia de intervención y a la aplicación de una prueba diagnóstica que guiara o determinara la estrategia a aplicar. Dicha prueba no se alcanzó a aplicar en este semestre y se postergó para el próximo semestre.

La práctica Profesional Docente I ocupó su tiempo en la conformación y conocimiento del espacio de intervención. Clasificando eventos, elementos, comportamientos; trasladándolos a categorías que luego eran definidas, analizadas e interpretadas.

El estudiante, elemento constituyente del trabajo docente, en general muestra disposición sin un interés especial o alto por la materia.

La Profesora, es generadora de conceptos a partir de la pregunta, la lectura en voz alta, la explicación de un concepto. Se muestra tranquila, segura y cordial con los alumnos.

Rituales, la entrada en fila al salón, el llamado a lista, el tablero sucio, el aula empolvada, las hileras de filas distanciadas unas de otras, la ausencia de algún alumno, el desgano y trabajo a regañadientes de una alumna, la maestra en formación mirando y escribiendo en la parte de atrás del salón, hacer silencio y orden en espera de salir la fila más aplicada.

Momentos, la clase era dividida en tres partes, a mi modo de ver, no intencionalmente por parte de la profesora; primero la activación de conocimientos previos, recolección de datos, y ampliación o explicación por parte de la profesora. Precisión de conceptos con toma de nota y por último, ejecución de ejercicios o desarrollo de actividades propuestas por la profesora.

La evaluación, ésta es una actividad que se desarrolla generalmente al término de las actividades de aplicación de conceptos. Oralmente o revisión de cuaderno.

El aula, en el tiempo de permanencia en la institución, casi tres meses, en el 2006 dos veces por semana, dos horas cada una, nunca observé aseo en los salones, salvo la recolección de basuras por parte de los alumnos e indicada por la profesora. Le hace falta mantenimiento, sus paredes están muy rayadas, tiene algunas sillas en mal estado, pero es espaciosa y bien iluminada; su ventanal no cuenta con varios e sus vidrios.

Se conoció y valoró el PEI y el Plan de área de la Institución, trabajo que conforma estos antecedentes del trabajo. Con la observación no participante en la práctica se busca un acercamiento a la Institución y al ambiente escolar con el cual se intervendrá en la práctica II. Esta observación permitió la sensibilización ante la práctica docente, aterrizar y dimensionar en compromiso de aquel que asume el maestro, analizar situaciones posibles a afrontar en el aula de clase y medir nuestra capacidad como observadores e investigadores en el reconocimiento de significaciones o en los fundamentos necesarios para la elaboración de estrategias según el grupo de intervención.

Por cuestiones administrativas, al principio del año escolar 2007 01 momento en que se planeaba iniciar la práctica profesional II con el grado 8º grupo 2, no se realizó, pues el grado 8º de la institución sufrió lo que se llama la *diversificación en las técnicas* y los alumnos fueron separados y reorganizados según su elección técnica, por lo cual el grupo que se observó durante la práctica profesional I ya no existía. Dada la situación, en práctica II se buscó otro grado, pues en todo caso resultaría un nuevo objeto de observación y habría que recomenzar de alguna manera el trabajo.

El diagnóstico realizado a los estudiantes de grado 8º, grupo 3 del Instituto Tecnológico Pascual Bravo, determinó que presentaban dificultades en la comprensión y producción de textos, que realizan un trabajo más memorístico y de nivel literal que lógico, razonado y significativo; lo cual incide en la ausencia o poco aprendizaje de los diversos saberes.

Al encontrarme con los estudiantes del grado 6º grupo 2, a cargo de la cooperadora Bibiana Osorio, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, llegué con esta misma premisa, la cual debía ser confirmada.

El contexto está dado entonces por el estrato socio económico bajo y medio- bajo familias integradas en su mayoría por padres, empleados en su mayoría algunos con oficios y trabajos independientes como carpinteros, mecánicos; y madres ama de casa en su mayoría. Algunos padres tienen estudios profesionales como maestros.

En algunos hogares cuentan con computador e internet. Casi todos los hogares se preocupan o buscan adquirir bibliografía para las tareas de sus hijos.

Los estudiantes del grado 6º 2 tienen 11 años en su mayoría, salvo 2 niños que tienen 12 años, uno que tiene 13 años y uno que tiene 10 años. En el grupo hay sólo cuatro niñas; todos ellos ingresan por primera vez a la institución, se manifiestan participativos, tranquilos al preguntar inquietudes, receptivos y responsables.

Tienen la alegría y dinamismo propios de los niños de esta edad. Propenden por el trabajo lúdico y de tipo recreativo, les cuesta mantener la atención, siguen muy sujetos a la norma, a indicaciones de tipo operativo como en el momento de la escritura: -“¿escribimos con rojo o con azul?”, “¿título o subtítulo?”; su espíritu de niños aún no llega al nivel de estudiantes de la secundaria donde empiezan a ser

más exigidos en lo académico y en lo comportamental; ellos aún se quejan si el compañero golpea su banca, si le cayó basura, “si alguien mueve en pie en su pupitre, si le hacen ruido, si alguien no hizo la tarea...en fin”. Son niños aún, piden tácitamente el amparo en las profesoras de los profesores “rudos” y de los estudiantes de grados mayores, estos últimos los persiguen, desafían, buscan juego, golpean e intimidan.

El espacio de trabajo con el grupo 6º 2 es el mismo descrito en la práctica I, lo positivo del espacio es la amplitud y la luz por tener una ventana cuya panorámica son los copos de los árboles (queda en un tercer piso), su mayor dificultad es la frecuente invasión de abejas por estar vecinos al panal.

Al aula de español, como en las demás áreas, son los estudiantes quienes se desplazan por la institución; las sesiones de clase duran 55 minutos, en una jornada de 6:30 am a 12:30pm con dos descansos. Reciben seis sesiones de clase, la intensidad del área de Lengua Castellana es de 4 sesiones a la semana, distribuidas así: Martes de 10:45' a 12:30', los miércoles de 9:15' a 10:10' y jueves de 7:25' a 8:30'. Una bocina, frecuentemente imitada por los alumnos-, anuncia el cambio de clases.

La profesora cooperadora me recomendó que si iba a intervenir con ellos en la práctica II, era mejor hacerlo desde el inicio, ella nunca me presentó como una practicante(en la práctica I), siempre dijo que era apropiado darle el lugar al profesor y que no era necesario titularme o titular a los practicantes como tales. Con estas razones, sin haber iniciado el seminario de Practica Profesional II en el cual estábamos en mora de saber quien continuaría como asesor, inicié mi práctica profesional II. Sin tener indicaciones para los nuevos estudiantes, ni imaginarme siquiera que ese sería el día en que dictaría mi primera clase como practicante, me desenvolví como pude y me dediqué a conocer a los alumnos en un intento de observación ya activa, donde era yo misma cooprotagonista. Ese día me dirigí al centro

de práctica a elegir mi horario de práctica y enterarme de nuevas en la institución y terminé iniciando un diagnóstico y planeando las temáticas en una mañana.

Según lo experimentado en la práctica profesional, ya se había bosquejado una pregunta problematológica, aquí, para la práctica profesional II y el grupo al que intervengo, la propuse como una hipótesis que entraré a descartar o a caracterizar según los sujetos diagnosticados para luego aplicar con ellos la propuesta.

En ese orden de ideas presento el diagnóstico realizado, detectaré un problema a trabajar según los resultados obtenidos, determinaré la pregunta problematológica y luego especificaré *la estrategia de intervención, de la cual diré como preámbulo parte de la idea de que **el reconocimiento de microestructuras en el plano formal del texto y la unión de éstas, colaboran en la mejora en la comprensión de textos por la necesidad de extraer ideas, conectar y reconstruir el mensaje que el propio texto en el plano del contenido plantea.***

3.4.1 Aplicación de la prueba

Objetivos de la aplicación de la prueba:

La prueba busca evaluar los niveles de lectura del estudiante pero hace énfasis en el reconocimiento y capacidad del alumno por sintetizar y extraer proposiciones, oraciones e ideas concretas de un texto, permitiendo su reconstrucción.

Éstos objetivos se circunscriben al punto de partida de la estrategia de intervención del proyecto pedagógico, la construcción de sentido a partir del reconocimiento de microestructuras en el texto.

El ejercicio de diagnóstico consiste en la lectura previa de la obra “El Principito” de Antoine de Saint Exupery.

Al momento de la clase, los alumnos deben responder las siguientes preguntas:

- 1- Escriba las expresiones que más le gustaron del principito y por qué?
- 2- Escriba las palabras desconocidas, en qué paginas las encontró y su significado.
- 3- Realice un dibujo, donde muestre una escena, que considere la más importante de toda la historia leída
- 4- En diez oraciones, cuente de qué trata la historia de “El Principito”.
- 5- Enuncie cuales son los mundos que visitó el principito y qué encontró allí.
- 6- ¿Cómo era el mundo del principito? Describa que había allí.
- 7- Describa la personalidad de la rosa.
- 8- ¿Cuál es tu opinión de la rosa?
- 9- ¿Qué le enseña el zorro al principito?
- 10- ¿Qué significa domesticar? Para usted y en la obra?

En la prueba existen preguntas que no apuntan directamente a los objetivos trazados, su motivo de aparición se mueve entre, una manera de tener otra información que valorando otras competencias, sirva para obtener una idea general del alumno. Otro motivo de aparición es por usar elementos propiciadores de otros temas, como los personajes, roles, espacios, entre otros elementos de la narración y aspectos literarios que hacen parte de la temática a desarrollar.

Se observará más detenidamente para fines diagnósticos las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5.

Las preguntas 2 y 5, están en el criterio del nivel literal. La 2 pregunta por vocabulario y precisión léxica. La 5 por rastreo de información y reconocimiento de detalles en el texto.

La 1 con argumentación y evidencia del reconocimiento de ideas, frases o “expresiones” completas y con sentido. Que junto a la pregunta 4 permiten analizar el conocimiento en términos de estructuras, sea gramaticales, lógicas- proposiciones- de un texto y su capacidad de síntesis y reconstrucción de sentido.

La pregunta 3 pretende ahondar en las formas de pensamiento que le permiten reconocer o producir en una imagen un mensaje con sentido completo. Aquí la imagen como elemento paralingüístico que precisamente ayuda o pone en juego la capacidad de síntesis, manejo y comprensión de la información útil para la comunicación.

Las otras preguntas como se ha dicho, colaborarán con el desarrollo de temáticas al interior de la clase pues rastrean conocimientos previos en los alumnos en temas como los elementos de la narración, familiaridad con el trabajo de descripción, preguntas 6 y 7, donde deben reconocer detalles y aplicar nociones para dar respuesta.

En la pregunta 8 debe ser propositivo. En las preguntas 9 y 10 aunque debe partir de elementos dentro del texto su versión es más libre y no se le pidieron estructuras fijas como oraciones o “expresiones” sueltas.

3.4.2 ESTUDIO DE CASO

Descripción

Nombre: “Angel” Edad: 11 años Grado:6º 2

Área favorita: artística y Tecnología. Área de dificultad: Matemáticas

“Angel”: Es un niño callado, respetuoso, poco participativo, serio, da la impresión de ser vago y permanecer atrasado. En algunas ocasiones no escribe en el cuaderno. Dentro del grupo no llama la atención de manera particular, su actitud y desempeño se evalúan dentro del promedio normal. En la relación con sus compañeros es calificado como el que casi no copia, el que se duerme en las clases.

Criterios de Selección

- Es una muestra representativa dentro de la población.
- Su personalidad retraída y desatenta.
- Lograr un avance contundente en su desempeño académico.
- Su desempeño en la prueba diagnóstica y en el trabajo del aula, son señales de trabajo regular que puede mejorar.
- Características comportamentales del sujeto

En los primeros encuentros con el grupo y con "Angel", nada parecía diferente entre ellos. Angel como otros niños es más tranquilo y sigue las indicaciones, a diferencia de algunos que preguntan, cuestionan o se muestran inconformes. En la observación que se hace de él, lo he llegado a calificar de perezoso e incumplido con algunas tareas y sin tener en cuenta sus evaluaciones y posterior desempeño diría que estaba entre los más regulares del salón. El ejercicios de clase, las actividades, su participación y desempeño de las últimas pruebas, merecieron elegirlo como el caso a analizar. Se pudo observar actitudes en él que no en otros estudiantes, siendo considerado desde el inicio, como una muestra del promedio del grupo.

Instrumentos de información:

La adquisición de información consta de tres aspectos básicos:

1. Factores de intervención en el aula

→La pregunta como potenciadora del saber o reveladora de duda o desconocimiento. (alumno-profesor)

→La opinión, el diálogo, la discusión como evaluadora constante.

→La ejemplificación y la relación con el entorno o la experiencia personal como prueba de entendimiento y pensamiento reflexivo.

→El lenguaje no verbal, la oralidad, como muestras de construcción de saberes.

2. El desarrollo de ejercicios en clase. (seguimiento del cuaderno)

3. La aplicación y desarrollo de pruebas escritas.

El trabajo realizado en la práctica II, partiendo del análisis de textos, desde capítulos, hasta llegar a la oración o a los enunciados en términos de proposición; se desarrolló a través y en conjunto de las siguientes temáticas.

Trabajo diagnóstico. Lectura de la obra El principito.

- Temáticas: análisis de estructuras (portada- prólogo, cuerpo del trabajo, capítulos, párrafos- síntesis e párrafos, extracción de ideas importantes por capítulo, concepto de texto, proposición, parafraseo, resumen).
- Elementos básicos de la comunicación Emisor, receptor, canal, mensaje, código. Elaboración de mensajes para pegar en la institución. Concepto de imagen.
- Análisis literario de la obra el Principito para trabajar: narrador, personajes, espacio, tiempo,- figuras literarias y concepto de descripción; cronografía, topografía, prosopografía, etopeya y retrato. Metáfora, alegoría, personificación y simbologías en la obra.
- Aspectos gramaticales: oración, sujeto y predicado en términos de enunciatario y enunciado (¿de qué o quien se habla?, ¿qué dicen que aquello de lo que se habla?) Categorías gramaticales, verbo, sustantivo, adjetivos, artículos, preposiciones, interjecciones.

Mitología. Trabajo con el texto expositivo.

- Fenómenos del mito, diferencia entre mito y leyenda, mitos prehispánico, mito indígena colombiano y mitología griega.
- Reconocimiento de las características del mito.
- Breve repaso de los elementos básicos de la comunicación. Valoración de la escucha.
- Oralidad, narración de mitos, interpretación del mito. Concepto de Contexto.

Comprensión de Lectura:

- Lectura de fábulas. Elementos de la fábula. Moraleja. Explicación.
- Refranes. Consulta, completación, lectura, interpretación, explicación de refranes - contextualización o ejemplificación -.
- Conceptos de las macrorreglas: supresión,
- generalización y construcción; idea principal y resumen. (Fue un tema trabajado a través de las diversas lecturas hechas pero el objetivo era hacerlo de manera más juiciosa y continúa).
- Acentuación. Palabras según el acento. División silábica.

3.5 RESULTADOS

Logros

- Responde a las nociones de sujeto y predicado en términos de enunciado.
- Extrae oraciones e ideas de textos propuestos que en actividades iniciales no realizó.
- Reconoce significados según el contexto.
- Se muestra más participativo.
- Su opinión da muestra de la construcción de criterio a partir de lo leído.
- Sintetiza enunciados. En palabras o conceptos.
- Completa proposiciones, refranes y comprende su mensaje implícito.
- Usa ejemplificaciones en contextos reales o ficticios para explicar el sentido de los enunciados.
- Se ve más interacción con sus compañeros, comparte su opinión.

Dificultades

- Los usos gramaticales en cuanto a categorías se refiere sólo cobra importancia, cuando hay necesidad de detalle o es una referencia clave en la comprensión de textos.
- Extrae ideas del texto pero no se apropia de ellas, lo cual puede ser indicador de no comprensión.
- El trabajo de “Angel” es lento en comparación con la mayoría de los alumnos.
- El proceso de generalización se ha convertido en el más difícil, más que el de construcción de enunciados.
- La caligrafía no es clara y en algunos casos entorpece la lectura, mal entendiendo términos o por no marcar puntuación.

3.4.5 Análisis de Resultados

Los resultados obtenidos están divididos en dos situaciones, una donde los alumnos responden de manera juiciosa a las preguntas, plantean las expresiones, explican, realizan todos los puntos; lo cual sucede en muy pocos casos. Más allá de que estén bien o mal.(Anexo 1) Y la otra situación es la opuesta, donde hasta las preguntas son copiadas en desorden, o sesgadas, no se argumenta o explica el por qué de las elecciones, y no logra identificarse la posición o pensamiento del estudiante a través de la respuestas porque casi todas resultan literales, transcritas de la obra. Sucede en la mayoría del grupo.(anexo 2)

Criterios a evaluar:

1. Localiza proposiciones, oraciones, frases u oraciones y extrae sentido de ellas?
2. Reconoce detalles, expresiones o palabras que le ayudan a la construcción de su propia opinión?
3. Valora, sintetiza y propone oraciones que contribuyan a la reconstrucción de textos?

4. Logra ir de estructuras pequeñas, palabras u oraciones; a textos completos o de mayor extensión. Uso de palabras claves en pro del sentido.
5. Usa el contexto para darle sentido a términos desconocidos?
6. Su vocabulario es amplio; o escaso y se ocupa por aumentarlo.
7. La imagen, lo iconográfico es una herramienta de transmisión de un sentido concreto?

- Encuentro que los estudiantes extraen oraciones, muchas no completas en el plano de lo formal; en lo que tiene que ver con el plano del sentido, se quedan en la repitencia o parafraseo.
- No se ocupan de recolectar vocabulario, en su mayoría manifiestan que no tienen dudas de vocabulario o que las saben todas. Se puede asumir como uso del contexto para determinar el significado de los términos, pero parece más despreocupación en ellos y siguen de largo en la lectura en un intento por comprender.
- La reconstrucción del texto a partir de oraciones fue el punto menos desarrollado, muchos no lo hicieron, unos propusieron una oración en un intento de recoger el texto. Oración por cierto literal y que en muy poco da razón del sentido completo de la obra.
- No hay justificación a las respuestas, la opinión particular y niveles de pensamiento críticos son mínimos.
- El trabajo con la imagen no muestra procesos de pensamiento, reflexión o intención comunicativa específica, se queda en la copia e imitación de dibujos presentados en la obra.

- No se evidencia estrategia de lectura y mucho menos de comprensión lectora a partir de elementos característicos en la estructura como títulos, subtítulos, negrillas, cursivas, por ejemplo.
- Desconocimiento y falta de interés por expandir el vocabulario.
- La opinión a partir de expresiones, oraciones o ideas concretas se logra en muy pocos casos.
- No se logra una secuencia entre enunciados para dar cuenta del texto y las mismas oraciones resultan faltas de cohesión.
- No se evidencia esfuerzo ni capacidad en sintetizar con frases o imágenes, las ideas del texto. (copia o imitación de imágenes).
- Falta de argumentación en más de la mitad de los casos. La mayor parte del trabajo argumentativo está dado en la repetición textual.
- Desconocimiento de elementos literales en el texto.

4. REFLEXIONES A LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Es el momento de ver lo que se ha hecho, cómo y por qué; ver también lo logrado y qué aportes hace todo este proceso en lo metodológico, en lo profesional y en lo personal. Ahora tomaré distancia del trabajo de práctica profesional y buscaré transmitir aquello que en lo físico y mental sucedió en ella; pues se comprende que el trabajo docente en el aula, es un escenario donde actuamos bajo un guión escrito pero no concluso. Cada día la actuación es diferente; a veces alentadora, dinámica y fructífera, otras absurda y tediosa. El desánimo y el enojo transitan por uno igual que el convencimiento o la ilusión.

Me he dado cuenta de que en la labor de observación, cuando se es testigo y no actor, somos más detallados, nos creemos más astutos, incluso mejores. Pese a estar en el campo de acción y tener los eventos de primera mano, pensamos en corregir o ver lo que para nosotros no está bien; no percibir que un grupo de estudiantes copia o “pasteleo”, o que hacen una tarea de última hora cuando están por ser revisados. “..a mi no me la van a hacer” piensa uno en para sí. Eso cree uno, no nos harán esa? Tal vez nos harán esa y otras más.

En el primer semestre de la práctica observé a la maestra cooperadora, a los alumnos, sus actuaciones y sus rituales como ya lo había mencionado; allí cobra importancia el diario de campo, pues

es memoria de lo sucedido. Me doy cuenta de que uno días, lo expresado es poco y lo descrito se queda en acciones generales, pero otros se convierte uno en crítico de la clase vista; es cuando hay más valoraciones, se perciben más cosas, hay mayor sensibilidad.

Se encuentran situaciones tales como que el dictado sirve para bajar la intensidad de la clase, se convierte a veces en un método de control comportamental pues tienes a tus alumnos quietos y callados.

Te das cuenta que hay textos y actividades que se pueden aprovechar mucho: retomando varios temas, recolectando saber de los alumnos, desarrollando su participación y punto de vista, contribuyendo a sus procesos de pensamiento y su proceso de escritura. En lugar de angustiarnos porque no será suficiente para el tiempo de clase, de lo cual se desprende que se ejecuten actividades no planeadas, sin objetivos claros, sólo con la idea de llenar tiempo.

Te conviertes en un crítico de las actitudes de maestra y alumnos y piensas: “yo lo haría así”, “le faltó esto”, “debió hacer lo otro”, o también “eso me gustó”, “no había pensado en esto”, en fin, es fácil cuando no eres tu.

Aprendes desde la barrera, que la lucha por la disciplina y la escucha es una constante y que hay días en que se pierden batallas y terminas pretendiendo ignorar el creciente rumor que se apodera del aula.

Descubres una necesidad constante en la clase y en la enseñanza, la motivación; para ser en verdad los transmisores del saber y no los entretenedores de un grupo de estudiantes, que no nos ocupemos de que el tiempo pase sino de aprovecharlo.

Confirmas que el respeto y el cariño son las mejores armas cuando la paciencia es puesta al límite porque se trata de no repetir lo que

hicieron contigo, se trata de que encuentren luz, se trata de enseñar y la persona siempre está y es el mismo maestro; nuestra humanidad no puede ni debe apartarse de nuestra profesión.

Mientras observas los procesos maestra alumnos, el aula, la institución, te preguntas por qué haces lo que haces o por qué quieres hacer lo que harás, cuando el ser maestro es una de aquellas profesiones en las a veces hay que encargarse más de lo que menos nos corresponde hacer. Es una de las áreas desamparadas del gobierno, en el caso de las instituciones públicas y hay que luchar para que te dejen hacer lo que fuiste a hacer.

Te toca tomar medidas o implementar recursos que nunca quisiste: usar la sanción, andar con el “observador” y hasta tomar aire amenazante para tener dominio del grupo, llamar la atención una y mil veces. Repetir, sermonear hasta el cansancio que “el único encargo de ustedes como estudiantes es justamente estudiar”. Preguntarte porqué no asimilan eso y buscar en su juventud la respuesta.

En mi primer semestre de práctica, en mi observación una interés va creciendo: “Me interesa conocer a lo estudiantes, saber qué es lo que más les agrada, cómo puedo llegar a ellos, pues la práctica me preocupa y desde esta observación no participante encuentro elementos que me sirven para acercarme a ellos”. Los que he nombrado y los que experimentaré.

Aunque la práctica sea percibida tan cercana, nada es igual al momento de estar a cargo de la disciplina, atención y aprendizaje de los estudiantes. Me animo a decir que la observación no participante colabora con la detección de estrategias y pautas de comportamiento que podemos adoptar en nuestra futura relación con los alumnos, pero nada es absoluto o totalmente eficaz; no hay estándares, no se pueden hacer generalizaciones, no hay manual, ni instructivo; queda nuestra inteligencia o nuestro instinto. A veces el ensayo error es lo que

muestra el camino para el feliz hallazgo. Un campo de batalla?, un laboratorio?...una escuela. Un descubrimiento.

En el segundo semestre de mi práctica, ya como sujeto activo, de intervención directa con los estudiantes mi propuesta y mi ser docente me guían en la idea de contribuir a los estudiantes desde el saber disciplinar con la comprensión lectora a través del análisis de textos para lo cual como se presentó en capítulos anteriores era también necesario y de interés personal, contribuir al desarrollo de procesos cognitivos, realizar actividades que los obliguen a pensar.

La primera clase con ellos como dije fue una sorpresa para mi pues no esperaba encontrarme en la práctica ese día, para el cual no hubo planes; pero se implementó un ejercicio que trabaja la deducción, por la relación de ideas, mediada de la pregunta. Se trabajó entonces desde el principio la lógica con ejercicios de este tipo, con el trabajo con imágenes e incluso involucrando operaciones matemáticas. La lectura fue uno de los elementos que desde el principio debía estar presente pues lo que movilizaba los procesos de análisis. También el trabajo con proposiciones como microestructura estuvo desde el inicio de las clases; a mi modo de ver tenía los elementos para el trabajo con los alumnos.

En el trabajo de análisis estructural desde la forma, las actividades fueron fácilmente manejadas pues producían interés en los estudiantes, les tomaba tiempo el reconocimiento de oraciones en el texto pero lo hicieron con calma y juiciosamente. Pero cuando esa estructura de la forma debía plantearse en el plano del contenido ya con un trabajo de pensamiento mayor para ellos, con el parafraseo, la inferencia, la reconstrucción y la síntesis, hubo mucho más preguntas, hubo menos actitud de trabajo, se percibieron mayores dificultades por poner en palabras o por escrito proposiciones o ideas que dieran cuenta del texto. Había que pasar a estructuras menores y a un plano gramatical más evidente. Sin usar los términos de sujeto y predicado y partiendo en

términos de la enunciación: ¿de qué o quién se habla? Y ¿Qué se dice de eso de quien se habla? Y dirigiéndome de este modo a los alumnos en los procesos de análisis y los propios de la lectura, encontré que les era más fácil, que aunque confundían en algunos casos referentes, les era más fácil responder y dar cuenta del sentido del texto. Pronto descubrí que la gramática es un apoyo al momento de la dificultad y que está inmersa en la lógica del sujeto porque desde sus primeros años de vida, desde que escucha la fue reconociendo y apropiándose y que es en la escuela donde se formaliza otorgándole un nombre y confirmando su función dentro del lenguaje.

Llegué a sentir que no tenía mucho que enseñar; concluí que debía preocuparme por no “dañarlos”, por no obstaculizar su pensamiento y qué iba a prender con ellos. No debía olvidar entonces seguir con la idea de desarrollar sus procesos de pensamiento y contribuir con ello a sus procesos de comprensión lectora. Las macrorreglas fueron mi herramienta y el ejercicio de pensamiento mi actividad: la supresión de información, luego la generalización, por último la construcción y siempre el pensar. Fueron tema de las clases, hacen parte de sus notas de cuaderno y se ejercitaron desde textos completos hasta en refranes; éstos últimos de gran acogida de buen trabajo.

En los refranes exploramos los niveles de lectura y ése fue el derrotero, pasar de lo literal a lo inferencial y poder luego con el juego analógico. La experiencia personal, la anécdota, la opinión, la discusión, el debate y hasta el chiste; tuvieron lugar cuando se trató de analizar y comprender el sentido de los refranes. Las clases en que tuvo lugar este tema, escuché voces que no había escuchado entre mis alumnos, descubrí o conocí parte de sus formas de pensar, sus principios y valores salieron a flote. Pues estaban inmersos conceptos sobre lo moral que hacían parte de la reflexión con los refranes.

En la pretensión permanente de un trabajo encadenado que vinculara las necesidades del proyecto con las de la institución en cuanto a lo curricular, con los temas y el uso del texto guía, tuve mucha libertad pero en todo caso en algunos casos me pareció más que un encadenamiento de temas, una lista que había que dictar.

Cuesta realizar enlaces con temas que no explotan sino la forma del lenguaje, la ortografía y la acentuación; las convertí en actividades de segundo plano que se desprendieran del trabajo con el texto.

En el trabajo docente hay múltiples situaciones por manejar, en el plano académico y disciplinario. En este último, descubro o confirmo que es un elemento que prima en el desarrollo de la clase y que es la primera situación con que hay que pelear, pues los estudiantes parecen no entender por ejemplo la necesidad de silencio para la comunicación y construcción de conocimiento. Es un aspecto fundamental que en mi caso produjo mayor desgaste, desilusión y ocupó más tiempo tanto físico en las clases (su inicio y desarrollo) como mental, tratando de visualizar cómo resolverlo, estrategias para la escucha y el silencio en fin.

En un aula nunca esperas que te distraigan abejas, que además del conocimiento y la energía propia de los estudiantes de este grado, te tengas que preocupar por su salud física evitando un ataque de abejas; así es, compartí casi todo mi segundo semestre de práctica con abejas vecinas al salón que buscaban en las lámparas del aula albergue.

Letreros como “prohibido matar a las abejas fueron comprensibles en mi aula cuando desarrollamos un trabajo con la imagen, historias con el personaje de la abeja, fueron comunes al igual que llamados de atención, indisciplina, juegos con las abejas, miedos, escándalos y contorsiones en medio del salón porque una abeja se metió dentro del uniforme, me fueron comunes.

Esta vez no lidié con armas, sólo una vez con un intento de pelea entre alumnos, no lidié con robos, ni agresiones físicas o verbales, lidié con quejas “tontas”, con aporreones, caídas, fiebres, dolores de cabeza, pereza, aburrimiento, hambre, desatención, desmotivación, pasteleo, basuras, falta de sillas, asambleas, no clases, con tristeza y..... con picaduras de abeja.

En cuando al proceso académico...

Efectivamente; pueden llamarse descubrimientos o confirmaciones lo que se hace en todo este proceso, en lo que tiene que ver con el diseño y propuesta de intervención, encuentro que hay muchas maneras en que se puede expresar, presuponer o recordar el conocimiento en el discurso, y esas estrategias discursivas son más difíciles de aprender y de enseñar, cuando se eligen las estrategias convenientes. Tener en cuenta las condiciones del acto de habla (Máximas conversacionales, cortesía, estrategias de interacción), las funciones del lenguaje, la micro, macro y superestructura pero sobre todo la relación semántica.

Ver en términos comúnmente usados, alcances favorables para la construcción de saber:

- El significado, es tal vez la relación más obvia entre conocimiento y discurso. Dependiendo de la teoría semántica de cada uno, todos o muchos aspectos del significado tienen una base cognitiva y por consiguiente presuponen varios tipos de conocimiento.
- Una oración es significativa cuando los usuarios del lenguaje son capaces de concebir una posible situación, evento, acción, etc. referido por tal oración o cláusula.
- En cuanto al significado del discurso; lo que es verdadero para secuencias de significado de la palabra es también verdadero para las secuencias de significado de oraciones: “Estas son

significativas cuando somos capaces de construir un modelo mental para ellas. Nuevamente, tales modelos mentales solamente pueden ser contruidos cuando activamos porciones de conocimiento acerca del mundo” (van Dijk, & Kintsch, 1983).

- Un aspecto del significado del discurso es su total coherencia y el hecho de que algunos significados globales forman lo que llamamos tópicos o temas. Derivar un tópico a partir de un texto es un proceso de deducción estratégica que requiere mucho conocimiento (van Dijk, 1980).
- Coherencia local. Lo que es verdadero para la coherencia global también se mantiene para las relaciones de coherencia local entre proposiciones: estas son local o secuencialmente coherentes cuando se refieren a hechos relacionados en un modelo mental. O sea, otra vez se necesita una estructura cognoscitiva del conocimiento (un modelo mental) para definir lo que parece una propiedad semántica del discurso.
- La enseñanza del lenguaje no está ya limitada al estudio del léxico y la gramática, sino que involucra la enseñanza del uso del lenguaje y el discurso en situaciones sociales.

Es importante, entonces, llevar a cabo un trabajo sistemático y explícito de enseñanza de *estrategias cognitivas* y *metacognitivas* para la comprensión, que permita a los alumnos no solo involucrarse con los textos de manera adecuada a sus propósitos, sino que también les faciliten el control, la evaluación y la autorregulación de los procesos durante su ejecución. Las *estrategias metacognitivas* en la lectura permiten tomar conciencia de qué es lo que se necesita para comprender un texto, qué está pasando -a nivel cognitivo- mientras se lleva a cabo el proceso, si se está comprendiendo o no, si se están consiguiendo las metas. Más importante aún, el sujeto puede, en consecuencia, regular sus procesos y, en caso de que sea necesario, si su proceso no está siendo eficiente, puede decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas o procedimientos más eficaces. Las estrategias en cada caso serán

específicas al texto y al propósito, pero pueden, sin embargo, y esto es lo deseable, ser generalizables a otras situaciones.

A fin de poder interpretar, asignar significado, palabras, frases, oraciones o secuencias, los usuarios del lenguaje también activan las porciones relevantes de su conocimiento cultural general, así como el conocimiento de grupo social, y activan los antiguos modelos mentales relevantes de experiencias anteriores. Tal activación del conocimiento es necesaria para interpretar frases, cláusulas u oraciones como proposiciones significativas, posibles situaciones o eventos, para establecer coherencia entre las proposiciones, para asignar tópicos de conjunto al texto, para relacionar microestructuras semánticas con el texto, para buscar presuposiciones e implicaciones, y así sucesivamente. De hecho, como hemos visto, comprender un texto significa comprender el mundo.

El lograr la comprensión de textos a partir del reconocimiento de estructuras, sí colabora en la mejora o adquisición de elementos, que sujetos al texto, guían al lector en su ejercicio. El reconocimiento de las estructuras es importante aun si no se sabe su nombre o función específica; si el alumno es un lector atento, sólo las necesitará para confirmar sus hipótesis de comprensión. Lo cual significa que el reconocimiento de estructuras se convierte en una guía de comprobación en el éxito lector; sólo en casos muy específicos de incomprensión suele acudir al reconocimiento de categorías –su denominación- para ir tejiendo el sentido de que o quien habla en el texto.

Entonces el proceso del alumno o del lector es su principal herramienta para la comprensión y que la estructura textual subyace a esa comprensión, pues sólo en necesidades de verificación, dificultad en la comprensión o desatención; emerge para guiar y resolver el problema cognitivo.

La construcción del discurso escrito es una *actividad* constructiva, histórica y social la cual es determinada por las exigencias, intereses, necesidades y motivaciones específicas de las comunidades (disciplinas, profesiones, etc.). Nuestros estudiantes se sienten al margen del mundo y de la historia, creen vivir una vida que no será contada, no saben que ellos mismos son hilos que construyen la trama de la realidad actual; como no conocen el mundo, no observan, no conversan, no se comunican, se encierran en la televisión, no asimilan toda la información que sucede a su alrededor, no leen el mundo, lo cual sería una manera de mejorar y potenciar sus capacidades, de hacer más atractiva su significación porque se darían cuenta que lo que hay que leer y comprender está permeando lo que a diario les sucede.

Para el desarrollo de este trabajo e investigación que se formula como monografía, ha tenido justamente en cuenta, la *etnografía*, pues constituye la primera etapa de la investigación cultural y en este caso académica, es como se ve, un trabajo de campo (proceso) y un estudio monográfico (producto).

Pasando por un proceso de observación no participante, luego a la observación participante y después al análisis de los datos observados. Se logra estudiar y describir la comunidad escolar. Esta comunidad nos enseña y debemos aprender.

En la enseñanza, es fácil quedarnos con viejos métodos, usos repetitivos, que hacen de la labor la monotonía. Espero que las instituciones, con sus leyes, sus procedimientos, no contaminen el ánimo que resulta de aquel que se llama profesional de la enseñanza; deseo que mi actividad docente sea dinámica, motivante y certera; no pueden existir dos días iguales, seremos muchas personas en un mismo espacio como para dejar que eso ocurra.

En mi mente pienso en el tedio que representa estar veinte o más años haciendo lo mismo, dirigiéndome al mismo lugar, estar en los mismos espacios mucho tiempo; pero algo he visto y he aprendido y es que cosas buenas malas y buenas pasarán, -espero más buenas que malas-, habrá que luchar contra la costumbre, el desgano y las necesidades ; pero el material con que trabaja un docente son las personas, son las mentes y eso resulta indescriptiblemente gozoso y perturbador.

BIBLIOGRAFÍA

Proyecto Educativo Institucional. Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Medellín.

Proyecto del área de Humanidades: Lengua Castellana y Literatura. Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Medellín. 2000.

Ley General de Educación. República de Colombia

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS TEXTUALES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DE AULA

TIPOS TEXTUALES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR. María Guadalupe Cózatl Sánchez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

LEER PARA APRENDER: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA *
Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas Lagos. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle

HACIA LA PRODUCCIÓN Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN EL NIVEL UNIVERSITARIO Por: Mireya Cisneros Estupiñán Jefe del Departamento de Lingüística de Instituto Caro y Cuervo

LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD. Luz Stella Castañeda. José Ignacio Henao. Editorial Universidad de Antioquia. 1995. Medellín.

BEAUGRANDE R. de y DRESSLER W. Introducción a la lingüística del texto 1983 *Introduction to Texts Linguistics*. Longman, England (en su trabajo de 1972, que se publica por primera vez en inglés en 1981) Traducción

MARTÍNEZ María Cristina. (Comp.) 1997. Los procesos de la lectura y la escritura. Universidad del Valle, Cali.

_____ LEER Y ESCRIBIR PARA APRENDER A PENSAR Y SEGUIR APRENDIENDO. *Coordinadora general de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina*

van DIJK Teun, (1992) *La ciencia del texto* . 3a. Ed. Paidós, España.

VAN DIJK, T. (1980) *Estructuras y Funciones del Discurso*, Ed. Siglo XXI, México.

OTROS TEXTOS DE LECTURA

BERNARDES, Enrique: Introducción a la Lingüística del texto. Espasa-Calpe S.A. Madrid, 1982.

CASTAÑEDA, LUZ Stella. Henao, José Ignacio. La lectura en la Universidad. Editorial Universidad de Antioquia

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Teoría de las seis lecturas, fundación Alberto Merani.

DIAZ, ALVARO. Aproximación al texto escrito. Ediciones unión nacional de escritores, UNE. Medellín.

LOMAS, CARLOS. Cómo hacer cosas con palabras. Vol. I-II. Paidós, Barcelona. 1991.

MORALES, MANUEL José. Discurso Textual y Práctica social. Rev Ude Medellín. V40. N° 80. Pag 33.

SECO, MANUEL. Manual de Gramática Española. Edición Aguilar, 1985.

NOTAS AL PIE

(A) los términos ascendente y descendente son de Widdowson, 1978 que las autoras Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas Lagos retoman en leer para aprender: una experiencia universitaria

ANEXOS