

**LA NARRACIÓN: UN CAMINO HACIA LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN  
DE TEXTOS**

**LINA MARCELA BETANCUR CARDONA**

**43 111 487**

**ASESOR  
NORBERTO CARO T.**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MEDELLÍN  
2008**

## TABLA DE CONTENIDO

|   | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN                                    | 6    |
| CAPÍTULO 1:                                     | 8    |
| 1. RESIGNIFICACIÓN DEL CONTEXTO                 | 8    |
| 1.1 DIRECCIONAMIENTO U HORIZONTE INSTITUCIONAL  | 10   |
| 1.2 MARCO FILOSÓFICO INSTITUCIONAL              | 10   |
| 1.3 MISIÓN                                      | 10   |
| 1.4 VISIÓN                                      | 11   |
| 1.5 MODELO PEDAGÓGICO                           | 11   |
| 1.6 EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN EL PEI      | 12   |
| CAPÍTULO 2                                      | 15   |
| 2. ETAPA DE PROBLEMATIZACIÓN                    | 15   |
| 2.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA    | 15   |
| 2.2 JUSTIFICACIÓN                               | 24   |
| CAPÍTULO 3:                                     | 30   |
| 3. OBJETIVOS                                    | 30   |
| 3.1 OBJETIVOS GENERALES                         | 30   |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS                       | 30   |
| CAPITULO 4                                      | 32   |
| 4. MARCO CONCEPTUAL                             | 32   |
| 4.1 MARCO LEGAL                                 | 32   |
| 4.2 MARCO TEÓRICO                               | 45   |
| 4.3 EL TEXTO                                    | 49   |
| 4.4 ETAPAS EN LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO | 52   |
| 4.5 EL TEXTO NARRATIVO                          | 54   |
| 4.6 EL CUENTO                                   | 57   |
| 4.7 LA NOVELA                                   | 58   |

|   |     |
|---|-----|
| 694.8 EL RELISMO MÁGICO   | 59  |
| 4.9 LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ESCUELA                             | 60  |
| 4.10 DIDÁCTICA DE LA LENGUA   | 64  |
| 4.11 COMPETENCIA COMUNICATIVA   | 65  |
| 4.12 LA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y EL ENFOQUE COMPRENSIVO                    | 69  |
| 4.13 COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN  | 72  |
| 4.14 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  | 79  |
| 4.15 LA ESCRITURA   | 85  |
| 4.16 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO<br>DE COMPRESIÓN LECTORA  | 88  |
| 4.17 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO<br>DE COMPOSICIÓN ESCRITA | 91  |
| CAPITULO 5  | 95  |
| 5. MARCO METODOLÓGICO   | 95  |
| 5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.   | 95  |
| 5.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA                    | 102 |
| 5.3 INTERACCIONES COMUNICATIVAS   | 127 |
| 5.4 DIARIO DE CAMPO   | 133 |
| 5.5 ENCUESTA  | 135 |
| 5.6 PRUEBA PILOTO   | 138 |
| 5.7 EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS                           | 141 |
| 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN                          | 149 |
| 7. CONCLUSIÓN   | 153 |
| BIBLIOGRAFÍA  | 154 |
| ANEXOS  | 158 |

## LISTA DE ANEXOS

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| Anexo 1 | TABULACIÓN DE LA ENCUESTA Y PRUEBA PILOTO | 158 |
| Anexo 2 | PRIMERAS PRODUCCIONES                     | 163 |
| Anexo 3 | AVANCES EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS      | 169 |
| Anexo 4 | CARTELES LKITP0'                          | 178 |

## **RESUMEN**

El trabajo se centra en el reconocimiento de la gramática del texto narrativo, como un camino para que los estudiantes mejoren su competencia comunicativa y por ende sean capaces de comprender y producir textos con sentido.

Palabras Claves:

Texto narrativo

Gramática del texto narrativo

Competencia Narrativa

Comprensión

Producción

## INTRODUCCIÓN

Para un maestro/a en formación es de vital importancia establecer un vínculo con el medio educativo, más específicamente con la escuela y sus protagonistas (alumnos), para que pueda darse cuenta de todo lo que allí sucede y asuma una posición crítica que le permita reflexionar sobre lo que pasa en el aula de clase. Así podrá tener una visión más amplia de las problemáticas a trabajar y desarrollar con sus estudiantes que le permitan una buena intervención y lograr aprendizajes más significativos en ellos.

La práctica profesional, se convierte entonces en una experiencia significativa, en donde hay una confrontación del saber disciplinar en el escenario real de la escuela y una exigencia pedagógica, investigativa y profesional del docente, quien a de ser un maestro reflexivo que evalúa constantemente sus prácticas y utiliza estrategias de autocorrección pedagógica y didáctica para propiciar conocimientos significativos y la superación de las dificultades en el área de Lengua Castellana.

Lo anterior, sirve de base para la práctica pedagógica que se realizó en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo con el grupo 8-6 de la jornada de la mañana, donde se trabajó en torno a la gramática del texto narrativo con el propósito de mejorar la comprensión y la producción de dichos textos de los estudiantes, siendo está una de las problemáticas más significativas del grupo en el área de Lengua Castellana.

Para ello se utilizan técnicas e instrumentos propios del método etnográfico, tales como: observación participante, diario de campo, entrevista semiestructurada y estructurada, las interacciones entre maestro-alumno, alumno-alumno y alumno-

maestro, en el área de Lengua Castellana. Lo que facilita un mayor conocimiento de la clase y también una mayor comprensión de dicha realidad.

De igual manera, este trabajo contribuye tanto a mi formación académica, en la medida en que debo convertirme en una maestra investigadora que está siempre atenta a todo lo que sucede en su clase, para poder adecuar los procesos de enseñanza; como a mi formación personal, ya que este acercamiento desde la práctica con los estudiantes es una experiencia enriquecedora que presenta sus dificultades y alegrías, pero que va aportando grandes cosas que ayudan a sortear las eventualidades que se presentan en el aula y permite ser un maestro/a reflexivo/a que tiene en cuenta el contexto, el texto y sobre todo al sujeto.

## **CAPÍTULO 1**

### **1. RESIGNIFICACIÓN DEL CONTEXTO**

La práctica pedagógica se realizó en el INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL PASCUAL BRAVO, ubicado en el Municipio de Medellín en el barrio Pilarica, por toda una zona residencial, su dirección es la calle 73 N° 73 A 226. En sus alrededores se encuentra el ITM, INGEOMINAS, el Centro de Salud de Robledo, el Colegio Mayor, un supermercado y la ciudadela de Robledo de la Universidad de Antioquia (donde están ubicados la Facultad de Ciencias Agropecuarias, la Escuela de Nutrición y Dietética y el Instituto Universitario de Educación Física. Entre los beneficios que presta esta ubicación se pueden señalar que cuenta con un amplio espacio físico disponible para el desarrollo de distintas actividades, es una zona distante de espacios distractores para el desarrollo académico de los estudiantes y se puede acceder a estos por medio de la ruta 289 de Trans Medellín o en carro particular.

El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, es de carácter oficial y mixto, con jornadas en la mañana y en la tarde, su currículo es de carácter diversificado; en los grados VIII además de las áreas obligatorias se ofrecen las clases de taller en la parte Técnica, en donde la educación es centrada en modalidades como la mecánica, el dibujo técnico, la electricidad, etc. Toda su población pertenece a diferentes estratos socio-económicos; el 60% de sus estudiantes proviene del barrio Robledo, el 14% del barrio Campo Valdés, igual porcentaje proviene del barrio Castilla y el 12% restante corresponde a los barrios París, San Cristóbal, Calazans, López de Mesa y San Javier. (Ver anexo 1).



Su población en sí, es de estratos 1, 2 y 3 (ver anexo 1) con deseos de superación, cuya finalidad básica es la de vincularse lo más pronto posible al sector laboral, dada la característica de la Institución, que es de tipo técnico, lo que se denomina Tecnología de punta o “dura”, lo cual no descarta de manera alguna, las aspiraciones que tengan y de acuerdo con las circunstancias, de continuar estudios superiores en áreas afines, especialmente en el campo de las ingenierías o de las tecnologías; es también necesario aclarar, que son muchos los egresados que han creado sus propias empresas en forma independiente, con mucho éxito.

La planta física cuenta con cuatro bloques, en el primero, funciona la parte académica del bachillerato, en el segundo la parte administrativa, en el tercero el Tecnológico y en el cuarto los talleres, los demás espacios están destinados a áreas recreativas y amplias zonas verdes poco cuidados. El bachillerato del Instituto Técnico Pascual Bravo consta de tres pisos. Tiene suficientes salones, bien iluminados y con buena ventilación. La biblioteca es amplia, con colecciones de las diferentes áreas del conocimiento. Los talleres de informática, madera, electrónica, eléctrica, están dotados con las herramientas e instrumentos básicos y necesarios. La Institución tiene dos fotocopiadoras, una cafetería, restaurante escolar, salón de medios audiovisuales, de actos, oficina del director, de los coordinadores, de profesores y de la asociación de padres de familia. Esto deja ver que es una Institución bien organizada desde su estructura física y que ofrece grandes beneficios a toda la comunidad estudiantil. Así mismo se evidencia que tienen en cuenta algunas de las dificultades de los/as estudiantes al ofrecerles una ayuda con el restaurante escolar.

## **1.1 DIRECCIONAMIENTO U HORIZONTE INSTITUCIONAL**

Se construyó en el año 2000 teniendo en cuenta la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación de 1994 y el decreto 1860.

## **1.2 MARCO FILOSÓFICO INSTITUCIONAL**

Siendo la persona el sujeto de la educación y el PEI el faro que indica el norte de toda acción educativa y de la Institución éste debe contemplar la atención a la formación del estudiante como ser integral, buscando un equilibrio entre las necesidades del ser biológico, ser psíquico, ser social y ser espiritual. La educación de niños y jóvenes se lleva a cabo dentro de un marco social que supone estar en permanente interrelación de personas con diferentes intereses y perspectivas. Dicha interrelación exige un límite a las libertades individuales para garantizar un entendimiento mutuo. La formación axiológica en la institución debe hacerse con una amplia gama de valores; por ello el desarrollo integral del estudiante pascualino estará orientado por los siguientes aspectos humanísticos y valores: el amor, respeto, autonomía, tolerancia, justicia, valor, responsabilidad, honestidad, cooperación, creatividad, investigación, empatía colaboración, consideración, humor, lealtad, cortesía, paciencia, serenidad, independencia, motivación, disciplina.

## **1.3 MISIÓN**

La misión propone trabajar sobre el desarrollo humano, formando individuos con valores, con capacidad de intervenir en las decisiones de su mundo, con una amplia formación para el trabajo, la producción, y la competitividad en los campos humanístico y laboral, que responda a las necesidades fundamentales para enfrentar la era posmoderna, la tecnología y la humanización. También la capacidad para trabajar en grupo, el fomento de valores, educación para el

trabajo, cooperación, formación geopolítica, capacidad para tomar decisiones, competitividad, productividad, eficiencia, pluralismo, respeto, tolerancia, creatividad, investigación, aprendizaje continuo, justicia social, recuperación cultural, ofreciendo a la comunidad diferentes alternativas a la educación formal.(PEI Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo).

#### **1.4 VISIÓN**

El Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo se proyecta hacia el liderazgo en la formación de bachilleres técnico-científicos, capaces de auto-desarrollarse 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.

#### **1.5 MODELO PEDAGÓGICO**

Las diferentes actividades pedagógicas que se desarrollen en el I.T.I.P.B. se basarán o apoyarán en un enfoque epistemológico y psicopedagógico, sin que lo hagan encasillados en uno solo, por ello se relacionan diferentes modelos: escuela tradicional, escuela activa, escuela de la tecnología educativa, escuela con enfoques mayeúticos, escuelas constructivistas. En el desarrollo de las áreas, asignaturas y las propuestas pedagógicas se emplearán métodos vivenciales y activos que permitirán al estudiante construir y reconstruir el conocimiento y entre otras, se desarrollarán acciones tales como: experiencias vivenciales, conceptualizaciones y reflexiones, documentación sobre el tema, ampliación interdisciplinaria de la documentación, proyectos interdisciplinarios de ampliación. En el ámbito de la autonomía, el profesor pascualino queda en libertad para utilizar la o las metodologías activas y realizar las acciones pedagógicas que considere

pertinentes para el desarrollo integral del estudiante. En la propuesta se concibe el currículo desde el enfoque de la Reconstrucción Social, éste 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 y transformarla radicalmente.

## **1.6 EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA EN EL PEI**

El docente facilitador debe replantear su esquema tradicional de trabajo por uno que tenga en cuenta la participación real de los estudiantes así: cada jornada de trabajo se inicia con una motivación, a través de una lectura, un casete o una frase, que puede aportar cualquiera de los estudiantes o el mismo facilitador; trabajo permanente del desarrollo en competencias comunicativas: la lectura comprensiva y expresión oral. Para ello diariamente se realizará una lectura y se reflexionará sobre ella; con el método de proyectos se favorece la organización del conocimiento. A través de éste se ofrece al maestro y al alumno la posibilidad de que mejoren sus diferentes estrategias de organización del saber, lo que representa una alternativa a las actuales prácticas de planeación curricular. Los contenidos teóricos gestionados a través de la ejercitación práctica de actividades como la contrastación, el análisis, la deducción, la elaboración de escritos con sentido, la lectura y el intercambio de información permanente, utilizando a su vez el apoyo a medios informáticos, hacen posible un cambio en los procedimientos de enseñanza.

Dicha Institución ha pasado por una serie de dificultades durante este año. Uno de ellos fue, que durante los cuatro primeros meses se trabajó con anormalidad académica, porque los profesores y alumnos hacían constantes manifestaciones contra la Administración Municipal de Medellín, ya que ésta no quería hacerse cargo de la parte académica del bachillerato, lo cual la dejaba con muy pocos

recursos. Después de varias reuniones se pudo llegar a un acuerdo y ahora ésta es del Municipio de Medellín. Otro inconveniente, fue el desalojo que tuvo que hacerse a finales del mes de mayo, pues las instalaciones de este bloque no cuentan con protección contra sismos. El traslado se hizo para el bloque dos, en donde los salones son muy pequeños y no ofrecen las condiciones necesarias para albergar a la cantidad de alumnos que hay por grupo (más o menos de 45 a 47). Igualmente allí quedaron ubicadas la Rectoría, la coordinación y la sala de profesores, la asociación de padres de familia, y la fotocopidora en el bloque 4, la biblioteca todavía no ha sido reubicada.

Según el PEI, las clases de Lengua Castellana de los grados octavos del Instituto Técnico Pascual Bravo tienen una intensidad de cuatro horas semanales, en el grupo de 8-6 están repartidas así: los lunes de 11:40 a 12:30, los miércoles de 6:30 a 7:25 y los viernes de 10:40 a 12:30. El aula es un espacio físico bastante reducido para albergar 45 alumnos, estos están distribuidos en siete filas de seis y siete alumnos que se ven bastante incómodos por las distancias tan estrechas entre fila y fila, el aula está bien ubicada para que entre la luz del sol y sus grandes ventanales en la parte trasera ofrecen una buena ventilación, aunque en algunas ocasiones se vuelve un distractor para los alumnos indisciplinados que se hacen en esa parte. Desde una mirada general el espacio físico no está en muy buenas condiciones para la realización de una clase; en las observaciones a la Institución no se evidenció un espacio dedicado al mantenimiento de los enseres, se deduce que no existe el presupuesto necesario para la ampliación de estos espacios, pues la Institución cuenta con unos espacios bastante amplios.

El grupo está conformado por 45 estudiantes. El 88.8% son hombres (40) y el 11% restantes mujeres (5), de los cuales el 84% tienen 13 años edad, el 8% 12 años, el 8% 12 años. Pertenecen a un estrato socio-económico promedio entre 2 y 3, predominan los núcleos familiares con esquema tradicional, es decir familias funcionales, para ser más exactas un 80% y un pequeño porcentaje del 20% con

ausencia de padre o madre por diferentes circunstancias. Entre sus características sociales y culturales están limitadas a las que puedan brindar su entorno social; la mayoría de los alumnos tiene buenas relaciones con sus compañeros, aunque algunos manifiestan apatía por su timidez ante la demás gente. (Ver anexo 1 de la encuesta aplicada a estudiantes).

## **CAPÍTULO 2**

### **2 ETAPA DE PROBLEMATIZACIÓN**

#### **2.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:**

Según lo analizado a partir de la observación participante, en la clase de lengua castellana se evidenció que las mayores fortalezas del grupo 8-6, son el deseo de trabajar y de aprender de un alto porcentaje de los estudiantes, y entre sus mayores dificultades se pueden encontrar el poco placer que muestran por la lectura y el temor de mostrar su buen desempeño ante sus compañeros; es también preocupante el excesivo interés que muestran la gran mayoría de los alumnos por la nota sin esfuerzo alguno, la encuesta que se aplicó (ver anexo 1), arrojó resultados tan sorprendentes, porque a la mayoría de estudiantes no les gusta leer, ellos prefieren en sus ratos libres ver televisión o practicar algún deporte. A los pocos que les gusta leer, sólo les interesan los libros de historias, aventuras, mitología, tiras cómicas, libros de autoayuda y literatura, un alto porcentaje de los alumnos manifiestan interés en estudiar porque tienen que cumplir con una obligación y de la misma manera obtener buenos resultados, en la pregunta sobre si les gusta ir a la biblioteca y qué hace, la mayoría respondió que no y los que van, lo hacen cuando es estrictamente necesario, como por ejemplo, hacer una consulta. La mayoría manifiestan interés por aprender sobre ortografía y temas actuales, ya que en las clases el maestro titular del área hace énfasis en estos aspectos (Diario de campo).

Teniendo en cuenta las edades de los alumnos en este grado, se comprende fácilmente que todavía quieran jugar, charlar, pues están en la etapa de la adolescencia. Aunque para ellos esos momentos de recreo, de lúdica y de charlas dentro del aula de clase es lo más normal del mundo, desde el punto de vista del

adulto, este tipo de interacción recibe dos nombres: indisciplina y desacato a la norma, y ambas hay que controlarlas y castigarlas. Si un docente no hace llamadas de atención, si no regaña, si no grita, si no castiga, el grupo se le sale de las manos, y él será considerado por el sistema educativo como un docente sin autoridad, leseferista, un mal profesor, y autoritario en el otro extremo. Este mismo panorama es el que se percibe en el grupo 8-6 del Instituto Técnico Pascual Bravo; los estudiantes intentan molestar, sabotear, pararse de sus puestos, hablar a destiempo, desconocer la autoridad del profesor, y si el docente o maestro en formación no hace nada, ellos continúan con su desorden, por lo tanto, de la única forma que vuelven a sus puestos, es con los regaños, con las amenazas pedagógicas, con las malas notas. Esta indisciplina trae como consecuencia la poca escucha de los alumnos ante la palabra del docente y de sus pares. No escuchan no porque tengan una limitación física o cognitiva, sino por rebeldía, por indiferencia o por falta de motivación.

El maestro cooperador es Orlando Correa, Licenciado en Idiomas y Español, y en Derecho, con muchos años de experiencia, el docente manifiesta en las charlas que hemos tenido una gran preocupación por las dificultades en la comprensión lectora y la gramática, su objetivo como maestro es formar personas que sean capaces de desenvolverse en una sociedad, que ayuden a los demás y que sean buenos, sobre todo, con la ortografía y la expresión oral, pues dice que si esto no se enseña y se corrige desde ahora, después se convertirá en un vicio que será muy difícil de poder mejorar (Fuente: Diario de Campo). Enseña los temas sugeridos y planeados por él mismo, lo primordial para él es la disciplina; pone demasiado énfasis en la gramática, lo que lo lleva a utilizar un método tradicional. En estas clases lo que se favorece es la memoria, lo que se espera es que a determinado estímulo, el alumno reaccione de una manera determinada, es un método mecanicista, en donde él va a sus clases a dictarlas y hay muy poca participación de los estudiantes, él quien transmite y dirige los conocimientos a los estudiantes, hay muy pocas interacciones entre maestro – alumno, lo que se



establece es una relación de verticalidad del profesor frente a sus estudiantes, también hay muy pocas interacciones entre alumno – alumno, parece más un grupo simplemente de alumnos que de compañeros, esto también se debe a que se realiza muy poco trabajo en grupo, porque el profesor insiste en que el trabajo lo debe realizar cada uno. Utiliza mucho su discurso, el cual es fluido, coherente y sencillo, con el cual trata de llegar a sus estudiantes, es demasiado estricto con la disciplina, en sus clases nadie habla, ni se mueve. Es evidente que la mayor motivación que maneja el docente para activar el trabajo de sus alumnos es la meta de alcanzar los logros para ser promovidos al grado siguiente, es en este caso la nota el mejor factor “detonante” de un aprendizaje. Un factor bastante negativo es la estigmatización hacia sus estudiantes, ya que señala a los llamados “indisciplinados” desde la primera visita y los sigue señalando en diferentes aspectos siempre negativos, porque en ninguna ocasión mostró interés por exaltar los estudiantes por su excelencia y buen desempeño; lo que si se debe resaltar es que siempre mostró un gran interés por los problemas y dificultades a nivel disciplinar.

La rutina diaria del docente en las clases de Lengua Castellana, es organizar el grupo por filas, luego pedirle a un estudiante cualquiera que haga una oración, llamar a lista, les hace énfasis en los valores y la ética, les habla de la responsabilidad, el cumplimiento, la disciplina. Acto seguido entra en materia (la clase para el día). El domina a cabalidad y tiene gran experiencia en el modelo pedagógico tradicional. Desde la organización del grupo por filas, demuestra el control por la disciplina, nunca se ha hecho una mesa redonda o un trabajo en equipos. En la enseñanza de la gramática el maestro es conductista en la transmisión de su saber, porque “conduce” a los alumnos a que aprendan de memoria los temas, sirviéndose del modelo que él les da. No utiliza otras alternativas como, por ejemplo, el aprendizaje por descubrimiento, él enseña simplemente lo que sabe. Al tener un amplio conocimiento sobre la gramática española y la Historia de la lengua, el profesor les demuestra a los estudiantes

que él realmente está bien preparado, y que los sacará a ellos de la ignorancia, sin tener en cuenta si dicho conocimiento ellos si lo están asimilando y comprendiendo. Mientras él explica, los alumnos están en sus puestos, unos bostezan, otros agachan la cabeza y otros se recuestan en sus puestos. Algunos si se concentran y toman nota de lo que el profesor está explicando. Cuando el profesor les pregunta sobre el tema estudiado la mitad contesta bien y la otra mitad contesta mal. Hasta que punto entonces, lo que el docente está enseñando si está siendo significativo para los estudiantes, pues a varios de ellos se les percibe el tedio y el aburrimiento, y aunque aparentemente puedan estar en sus puestos atendiendo al profesor, muchos de ellos pueden tener sus mentes a “años luz”, imaginando otras cosas. Los estudiantes que logran concentrarse es porque se han adaptado al modelo del docente.

El docente les habla con mucha autoridad. En el modelo pedagógico tradicional, las relaciones del docente con sus alumnos son verticales, de autoridad, donde el docente es el que “manda” en el aula de clase, y se hace lo que él diga; los alumnos no tienen voz ni voto y solo les resta obedecer. Pero, ¿puede existir otra alternativa para mantener a cuarenta y cinco estudiantes disciplinados? Los alumnos saben “a quien le miden el aceite” y el profesor que tienen no es un “hueso fácil de roer”; aún así, aunque el profesor los mantenga controlados ellos son adolescentes, y en algunos momentos quieren jugar, llamar la atención, y todo esto de acuerdo a su inmadurez psicológica. (Fuente: observación de la clase y charlas con el maestro).

A estas dificultades evidenciadas en la clase de Lengua Castellana también se suman los resultados de las Pruebas Saber realizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los últimos años, las cuales han demostrado que los estudiantes colombianos de la educación básica y media tienen serias falencias en la competencia comunicativa, específicamente en la comprensión y producción

textual, por lo que es urgente y necesario que el sistema educativo implemente estrategias didácticas que tengan como objetivo solucionar este problema.

Las facultades de educación del país, conscientes de la magnitud del problema, en su misión de formadoras de educadores han estado motivando a los maestros en ejercicio y a los maestros/as en formación para que en su práctica profesional implementen proyectos de aula alternativos utilizando metodologías constructivistas con el objeto de desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas y metacognitivas.

Pero aunque la solución del problema debería ser una responsabilidad que asumiera toda la sociedad, esto es, familia, Estado, medios de comunicación, instituciones culturales y educativas, la verdad es que la sociedad en su conjunto quiere verle solución al problema, pero no contribuye al mejoramiento, delegándole esta responsabilidad exclusivamente a la escuela, y cuando los resultados de pruebas como las SABER, ICFES, ECAES, etc., muestran tantas falencias, toda la culpa recae en la escuela, y es cuando la sociedad de una forma a priori, sin análisis profundo, tilda a las Instituciones Educativas de malas y mediocres.

Por lo tanto, la escuela tiene que ser consciente que en la solución de la problemática planteada la contribución de otras Instituciones sociales será muy poca. La familia colombiana, por ejemplo, no tiene la costumbre de leer. En los estratos bajos porque esa no es una necesidad básica, su preocupación está en buscar el pan de cada día, si muchas veces no tienen con qué comprar el sustento diario, mucho menos van a tener con qué comprar la prensa o un libro. Además muchos de los padres de los niños de estos sectores son analfabetas. En los estratos medios si tienen recursos para comprar la prensa, para comprar algunos libros, pero prefieren hacer otras cosas en familia, como irse de paseo, ir al cine, lo último en lo que pensarían sería en quedarse leyendo en familia. Y los estratos

altos tienen todos los recursos, pueden comprar toda clase de publicaciones en distintos formatos, pero su problema es que los padres por ser profesionales, personas supremamente ocupadas en sus trabajos, no tienen tiempo para leer con sus hijos en familia.

Si analizamos la televisión colombiana, ésta deja mucho que desear. Los dos canales privados RCN y Caracol en su menú sólo ofrecen telenovelas, noticieros, películas de violencia, farándula y realities. No tienen ningún programa educativo y cultural. El canal de interés público sólo ofrece programas de política, informe sobre el Senado, la Cámara de Representantes, los Ministros y el Presidente. Solamente se salvan algunos programas de Señal Colombia, Telemedellín y Teleantioquia, que ofrecen cultura, arte, ciencia y educación, pero paradójicamente son los canales con menos sintonía. Claro, estamos en la cultura de lo light, de lo fácil, de lo liviano.

A lo anterior hay que sumarle la influencia de la red Internet en la cultura contemporánea. Para un niño y un adolescente puede ser más entretenido, más lúdico, más interesante dedicar una hora a chatear, a navegar buscando información sobre música, deportes, películas que a él le llamen la atención, que estar una hora leyendo un libro de cuentos o un texto informativo. Por eso, el maestro/a debe tener en cuenta todo este mundo en que se mueve el alumno y aprovechar esto el máximo en sus clases trabajando, por ejemplo desde la imagen o el hipertexto, pues esto favorecerá el aprendizaje, ya que se estaría tocando directamente con todo lo que el alumno se enfrenta fuera del aula de clase y convertiría los aprendizajes en algo verdaderamente significativo. Porque hay que recordar que el mundo de la escuela no se debe alejar demasiado del mundo exterior de los educandos.

Si la escuela no hace nada por los niños y adolescentes que tienen problemas en su comprensión y producción textual las consecuencias para estos muchachos

serán a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo, porque a lo largo de su primaria y bachillerato tendrán dificultades para superar los logros que el sistema educativo les exige. A mediano plazo porque cuando terminen su bachillerato se encontrarán con un mundo donde tendrán que competir a nivel académico y a nivel laboral con una gran cantidad de contrincantes. Las personas que al terminar su bachillerato tienen problemas de comprensión y producción textual tendrán más dificultades para acceder a la Educación Superior o a un buen empleo. Y a largo plazo, todas estas personas que no logran ubicarse en el mercado educativo y laboral se convertirán en desempleados, algunos en desadaptados sociales, serán personas que se convertirán en un problema y no en un beneficio para la sociedad. Entre haya más personas así el desarrollo de una sociedad será más lento y demorado. Por lo tanto, hay que concluir que la no comprensión y producción textual más que un problema exclusivamente educativo, es un problema social, e invertir para su solución, es invertir para el mejoramiento y desarrollo de la sociedad.

También es de vital importancia tener en cuenta los diferentes datos recogidos y la observación participante realizada a los estudiantes del grupo 8-6 del Instituto Tecnológico Pascual Bravo, en lo cual se hace evidente que tienen problemas de lectura y escritura que aún no han sido intervenidos. En este sentido se hace necesario dar cuenta de la información que sirve de soporte al problema, como lo son la observación participante, las pruebas realizadas, la encuesta y la prueba piloto.

Algunos de los problemas que se identificaron en la observación y las pruebas que se les aplicó a los estudiantes, fueron la falta de coherencia y cohesión en sus escritos, los cuales tampoco superan los dos párrafos de extensión, además ese tema de la lectura y la escritura no es lo más relevante en la clase de lengua castellana, pues lo realmente valioso para el profesor de dicha materia es que los estudiantes tengan una ortografía impecable. Cuando se abordó el tema de la

tipología textual, este fue de difícil asimilación, ya que ellos no estaban familiarizados con el tema, y por lo tanto causó un gran desconcierto en las mentes de los estudiantes, pues era un nuevo trabajo, en donde lo fundamental sería la comprensión y la producción de textos. Pero ni siquiera se logró que ellos produjeran un texto teniendo en cuenta la superestructura y la gramática del texto narrativo, lo que sí se logró fue despertar un gran interés por leer diferentes tipos de textos e identificar su superestructura.

En lo referido a los datos obtenidos en la encuesta (ver tabulación) se llegó a la conclusión de que a la gran mayoría de los estudiantes no les gusta leer, y que en su familia tampoco se realiza esta actividad. Los jóvenes en sus ratos libres prefieren ver televisión, jugar play o hacer deporte que dedicarse a leer o escribir, y que van al colegio para poder superarse y ser alguien en la vida. Algo importante, es que lo que más les gustaría aprender en la clase de lengua castellana es sobre ortografía y temas actuales, lo que deja ver el enfoque gramatical con que están acostumbrados a trabajar los estudiantes, teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas de sus maestros.

La Prueba Piloto que se aplicó tuvo en cuenta los requerimientos de las Pruebas Saber, por esto las preguntas fueron formuladas de acuerdo con las siguientes categorías, como son la comprensión literal, la inferencia directa y semántica, la enciclopédica, la intertextual y la crítica.

Con respecto a la comprensión literal se realizaron dos preguntas, en éstas los estudiantes manifestaron capacidades, ya que el 84% la respondieron correctamente, solo el 16% incorrectamente. (Ver anexo1).

En inferencia directa se realizaron seis preguntas de las cuales el promedio fue entre un 40% y 84% de respuestas correctas y las incorrectas corresponden a un porcentaje entre el 12% y 60%.

En enciclopédica se realizó una pregunta (ver anexo n.1), en la cual solo contestaron correctamente un 24% y el 76% restante respondió incorrectamente.

En inferencia semántica se realizaron dos preguntas (ver anexo n.1), de las cuales en la pregunta N° 9 contestaron correctamente el 14% y el 86% incorrectamente. En la pregunta N° 10 el 34% respondió correctamente y el 66% incorrectamente.

En la crítica se realizó 1 pregunta (ver anexo n.1), en las que la mayoría de los estudiantes no supieron responder y sólo 4 estudiantes que corresponde al 10% respondieron correctamente y el 90% no respondió correctamente.

En la textual se realizó una pregunta, en la cual pudo percibirse que todos los estudiantes tienen problemas de cohesión y de coherencia.

Ha sido muy importante conocer el desempeño de los/as estudiantes en la comprensión de lectura, ya que veo que está incide de manera significativa en los procesos de producción de textos escritos con sentido.

La prueba piloto dejó ver las dificultades que los estudiantes tienen en comprensión y en producción de textos, además demostró que a medida en que aumenta el nivel de exigencia la comprensión se les dificulta, y por eso no responden correctamente, y esto se percibe en los resultados de las preguntas de inferencia semántica, de intertextualidad y crítica. Por tal razón se hace necesaria una intervención pedagógica para desarrollar los procesos de pensamiento que faciliten la comprensión y la producción de textos escritos con sentido.

Desde la observación de las producciones escritas de los estudiantes, también se observaron varias dificultades como: ideas sueltas, falta de conectores, párrafos cortos y poco estructurados, no manejan secuencias lógicas, ni la coherencia lineal, local ni global, no manejan ni identifican la microestructura,

macroestructura ni la superestructura. Es así como el interés por mejorar sus niveles de comprensión y producción textual me lleva a formulación del siguiente cuestionamiento:

**DE QUÉ MANERA EL RECONOCIMIENTO DE LA GRAMÁTICA DEL TEXTO NARRATIVO ESTRUCTURADO POR: EXPOSICIÓN, ELEMENTO GATILLADOR, COMPLICACIÓN, FIN Y MORALEJA PODRÁ MEJORAR LA COMPRENSIÓN Y LA ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS DE LOS JÓVENES DE OCTAVO SEIS DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO PASCUAL BRAVO.**

## **2.2 JUSTIFICACIÓN.**

“La lectura de un texto literario, científico, filosófico o de cualquier otro género es sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso; después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación”.

**Fabio Jurado valencia**

Este trabajo de intervención que se llevó a cabo con el grupo 8-6 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, busca fundamentalmente intervenir el problema en relación con la producción de textos escritos de tipo narrativo y a su vez fortalecer los procesos de comprensión crítico e interpretativo de los estudiantes. Es entonces el tema central del presente trabajo el aprendizaje de la lectura y la escritura, concentrándose principalmente en la gramática del texto narrativo, con el fin de mejorar la comprensión y propiciando a la vez la producción de textos narrativos por parte de los estudiantes, desde trabajos significativos que cubran sus necesidades y expectativas.



Tradicionalmente la lectura y la escritura han sido restringidas a un nivel de decodificación y traducción de signos, que resultan poco significativos para el estudiante. Tanto la escuela como los medios de comunicación, han asumido los procesos de lectura y escritura como un simple instrumento de adquisición de información, olvidando muchas veces el valor cultural y social de estos procesos; esto ha desencadenado el hecho de que los estudiantes han asumido la Lengua Castellana como un simple conjunto de reglas gramaticales y ortográficas que deben aprenderse para ser promovidos, olvidando así las necesidades que alrededor del lenguaje presenta la vida cotidiana. Es por esta razón que la propuesta de intervención de la práctica pedagógica, se centra en la necesidad que manifiestan los estudiantes por reconocer las características del texto narrativo, siendo esta tipología la más utilizada por ellos. Sin embargo esta aparente familiaridad con el texto narrativo no implica que los alumnos identifiquen sus características, por el contrario, el reconocimiento del texto resulta ser mucho más intuitivo que conciente.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta de vital importancia realizar con los estudiantes del grupo 8-6, un trabajo orientado hacia el reconocimiento de la gramática del texto narrativo, para desde allí trabajar también los aspectos sintácticos y estructurales propios de la escritura. Para el desarrollo de esta propuesta de intervención, es necesario tener presente los intereses de los alumnos, así como el desarrollo de las competencias, respondiendo a los ideales planteados por los Estándares que buscan la formación de un individuo como un ser pensante, crítico y reflexivo.

Es necesario también tener presente que el desarrollo de los procesos de lectura y escritura se logran de manera exitosa a través de estrategias como trabajar antes, durante y después de cada lectura, desde diferentes tipos de textos, enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión y del proceso de escritura (planificación, regulación, revisión), para que ellos tengan una visión amplia de

éstas y así decidan cuáles de ellas utilizar según el tipo de texto con el que se enfrenten y según su objetivo, discusiones guiadas, resumen, trabajos con imágenes desde los comics, lecturas en voz alta, intención comunicativa del autor, entre otras, que permitan al alumno relacionarse libremente con el texto y lograr experiencias significativas que cubran sus necesidades e inquietudes; la lectura y la escritura hoy en día en la educación básica son el eje fundamental desde el cual el educador y el educando pueden construir aprendizajes, es decir, estas dos habilidades básicas ( la lectura y la escritura) son ahora competencias comunicativas que se desarrollan de acuerdo al contexto y a los sujetos, son competencias que permiten la construcción de habilidades cognitivas.

Un alto porcentaje de nuestros estudiantes no desarrollan todas estas habilidades por que tal vez los maestros no se han interesado en ello o porque se centran en desarrollar otras metas, es por esto que este trabajo y el desarrollo de esta práctica esta interesado en la búsqueda de nuevas alternativas que contribuyan en el desarrollo de estas competencias como habilidades de pensamiento.

La lectura y la escritura no son una actividad mecánica, están sujetas a las vivencias, intereses, inquietudes y motivaciones de los estudiantes; mejorar los niveles de la capacidad lectora implica una movilización de la competencia escrita.

La lectura y la escritura son dos procesos inherentes a nuestra vida y los cuales constituyen el medio por el cual un individuo puede comunicarse efectivamente con su interlocutor. Estos dos procesos conllevan la comprensión, interpretación y producción, es por esto que mi práctica se centró en el reconocimiento de la gramática del texto narrativo como un medio para lograr que los jóvenes mejoren significativamente sus niveles de comprensión de lectura y esto se refleje a su vez en sus producciones escritas. Además los jóvenes de lo que más disfrutan y lo que más enriquece su creatividad son las narraciones, estas que están presentes

en su diario acontecer, porque todo lo que nos sucede a diario son historias que compartimos con la gente que nos rodea.

Es así como la narración cobra importancia en el aula de clase, ya que es retomar todo ese cúmulo de conocimientos que los jóvenes traen desde afuera, para enlazarlos con los objetivos que persigue la escuela y conseguir que ellos se interesen por el conocimiento y lo vean como algo significativo que no solo les aportará conocimientos para su vida intelectual sino también que los hará crecer personalmente.

La educación socialmente ha descuidado al protagonista de la misma, al educando, haciendo de él un agente pasivo en la construcción del conocimiento y dando saberes fraccionados como si el ser humano también lo estuviere. Lo que busca entonces este trabajo es conocer al alumno como un ser integral que todo lo ejecuta dependiendo de diferentes variables por las que este pasando y por el medio que le rodea.

Es así como a partir de los conocimientos y datos obtenidos a lo largo de mi carrera, es posible desarrollar un ejercicio que permita confrontar estos conocimientos en la práctica, y así determinar su interiorización. Es por lo anterior., que este trabajo también se realizó con el propósito de concientizarse acerca de los contenidos didácticos y teóricos que debe poseer un buen maestro, y así mismo evaluarse en los aspectos y resultados favorables y desfavorables, como las ventajas y dificultades que se presentan en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Cada maestro debe conocer muy bien el área del conocimiento en la cual está formado. Es una condición sin la cual fracasaría porque no se puede enseñar lo que no se sabe, lo que no se domina.

Si el maestro de Lenguaje y Literatura no sabe leer, ni escribir, ni escuchar, ni hablar adecuadamente, no podrá enseñar esto, y si lo hace, lo hará de una forma errada. Si no sabe analizar, ni argumentar, ni comprender, ni interpretar, será un pésimo espejo, un mal reflejo para sus alumnos.

Por todo esto, es responsabilidad de los maestros de Lengua y Literatura conocer los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística textual, la pragmática, las teorías de la literatura, de la escritura, de la lectura, de la comunicación y de la información, si quiere realmente ser un buen maestro.

El maestro que quiera dar un cambio en su enseñanza, tiene la oportunidad de articular todas estas teorías en los Proyectos de Aula, ya que estos tienen el privilegio de permitir reunir las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares con las áreas del conocimiento y la investigación.

Los proyectos de aula transforman totalmente la educación y la profesión docente, porque el maestro es, ante todo, un investigador en el aula: tiene que analizar, observar, criticar, indagar, pensar, reflexionar y corregir las acciones y los pensamientos de sus alumnos y los suyos propios.

Con los proyectos de aula el maestro tiene que ubicarse en el contexto escolar, en la cultura del alumno, el maestro debe analizar cuál es la mejor manera de enseñar a sus alumnos, teniendo en cuenta la individualidad de cada uno de ellos.

Los Proyectos de Aula facilitan la emancipación del alumno, su autoformación, su autoaprendizaje, su autoreconocimiento, su autoevaluación; lográndose de esta manera una educación realmente liberadora.

En nuestro país con los artículos de educación contenidos en la Constitución Política de 1991, con la Ley General de Educación, con los lineamientos

curriculares de las diferentes áreas publicados por el Ministerio de Educación Nacional, con los proyectos educativos institucionales, se da una garantía legal que le permite al docente ser autónomo para crear sus propios proyectos de aula, su propio currículo, su propia didáctica. El docente tiene una gran libertad para saber qué va a enseñar y cómo lo va a enseñar.

Finalmente, será responsabilidad del maestro si continúa haciendo su labor a espaldas a la sociedad, al contexto y a lo contemporáneo; o, si por el contrario, se ubica en el tiempo, en el espacio y en las circunstancias suyas y de sus alumnos, para tratar de lograr la transformación, la emancipación.

El conocimiento existe. Las garantías legales existen. La realidad existe. Cada quien decide si los ignora o los afronta. Esta decisión es algo personal, cada docente escoge su camino.

## CAPÍTULO 3

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVOS GENERALES

- ② Diseñar y aplicar una propuesta de intervención didáctica basada en estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyan a la superación de las dificultades en cuanto a la lectura comprensiva en el nivel crítico y la producción de textos escritos de tipo narrativo de los estudiantes del grado 8 – 6 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.
  
- ② Propiciar la formación en la investigación de la práctica pedagógica a través de los métodos etnográfico y hermenéutico y a su vez facilitar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar para la identificación de los problemas en el área de Lengua Castellana e intervenirlos desde una propuesta didáctica y pedagógica.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ② Aplicar estrategias didácticas que permitan el desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura de textos narrativos.
- ② Desarrollar procesos de autorregulación y autocorrección como mecanismos metacognitivos, a lo largo de todas las fases de producción de textos narrativos.
- ② Desarrollar la competencia básica de la lectura, con base en la recepción e interpretación de textos que permitan la producción de nuevos textos de tipo narrativo.

## CAPITULO 4

### 4 MARCO CONCEPTUAL

#### 4.1 MARCO LEGAL

**4.1.1 Lineamientos para un Marco Legal.** La realización de la práctica, le exige al maestro en formación enfrentarse con una realidad académica y social que sorprende por sus múltiples complejidades y que hace que los/as maestros/as en formación estén en una constante reflexión acerca de la profesión y todo lo que ésta conlleva. Por eso se hace necesario tener siempre presente todo lo que dentro de la ley toca directamente con la educación, para que los/as maestros/as en formación se apropien de ese referente y sepan utilizarlo en el momento en que lo necesiten y así mismo tengan argumentos claros frente al trabajo que desean desarrollar con los/as estudiantes en las aulas. Ya que con la educación pueden lograrse objetivos significativos que se verán reflejados no solo dentro de la realidad escolar, sino también afuera, en la sociedad en que nos desenvolvemos.

A propósito de esto, la sociedad ha sufrido una evolución en los últimos tiempos que repercute de forma directa en la familia y en la escuela. Tanto es así que uno de los temas más destacados respecto a la educación en estos días es la relación entre estos dos elementos, además de sus necesidades. Con la incorporación de la mujer al mundo laboral y otros cambios de diversa índole, sobre todo políticos y económicos, el rol de la familia ha ido evolucionando. Ésta ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de los hijos, a compartir con la escuela parte de esta tarea.

No se puede negar entonces que la sociedad, la familia y la escuela son las llamadas a educar al niño en sus distintas facetas; como dice Vigotsky: “El medio determina el desarrollo psíquico del niño a través de cómo vive el niño dicho medio”. Lo que debe el medio entonces, es ofrecer herramientas útiles y significativas que le permitan al individuo enfrentarse y resolver los diferentes problemas con los que se encuentre. Específicamente los/as maestros/as deben tener esto muy presente, para que sus prácticas pedagógicas no apunten solo a lo cognitivo sino también a lo personal y se forme realmente un ser integral apto para vivir en sociedad.

A sí mismo, los/as maestros/as deben aprovechar todas aquellas fuentes de información factibles sobre el estudiante, puesto que este conocimiento permitirá planificar y programar procesos de enseñanza y de aprendizaje más adecuados a las características individuales, para propiciar el desarrollo de las competencias, siendo estas sin duda alguna una de las metas prioritarias de la enseñanza.

Con la **Declaración universal de los derechos humanos** se ha valorado la Educación y se ha incluido como un derecho fundamental al cual debe tener acceso toda persona. Como no es posible hablar de una cultura global se hace necesario considerar el término de mundialización cultural, para entender que no existe una oposición inmanente entre los aspectos locales, nacionales o mundiales que rodean a un sujeto en formación. Como hecho social la educación ocupa un lugar importante dentro de las preocupaciones administrativas y así, la entidad rectora en el ámbito educativo al interior de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) la encargada de la Educación, la Ciencia y la Cultura, y la (UNESCO), la cual trabaja, junto con otros asociados, para conseguir la vinculación de todos los niños en escuelas adecuadas y la formación de profesores encargados de impartir una educación de calidad.



En este sentido, el principal objetivo de la UNESCO es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo la educación, la ciencia, la cooperación entre los pueblos, la cultura y la comunicación, con el fin de garantizar el respeto universal de la justicia, la supremacía de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. En el marco de su programa de promoción de la educación permanente para todos, la UNESCO apoya y fomenta proyectos nacionales encaminados a renovar los sistemas educativos y formular estrategias alternativas para hacer accesible a todos, la educación permanente. Este programa tiene también como objetivos ampliar el acceso a la enseñanza básica y mejorar su calidad, reformar los sistemas de educación universitaria en todo el mundo y promover la educación de adultos.

Nunca debemos olvidar que cuando hablamos de educación no nos referimos ni a un determinado ámbito a desarrollar de la persona ni a un contexto exclusivo en el que se lleve a cabo. Al hablar de educación se hace irremediable mencionar los lugares donde se lleva a cabo como son la sociedad, la familia y la escuela. Pues el individuo es un ser integral y global que no puede ser fragmentado.

Contextualizando el problema educativo mundial, en Colombia, encontramos en el artículo 44 y 67 de la **Constitución política colombiana** la mención a los derechos fundamentales que tienen los niños como la vida, la salud, la alimentación, el cuidado, el amor, y la educación, entre otros. Y al reconocimiento de la educación como un “derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (artículo 67)

Se espera formar seres comprometidos con la sociedad que no sólo cumplan con sus objetivos personales sino que además contribuyan al mejoramiento del

entorno físico, social y psicológico al que pertenecen. Por tanto, la educación debe formar seres en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, tecnológico y para la protección del ambiente.

Al estado le corresponde regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

**En la Ley general de educación o ley 115 de 1994**, se incluyen los principios y normas, que articulan la finalidad de la educación en Colombia y que se define en el artículo 1 como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”, se espera formar un ser integral que responda con éxito a las exigencias sociales. Esa integridad se ha buscado desde la interdisciplinariedad, de allí que en el artículo 23 se establezcan las áreas obligatorias que tendrán que ofrecer los proyectos educativos institucionales (PEI).

Hay además unos objetivos específicos para cada uno de los ciclos educativos; el área de lengua castellana, se enuncian unos objetivos, en el artículo 21 numeral c relacionados con “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” como una necesidad que debe ser afianzada en la escuela en el ciclo de primaria. En secundaria, lo fundamental será “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana” (artículo 22). Además de los objetivos específicos mencionados, la educación se ha trazado unos fines que le garantizan su pertinencia y adecuación

a los intereses sociales y personales, y que han sido considerados en el artículo 5.

Se rescata así, aquellos que están relacionados con la Lengua Castellana. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- ✓ El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social , afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
  
- ✓ La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.
  
- ✓ El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
  
- ✓ El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
  
- ✓ La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

- ✓ La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando al sector productivo.

Cada maestro es llamado a comprometerse con su labor y a facilitar el cumplimiento de estos fines que desde la administración se proponen.

En el artículo 72 de la Ley 115 se habla del plan Nacional de desarrollo educativo y se afirma que “el Ministerio de Educación nacional en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el plan nacional de desarrollo educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo”

El primer y único **Plan decenal de educación** cubre el periodo comprendido entre los años 1996 – 2005 aunque en la actualidad se encuentra vigente y está en proceso del nuevo plan 2006 – 2015.

El plan decenal de Educación es una herramienta para el cambio educativo que pretende la participación de todos en la transformación de la educación. Se definen los propósitos y las metas, los programas y los compromisos de cobertura y calidad de la educación que deben lograrse durante los próximos diez años. Este Plan, de carácter indicativo, es preparado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en coordinación con las entidades territoriales y la participación de los ciudadanos.

Para el país la puesta en marcha de esta estrategia es importante porque la educación y la cultura requieren políticas a mediano y largo plazo. Sólo con planes educativos se podrán apoyar los procesos que persiguen la construcción de una nación democrática, tolerante, pacífica, productiva, competitiva y equitativa.

Para guiar esta discusión, el MEN redactó diez propuestas que sirven de guía al desarrollo de los programas necesarios para llevar a cabo el Plan Decenal. Cabe anotar que dentro de los propósitos que se plantean, el numeral diez es el más conveniente para el proyecto, donde se dice que el sector educativo debe incentivar el desarrollo científico y tecnológico, apoyado en la investigación que deberá hacerse en todos los grados, principalmente en la educación superior.

En el **Decreto 1860 de 1994** se reglamenta parcialmente la ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos, se explicitan las obligaciones de la familia frente a la educación de uno de sus miembros y se deja claro como estará organizada la institución educativa y bajo que reglamentos, entre ellos se menciona el manual de convivencia y el PEI. Además se reconoce la utilidad de los planes de estudio y las orientaciones curriculares para cada uno de los ciclos educativos.

En cuanto al **Decreto 230 del 11 de febrero de 2002**, se establecen las normas técnicas para el currículo, las orientaciones para su elaboración, al igual que las de los planes de estudio. Se exponen los principios que orientan la concepción de la evaluación y sus procedimientos, dejando claro que dicha evaluación será continua e integral, ya que debe presentarse un informe de evaluación por escrito en el que se da una información detallada de las fortalezas y las dificultades que hayan presentado los estudiantes con sus respectivas recomendaciones y estrategias para mejorar.

Como parte del proceso evaluativo se hace indispensable la evaluación académica de las instituciones, mediante la auto evaluación y la evaluación externa; considerando éste como un mecanismo que permite observar si la institución alcanzó los objetivos y las metas de calidad y sus posibles correctivos y planes de mejoramiento.

El decreto 230 orienta la evaluación por competencias para Lengua Castellana, se busca desarrollar la calidad y observar el proceso pedagógico en el lenguaje. Evaluar por logros es buscar, apreciar, y estimar juicios sobre el proceso y desarrollo humano; con lo anterior se pretende ofrecer una orientación y un análisis de los desempeños de los estudiantes para contribuir a la cualificación en el proceso de las competencias comunicativas.

La competencia es entendida como el desarrollo de las potencialidades del ser humano para realizar un trabajo o tarea; en la medida en que se muestre un grado de dominio será más competente la persona. En el campo educativo, especialmente en Lengua Castellana ese desarrollo se potencia a partir de lo que se aprende en la Institución Educativa; si allí le brindan las herramientas adecuadas desarrollará mejor sus capacidades para ser más competente y en esa medida se verán mejorados los procesos de pensamiento.

Evaluar por competencias significa entonces, tener en cuenta todo el proceso del estudiante y no sólo el resultado, implica devolverse al análisis de lo aprendido y dar cuenta qué tan competentes han sido los estudiantes para cualificar su proceso.

Por su parte los **Estándares de competencias básicas**, nos permiten conocer y programar aquello que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Convirtiéndose así en la guía para que todas las instituciones, ofrezcan la misma temática y por consiguiente se logre una calidad educativa estándar. Entre los propósitos de los estándares encontramos:

- Enviar señales claras a docentes, estudiantes y opinión pública sobre las exigencias de calidad.
- Diseñar currículos, planes de estudio, programas y procesos pedagógicos
- Influir en la orientación y mejoramiento de la formación de los docentes

- Producir técnicas, métodos o instrumentos de evaluación para evaluar personas, instituciones, procesos o productos.

Los **Estándares en Lenguaje** ofrecen una referencia básica para el trabajo en el aula, los cuales tienen una repercusión clara en la formación de personas autónomas, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, mediante el uso del lenguaje. Son un punto de partida, amplio, susceptible de crítica y enriquecimiento a partir de la creatividad del docente y de las necesidades e intereses del estudiante, de las directrices del PEI y de las orientaciones de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Desde los estándares el lenguaje es definido como “un proceso psicológico y social que le permite a los individuos generar o participar en los procesos cognitivos que den lugar a un universo de ideas...” es la facultad del ser humano que le ha permitido comunicarse y aprender. Se busca que los estudiantes aprendan a usar el lenguaje para que se expresen con autonomía y efectividad, para que se relacionen con los demás y desarrollen el pensamiento. El lenguaje debe orientarse hacia un trabajo fuerte de apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural, conservando así, la autonomía individual e institucional.

Así mismo se le da gran valor al lenguaje, ya que gracias a éste los seres humanos han sido capaces de crear un universo de significados para dar respuesta al porqué de su existencia. El lenguaje es pues una capacidad esencial del hombre que posee tanto un valor subjetivo (ya que es una herramienta cognitiva que le permite interpretar su mundo y tomar conciencia de sí mismo), como objetivo (ya que es el eje y sustento de las relaciones sociales y gracias a este puede darse la comunicación entre sus diferentes miembros).

El lenguaje a su vez tiene diferentes manifestaciones como lo son el lenguaje verbal (abarca las diferentes lenguas que existen) y el no verbal (son los sistemas simbólicos como la música, los gestos, la escritura, la pintura, etc), lo cual le da la posibilidad al ser humano de apropiarse de su entorno. En estas manifestaciones se dan dos procesos la comprensión que tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística; y la producción, la cual se refiere al proceso por medio del cual el individuo genera significado. Es entonces el lenguaje un instrumento esencial de conocimiento, pues es la puerta de entrada para la adquisición de nuevos saberes. Corresponde a los estándares fijar las metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media el enriquecimiento de seis dimensiones a saber:

- ✓ La comunicación: donde el énfasis debe estar en formar individuos capaces de interactuar con su congéneres.
- ✓ La transmisión de información: en ésta se debe ofrecer herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos conocimientos.
- ✓ La representación de la realidad: ésta debe crear las condiciones que le permitan a los individuos elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas en el momento indicado.
- ✓ La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: Esta implica trabajar para desarrollar las potencialidades estéticas de los educandos.
- ✓ El ejercicio de una ciudadanía responsable: se debe apuntar a que el estudiante construya acuerdos con todos los involucrados en la actividad comunicativa.
- ✓ El sentido de la propia existencia: Es propiciar el desarrollo de las competencias que los/as estudiantes requieran para participar con éxito en las actividades comunicativas.



Asumiendo estos elementos en la práctica docente, se podrá afirmar que desde el deber ser se pretende formar sujetos integrales capaces de conceptualizar, comprender e interpretar la realidad, y de comunicarse con sus semejantes y participar activamente en la construcción de una sociedad más solidaria.

Para orientar la formación en lenguaje de los estudiantes hay múltiples caminos para hacerlo, pero desde los estándares se proponen tres campos pedagógicos fundamentales para lograrlo:

1. La pedagogía de la lengua castellana: se requiere para desarrollar las competencias en los/as estudiantes considerar la lengua castellana como un sistema simbólico que tiene sus implicaciones en lo cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Con esto se pretende enriquecer el desempeño de los/as estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos los requieran.
2. La pedagogía de la literatura: en ésta se plantea específicamente la necesidad de consolidar una tradición lectora en donde los/as estudiantes disfruten de las diferentes lecturas de tipo literario con las que se enfrente, pero sobre todo que aprenda a ir más allá de lo que superficialmente le ofrecen las lecturas, que lean entre líneas para que pueda interpretar y tomar una posición crítica frente a la realidad.
3. La pedagogía de otros sistemas simbólicos: Esto posibilita el conocimiento y la aprehensión de otros lenguajes como los no verbales a los/as estudiantes, pues éstos también son una forma de comunicación que sirve para hacer efectiva las interacciones entre los miembros de una comunidad.

Por eso, dentro de los estándares la propuesta de la enseñanza de la literatura es fundamental y relevante, ya que ésta lleva al conocimiento y al disfrute del texto literario, de la evocación de mundos imaginarios; al gusto por abandonar algunos niveles de la realidad y acceder a la ficción. Una vez adquirido el gusto por la

literatura, se puede guiar al estudiante al análisis crítico de las obras leídas y establecer diferencias y similitudes entre distintos tipos de textos.

Por tanto es importante decir que la escuela debe tener en cuenta cada uno de estos componentes de los estándares para brindar el apoyo necesario que el estudiante y el maestro necesitan, en su desempeño tanto académico como personal.

La escuela es la que debe incitar al desarrollo del conocimiento del sujeto, para que este sea quien aproveche y haga buen uso de su actitud innovadora en el proceso de formación.

Los estándares de competencias básicas en relación con los **Lineamientos Cuniculares de Lengua castellana**, nos permitirán afianzar conceptos y posteriormente aplicarlos. En estos lineamientos se maneja una concepción del lenguaje orientada hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar. En el capítulo II, plantean la importancia de la escuela como espacio simbólico y comunicativo, donde hay socialización alrededor del desarrollo de saberes y competencias a través del lenguaje. Todos los miembros de la comunidad, el estudiante, docente y los padres de familia, son sujetos activos, portadores de saberes culturales que aportan a la construcción del PEI, entendido como una dinámica de reflexión, comunicación, participación, investigación y de análisis, dentro de la escuela, que busca entender y modificar el entorno socio-cultural, local, nacional y universal, ideando una propuesta curricular para lograr el avance pedagógico y personal.

Sin dejar de lado la noción de competencia de la que se habla en lineamientos definida como “las capacidades con las que un sujeto cuenta para...” Teniendo como campo de trabajo curricular el énfasis en el desarrollo de competencias y actos comunicativos que permitan la construcción de sentido y logren el éxito

comunicativo. Se definen cinco ejes alrededor de los cuáles es posible pensar propuestas curriculares que estén enfocadas hacia la construcción de significación, dichos ejes son:

- ✓ El primer eje que se refiere a la construcción de sistemas de significación: donde la significación se refiere al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso, en general, el lenguaje verbal, de la imagen y señales; sistemas que son contruidos por los sujetos a través de la interacción social. Además tiene en cuenta los siguientes niveles:
  - Un nivel de construcción o adquisición del sistema de significación, donde intervienen la lectura, la escritura, la oralidad y la imagen. Un elemento importante es el conocimiento de la historia de los sistemas de significación que permite encontrar el sentido cultural y social a las prácticas de comunicación.
  - Un nivel de uso, asociado a las prácticas de la lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen y sus funciones como espacios de significación donde se tiene en cuenta la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como Escritos
  - Un nivel de explicación del funcionamiento de los sistemas de significación, donde se tiene en cuenta la lengua, la imagen y su funcionamiento como objeto de estudio. Dicho nivel debe centrarse en las producciones de los estudiantes si se pretende desarrollar solidez en el manejo cognitivo del lenguaje.

- Un nivel de control sobre el uso de los sistemas de significación, donde interviene el nivel metacognitivo, que se refiere a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas.
- ✓ El segundo eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos: donde se interponen los diferentes usos del lenguaje y de los contextos, se tienen en cuenta además los diferentes tipos de textos, donde los sujetos deben estar en la capacidad de comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades de acción y comunicación.
- ✓ El tercer eje se refiere a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura: donde la literatura debe ser representación de la cultura, la suscitación de lo estético, se considera el lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y las artes.
- ✓ El cuarto eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: la interacción debe ser desde el lenguaje, donde se manifieste el respeto por las diferentes culturas tanto fuera como dentro del aula.
- ✓ El quinto y último eje se refiere a los procesos de desarrollo del pensamiento: que se adquiere gracias a la interacción del sujeto con la realidad externa, a través del lenguaje que le permite el desarrollo de su pensamiento, además expresa el conocimiento que se adquiere dependiendo de los contextos socioculturales locales.

Hay entonces cinco ejes sobre los cuales se puede apoyar el investigador para planear una propuesta de intervención didáctica y pedagógica efectiva. Es importante anotar que la escuela debe tener en cuenta cada uno de estos

aspectos para brindar al estudiante la orientación pertinente, mejorando así su desempeño académico, disciplinario y afectivo.

Con respecto a lo anterior, el concepto de competencia que plantean los Lineamientos Curriculares en relación con un enfoque orientado hacia la significación, se entiende ésta en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para” y que no son observables en sí mismas, sino a través de los desempeños comunicativos del sujeto que permiten inferir la adquisición y el nivel de desarrollo de la competencia.

Estos desempeños comunicativos se circunscriben en diferentes competencias o habilidades que en conjunto posibilitan determinar si un sujeto es o no competente a nivel comunicativo. Por eso, más que el desarrollo de la competencia lingüística lo que ahora se propone es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particular, situados social e históricamente.

## **4.2 MARCO TEÓRICO**

**4.2.1 Tipologías Textuales:** Diariamente producimos e interpretamos una gran diversidad de textos y somos perfectamente capaces de distinguir una conversación de una entrevista o de una conferencia y sabemos que no es igual el prospecto de una medicina que una carta. Esto lo sabemos por tres factores:

1. La intencionalidad: informar, contar, persuadir, rogar, disculpar, etc.
2. El ámbito de uso: Los actos comunicativos se realizan en distintos ámbitos sociales: en el ambiente familiar, en el colegio, en el trabajo... En ellos actuamos como hablantes adoptando diferentes papeles (alumno, familiar, trabajador, etc.) y asignamos igualmente distintos papeles a nuestros interlocutores (profesor, padre, amigo, hermano, jefe, compañero...)

3. Los rasgos caracterizadores: son la forma externa, la estructura del contenido, el empleo del lenguaje, etc.

Cuando nos comunicamos recurrimos a las distintas formas o géneros textuales disponibles en nuestro contexto cultural.

El texto lo podemos definir de diferentes maneras:

- Texto es cualquier manifestación verbal que se produzca en un intercambio comunicativo.
- El texto es una unidad de comunicación, oral o escrita, con una intención determinada, esta bien estructurada sintáctica y semánticamente.
- Una de las definiciones más conocidas dice que “texto es aquella unidad lingüística comunicativa cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional”.

Vivimos en un mundo saturado de información, de mensajes transmitidos a través de diferentes tipos de textos, reconociendo como texto todo aquello que nos ofrezca un mensaje. Esta variedad de textos se debe aprovechar como fuentes de conocimiento por cuanto además de enriquecer el campo de la lectura al integrar la lectura de textos lingüísticos con imágenes (signos, televisión, música, películas...), permite analizar y discutir la problemática real.

Existen diferentes tipos de texto teniendo en cuenta la intención comunicativa que de acuerdo con los lineamientos del MEN, se clasifican en:

- Informativos: noticias, notas de enciclopedia, artículos periodísticos, afiches, circulares, cartas, folletos, telegramas.

Estos textos tienen como principal propósito informar sobre algo, se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente. La forma de expresión debe

garantizar, la recepción de ese contenido. Con la información que se transmite se quiere facilitar el conocimiento del texto o materia.

- Explicativos: recetas, instrucciones, reglas de un juego.

Estos textos tienen como finalidad la transmisión de información, se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente. La forma de expresión debe garantizar la recepción de ese contenido.

- Narrativos: cuentos, novelas, mitos, leyendas, fábulas, obras de teatro, historietas, relatos cotidianos.

Estos textos cuentan o hacen referencia a unos hechos que les suceden a unos personajes en un lugar o un tiempo determinados. Los hechos relatados pueden ser reales (noticias de prensa, una anécdota, etc.) o imaginarios, como relato literarios (novelas, cuentos, etc.). Si se relatan hechos que podrían ocurrir o han ocurrido, la narración es realista, si se relatan hechos inverosímiles, la narración es fantástica. Generalmente los hechos se encuentran en el relato en tres momentos: planteamiento, nudo o desarrollo y desenlace. En una narración también aparecen las voces de los personajes, son ellos los que causan o sufren los acontecimientos, por lo general son personas, pero también pueden ser otros seres reales o imaginarios. Los acontecimientos suceden en una a varios lugares esto es lo que denominamos espacio, y ocurren además en una sucesión temporal que es lo que denominamos tiempo.

Narrar es contar hechos ocurridos a lo largo del tiempo, en los textos narrativos predominan los verbos- que expresan acciones- sobre cualquier otro tipo de palabras.

- Argumentativos: ensayos, artículos de opinión, reseñas, editorial de periódicos o revistas.

Argumentar es aportar razones para defender una opinión, la argumentación pretende conseguir adhesión a las tesis que presenta un emisor, pretenden llevar al interlocutor a ciertas conductas. Se utiliza generalmente para desarrollar temas que presentan controversia.

La finalidad de todo texto argumentativo es influir en el interlocutor-destinatario. Si la influencia se realiza mediante la razón (argumentos, pruebas...) se producirá un convencimiento. Toda argumentación tiene un carácter dialógico, un dialogo con el pensamiento del otro para transformar su opinión. Tienen también una estructura lógica, tema sobre el que se argumenta, postura que el emisor adopta ante el tema, razones en que se basa el emisor que son los medios básicos de la argumentación.

Los textos argumentativos se basan en la buena organización de las ideas, con las que pretenden convencer o persuadir. El argumento es el razonamiento mediante el cual se intenta probar o refutar una tesis, convenciendo a alguien de la verdad o falsedad de ella. Los argumentos deben ser sólidos y pertinentes. Son sólidos cuando no admiten discusión o es difícil responder a ellos; son pertinentes si ayudan a la tesis y están relacionados con ella.

Cada quien le da a un mismo texto una interpretación, dependiendo de su propia experiencia y formación, no existe por tanto una sola interpretación de un texto y esto no significa necesariamente que se esté alejando de las ideas que éste plantea. La variedad de interpretación enriquece el significado del texto.

El aprendizaje de la lectura es un proceso que se desarrolla en el interior de cada sujeto. El solo hecho de enseñarles a los/las estudiantes el sonido y la escritura de las letras no lo capacita para leer, necesita conocer y vivir diferentes tipos de texto, y somos los y las docentes los que tenemos el papel fundamental de animar y facilitar el proceso de lectura. Para hacer atractiva la lectura, se deben presentar estrategias y actividades a partir de diferentes tipos de textos como cuentos,



fábulas, leyendas, relatos, noticias, textos documentales, historietas ilustradas, caricaturas, mapas, fotografías... Algunas estrategias pueden ser: estrategias antes de la lectura o de animación a la lectura; estrategias durante la lectura, estrategias después de la lectura o para vivenciar la lectura; técnica del recuento; trabajo con el vocabulario para comprender mejor el tema; técnica de la relectura; técnica del parafraseo. El proceso de comprensión lectora está determinado por varios factores, como lo son el lector o la lectora, el texto y el contexto. Se debe por tanto enseñar el reconocimiento de los rasgos estructurales de algún tipo de texto, que sean útiles en el momento de la lectura. La topología textual tiene incidencia en la lectura, ya que su comprensión se facilita si sabemos que el texto que leeremos pertenece a un determinado tipo, pues esto supone una organización determinada en el contenido y una cierta función o intencionalidad.

Si el lector puede darse cuenta de estos rasgos tipológicos, puede predecir en cierta forma cuál será el asunto general que tratará el texto o la clase de tratamiento que el tema tendrá. Esto predispondrá al lector a la mejor comprensión de lo que se lee.

### **4.3 EL TEXTO**

Según Marina Parra (1996) el resultado de la actividad lingüística es el *texto*, unidad comunicativa básica constituida por una secuencia coherente de signos lingüísticos, mediante la cual interactúan los miembros de un grupo social para intercambiar significados, con determinada intención comunicativa y en una situación o contexto específico.

#### **CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO:**

- El texto tiene carácter comunicativo porque es el resultado de una actividad lingüística mediante la cual comunicamos significados.

- El texto tiene carácter social porque es la unidad lingüística fundamental de interacción social.
- El texto tiene carácter pragmático porque el emisor lo produce con una intención comunicativa y en un contexto específico.
- El texto posee coherencia puesto que es una unidad semántica cuyos componentes se encuentran interrelacionados entre sí.
- El texto tiene carácter estructurado porque es una totalidad constituida por contenidos conceptuales que se expresan mediante el lenguaje.

**4.3.1 Estructura del Texto:** La propiedad fundamental del texto es su carácter estructurado ya que esta unidad semántica es una totalidad en donde todas las partes están interrelacionadas y cumplen una función dentro del todo. Todo texto posee una doble estructura: contenido y *forma* o *expresión*. La primera es un proceso del pensamiento y está constituida por una serie de contenidos conceptuales relacionados entre sí y organizados jerárquicamente para ser comunicados a un receptor. La segunda es la expresión lingüística de ese pensamiento, previamente organizado.

**4.3.2 Superestructura Textual:** La intención comunicativa del autor lo lleva a definir qué tipo de texto desea elaborar para obtener la consecución de la finalidad que persigue con la actividad comunicativa que desea realizar. Por lo tanto, cada tipo de texto tiene una determinada estructura esquemática o superestructura textual que es su forma global con determinada ordenación y unas relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos.

**4.3.3 Estructura Semántica:** Ésta es la estructura del contenido o de los significados que se quieren expresar. Para elaborarla, el escritor selecciona un *tema* o información fundamental que quiere tratar sobre determinado sector de la realidad; generalmente se reduce a una proposición nuclear en torno a la cual se organiza la información que se va a transmitir. El tema se divide en subtemas o

subtextos que constituyen diferentes aspectos o niveles informativos que integran ese todo que es el texto. Los subtemas, a la vez, se dividen en proposiciones temáticas que son la relación que se establece entre los conceptos o ideas que se tienen acerca de un objeto o evento.

**4.3.4 Estructura Formal:** La estructura semántica se expresa por medio de categorías lingüísticas de distintos niveles, organizadas jerárquicamente y se construye así la estructura formal del texto: aquello que dice o escribe un emisor. Las categorías lingüísticas de las cuales nos valemos para la construcción formal de un texto son las siguientes:

- a) Sintagma, unidad mínima semántica-sintáctica que sirve para nombrar conceptos que reflejan un fragmento de la realidad
- b) Oración, es la unidad sintáctico-semántica que intenta expresar el sentido de una proposición temática. Estas oraciones se constituyen por medio de sintagmas.
- c) Comunicante, parte del texto conformado por un determinado bloque temático informacional, organizado jerárquicamente y construido por medio de oraciones interrelacionadas. En el lenguaje oral el comunicante equivale a las secciones en que se divide el discurso. En el escrito, a los párrafos por medio de los cuales se expresan los distintos subtemas en que se divide el texto que se está elaborando.

Resumiendo, el texto tiene dos planos básicos, íntimamente relacionados entre sí: el plano del contenido y el de su expresión lingüística o plano formal. Estos dos planos, estructura semántica y estructura formal, se relacionan de la siguiente manera: los conceptos se expresan por medio de sintagmas; las proposiciones temáticas por oraciones y los subtemas por párrafos en el texto escrito, o por secciones en el texto oral.

#### 4.4 ETAPAS EN LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO ESCRITO

Para producir un texto escrito, el emisor realiza un proceso comunicativo en el cual se llevan a cabo las siguientes etapas:

- a. El emisor tiene una intención comunicativa que nace de una necesidad o de un interés específico.
- b. Selecciona un referente o sector de la realidad (natural o social) acerca del cual va a informar algo.
- c. Define el tema del texto, o sea, la información fundamental que quiere transmitir al receptor.
- d. Determina las partes que formarán el texto de acuerdo con la clase de documento escrito que se va a producir (memorando, carta, informe, etc.)
- e. Elabora un plan global del texto: descompone el tema en subtemas; estos en proposiciones y éstas últimas en conceptos.
- f. Expresa por medio de categorías lingüísticas el significado que desea transmitir. Para ello redacta sintagmas y los agrupa para formar oraciones que interrelacionadas forman párrafos que se unen coherentemente y dan como resultado final un texto escrito.

**4.4.1 Cohesión:** Sabemos que el texto es una unidad semántica constituida por dos planos: el del contenido y el de la expresión. Las ideas están organizadas de acuerdo con una relación lógica que hemos elaborado en el plano del contenido para darles *coherencia*; pero esa relación debe ser expresada lingüísticamente y para ello nos valemos de unos recursos tales como pronombres, artículos, conjunciones, desinencias verbales, etc., que sirven para relacionar entre sí los distintos componentes del texto. Esa relación lingüística se llama *cohesión* y se logra por medio de elementos lingüísticos cohesivos o por medio de signos de puntuación, los cuales contribuyen a la interpretación del sentido del texto por parte del receptor. Los principales mecanismos de cohesión que existen son: *referencia, sustitución, elipsis, conjunción y repetición.*

*Referencia:* mediante este tipo de cohesión se expresa la relación entre un elemento del texto con otro u otros que están presentes en el texto mismo o en el contexto situacional. La referencia textual puede ser de dos clases: *exofórica* y *endofórica*. La primera se da cuando un elemento del texto se relaciona con elementos de la realidad que no están presentes en el texto sino en el contenido situacional. Si la relación se da con un referente que aparece en el mismo texto, tenemos la referencia *endofórica*.

*Conjunción:* esta se realiza por medio de elementos lingüísticos que sirven para enlazar palabras, oraciones o párrafos; se dividen en: aditivas (agregan elementos que completan el sentido; ej: y, también, además, por otro lado, de otra parte, etc.), temporales (expresan identidad o continuidad de tiempo en los eventos; ej: cuando, después, antes, a continuación, en adelante, anteriormente, posteriormente, etc.), adversativas (indican que entre dos elementos sucesivos el uno constituye la negación del otro; ej.: o, pero, no obstante, a pesar de, sin embargo, etc.), causales (introduce una proposición que es causa o razón de otra; ej.: en consecuencia, por eso, porque, por lo tanto, por esta razón, etc.), explicativas (sirven para indicar que una oración es explicación de otra; ej.: o sea, es decir, en otras palabras, etc.); comparativa (permite establecer una comparación entre dos elementos y se realiza por medio de enlaces lingüísticos comparativos; ej.: de igual modo, así mismo, de la misma manera, etc.) y organizativas (determinan el orden de presentación de los eventos en un texto; ej.: en primer lugar, seguidamente, a continuación, finalmente, para terminar, en conclusión, etc).

*Sustitución:* es una forma de cohesión que consiste en reemplazar un elemento léxico por otro para evitar así la repetición de un mismo término y hacer más elegante el estilo. Pueden ser de dos formas: *sustitución sinonímica* o *sustitución por medio proformas*. La primera consiste en el reemplazo de un elemento léxico por otro idéntico o casi idéntico en su significado. La segunda es el reemplazo de una palabra o de una oración por un elemento lingüístico cuya función es la de

servir de sustituto a un elemento léxico en el mismo texto. En español existen algunas proformas tales como: persona, objeto, el verbo hacer o los pronombres neutros eso, esto, aquello, ello, etc.

*Elipsis:* es una forma de cohesión que consiste en suprimir la información que se presume que el receptor reconoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente. Sirve para dar economía al texto y hacer el estilo más elegante. Se pueden suprimir pronombres, verbos y oraciones.

*Repetición:* es la recurrencia en el texto de un elemento léxico aparecido anteriormente con el objetivo de dar énfasis.

## **4.5 EL TEXTO NARRATIVO**

Parafraseando a Mugarbi (2002) el género narrativo es en verdad un macrogénero en el sentido de que engloba varios géneros: cuento, novela, relato histórico, relato de experiencias vividas, novela corta, historia vivida, fábula, mito, crónica, etc. Estas variantes del género narrativo tienen en común el hecho de evocar acontecimientos pasados los cuales se encuentran alejados de la situación socio-material de producción. En otras palabras, actualizan representaciones (de acciones, de acontecimientos, de estados o de relaciones) que son organizados en un mundo discursivo distanciado del mundo de la interacción social en curso. Esas representaciones remiten a hechos pasados y atestiguados, a hechos plausibles o puramente imaginarios cuya presentación está articulada a un origen temporal que ubica el origen de la historia.

Con todo los diferentes géneros pueden ser considerados como distintos con base, por lo menos, en tres criterios: a) la construcción del mundo ficticio o real / actual; b) la relación implicada o autónoma, del texto en relación a la situación

material de producción; c) sus formas de planificación temporales: la secuencia narrativa y la secuencia descriptiva.

Si el texto es planteado según la secuencia narrativa, tendremos cinco partes principales:

- la situación inicial: estado inicial en el cual se presentan el tiempo, el lugar, los personajes y la situación en la cual se encuentran los personajes;
  
- la complicación: fuerza (alguien o algo) que transforma el equilibrio inicial;
  
- las acciones: los personajes realizan una serie de acciones para reaccionar ante la perturbación;
  
- la resolución: nuevo elemento que interviene para concluir la transformación y permitir el restablecimiento del equilibrio;
  
- la situación final: instauración de un equilibrio diferente a la situación inicial.

Por su parte Bassol y Torrent (1997) consideran que los elementos comunes al texto narrativo pueden reducirse a estos tres:

- Actor fijo, o estable a lo largo de la secuencia narrativa, que favorece la necesaria unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente. Por otra parte, el sujeto de la narración se tiene que transformar durante la secuencia. Esta transformación a lo largo del tiempo es la que garantiza realmente la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de “ser”, “tener” o “hacer”, que definen al actor al principio y al final de la secuencia o relato.

- Proceso orientado y complicado. Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su orientación hacia un final y su complicación. El hecho de que estén orientados hacia un final implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones causa-efecto que se establecen entre los predicados. Por otra parte, para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado que provoque una desviación del curso normal de las cosas.

- Evaluación. Tiene por función explicar la finalidad del relato y conferir un sentido a la historia. Este sentido, que es considerado moral, asegura la unidad de acción y, además expresa la redacción del narrador respecto a la trama. Esta es, según Van Dijk, la parte “directiva” del relato, donde se propone una enseñanza normalmente orientada al comportamiento del auditorio.

Según Bassol y Torrent (1997) las diversas propuestas para representar la configuración del relato coinciden en delimitar tres grandes fases que se concretan del siguiente modo:

- Situación inicial o planteamiento: antes.

- Transformación o nudo: proceso.

- Situación final o resolución: después.

Este esquema señala que existe una transformación de los predicados (“ser”, “tener”, “hacer”) mediante un proceso y, por consiguiente, una situación que se modifica en el tiempo.



## 4.6 EL CUENTO

El cuento supone la re (construcción) de un mundo ficticio, o sea la selección de un conjunto de lugares, de espacios temporales, en los cuales evolucionan personajes dotados de ciertas propiedades. La visión del mundo privilegiada por el narrador determina qué propiedades de los personajes son esenciales con relación al tema de la historia y cuáles son accidentales. Todo el mundo narrativo se superpone necesariamente al mundo real. Toma de él prestadas ciertas propiedades y coloca en escena personajes que pueden ser reconocidos, sin que sea necesario reconstruir todas las propiedades.

El cuento es producido en el siguiente contexto de comunicación:

- el texto no es puesto en la situación de enunciación; en efecto, el origen del cuento es claramente independiente del momento material de producción (este origen se construye en relación a una marca temporal situada fuera del momento de la enunciación: “érase una vez, un día”);
- el objetivo a lograr es la creación, a través del lenguaje, de un mundo no presente, imaginario, frecuentemente para divertir al destinatario;
- el destinatario tiende a ser universal, esto es, está constituido por toda persona susceptible de leer el texto, incluso si existen cuentos destinados a los adultos y otros más dirigidos a los niños;
- el productor de un cuento escribe en cuanto cuentista;
- el lugar social se inscribe en el dominio de la literatura, en general, en el del cuento, en particular.

En general, la planificación del cuento es una secuencia narrativa. Como ya vimos, presenta los elementos constitutivos del “mundo” de la historia contada. Introduce los lugares, los períodos del tiempo en los cuales se sitúa la historia, así como los personajes que actúan siguiendo las leyes de ese mundo. La fase de complicación introduce los motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial. En el encadenamiento lineal de las acciones surge un acontecimiento particular inesperado. La fase de resolución permite completar la tensión dramática. La situación final corresponde a una pregunta del tipo: ¿cómo se acaba eso?. La misma cierra el mundo misterioso de la historia y algunas veces conduce a la moraleja.

#### **4.7 LA NOVELA**

Siguiendo a García Viñó (2005: 29), la novela es definida como “una forma de crear valores estéticos por medio de la palabra empleada para representar; con expresividad y conciencia delante del lector, un conjunto de ficciones de realidades – acontecimientos, objetos, personajes, ambientes - situadas en secuencia temporal, que, relacionadas por una dialéctica válida al menos para ese determinado conjunto, en consecuencia armónico constituyan el relato de uno o varios sucesos interesantes. Por consiguiente, una novela es una obra de arte literario en la que se suscitan valores estéticos por medio del lenguaje escrito, creando un segundo mundo con expresividad y consistencia, con su tiempo, su espacio, y la debida constitución del conjunto”.

Así mismo hace una clasificación de este género:

- El lenguaje y la expresión novelística, en donde hace referencia a géneros afines a la novela, tales como: novela corta, cuento , leyenda, relato, biografía o autobiografía, epopeya, reportaje histórico, diálogo, artículo de costumbres, memorias, epistolarios, historia ficticia.

- La realidad como contenido de la novela, en donde está la novela y lo maravilloso, la novela y lo interesante, creación de un “segundo mundo”.
- Componentes de la novela: tema, argumento, trama, personajes, diálogos, monólogo interior, descripciones de ambientes o de paisajes.

En este género es importante entonces mencionar el realismo mágico, característica de las novelas de Gabriel García Márquez, autor que sirvió de base para el trabajo de intervención en el grupo 8-6.

#### **4.8 EL RELISMO MÁGICO**

La narrativa de Gabriel García Márquez, ha sido considerada como un gran relato de América Latina, el cual gira entre historia y mito. Es una realidad descomunal, que no es sólo la del papel sino que convive entre todos y determina cada momento de las incontables muertes cotidianas, que sustentan un manantial insaciable de creación, pleno de desdicha y de belleza del cual cada colombiano y hasta el mismo Gabriel García es una cifra más señalada por la muerte. (Revista Chilena de literatura, 2002:147).

El discurso es una constante antonimia entre: realidad y papel, desdicha y belleza, muertes y creación, errante y nostálgico. Así el el realismo es mítico y mágico, y estos dos conceptos a su vez son reales.

Se puede entender entonces que el realismo mágico, es una característica propia de la literatura latinoamericana de la segunda mitad de siglo XX que funde la realidad narrativa con elementos fantásticos y fabulosos, no tanto para reconciliarlos como para exagerar su aparente discordancia. El reto que esto supone para la noción común de la “realidad” lleva implícito un cuestionamiento de

la “verdad” que a su vez puede socavar de manera deliberada el texto y las palabras, y en ocasiones, la autoridad de la propia novela.

#### **4.9 LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN LA ESCUELA**

Desde hace algunos años el concepto de comunicación se ha venido transformando y dando paso a nuevas concepciones del lenguaje como medio para la sociabilización y construcción humana; con la introducción y desarrollo del concepto de “competencia” en el campo educativo, fue necesario también re direccionar las formas de evaluar y potenciar los procesos de adquisición y uso de la lengua en el contexto escolar, por tanto, es necesario hablar de una competencia pragmática e intentar definirla para desde ahí establecer sus características e importancia dentro del contexto educativo.

Para hablar de una “competencia pragmática” se hace necesario en un primer momento definirla como parte de la lingüística; para ello debemos decir que la pragmática se originó en distintas tradiciones pero fundamentalmente en la Filosofía, disciplina que indudablemente le proveyó las ideas más fértiles al hablar del lenguaje centrándose ya no sólo en su estructura y conformación, sino yendo hasta su uso; es así como la pragmática se relacionó directamente con el qué quiere decir el hablante en lugar del cómo lo dice, buscando entonces comprender las distintas intenciones y los actos de habla.

Teniendo en cuenta lo anterior, hablar de una competencia pragmática significa hablar de la capacidad que tiene un sujeto para comunicarse e interactuar en diferentes ámbitos sociales. Centrar esta competencia en la escuela implica reconocer al estudiante y en general a todas las personas que se encuentran inmersas en el sistema educativo, como sujetos reales, como un emisor capaz de producir intencionadamente un mensaje en un momento dado. El emisor es un sujeto real, no abstracto, tal y como nos lo describe María Victoria Escandel : «con sus conocimientos, creencias y actitudes» y que es capaz de establecer toda una

serie de relaciones con su entorno. La condición de emisor «está en función de una situación y un tiempo precisos»: un emisor es un hablante que está haciendo uso de la palabra en un momento dado. No pensamos ya en un hablante ideal, sujeto abstracto que se comunica fuera de todo tiempo y lugar, sino en hablantes concretos, en situación real.

Vistos desde esta perspectiva, el estudiante se convierte en ese ser concreto que se comunica en diversas situaciones y respondiendo a diversos propósitos; hablar del desarrollo de una competencia pragmática implica no desconocer que los estudiantes se encuentran inmersos en una cultura específica, que poseen unas creencias y unas actitudes de las que no puede desligarse y que por lo tanto se reflejan en su manera de comunicarse, en su vocabulario y en la amplitud de su léxico.

No podemos olvidar que el lenguaje es algo inherente al ser humano; a través de él, el niño no sólo nombra su mundo, sino que, además, lo reconoce y se apropia de él. Es por esto que hablar de competencias pragmáticas en la escuela, implica también determinar los momentos en los que los estudiantes recurren a diferentes tipos de de códigos para interactuar con compañeros y docentes.

Las interacciones lingüísticas establecidas por los estudiantes dependen en gran medida de su contexto, es común que dentro de los espacios de recreo o descanso, los estudiantes manejen un código cotidiano o informal que contrasta con el lenguaje empleado dentro del aula de clase y de las interacciones con el docente, es por esto, que los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana de 1997, proponen trabajar desde situaciones reales de comunicación, en las que los estudiantes interactúen de acuerdo a sus necesidades y no sólo conforme con lo que exige la escuela, esto supone desarrollar una competencia pragmática real, ya que el lenguaje en la escuela deja de ser visto como una simple área o asignatura curricular, transformándose en una necesidad de comunicación e interacción.

En una reciente investigación realizada por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, y publicada en la revista “Textos” de la misma Universidad, se buscó establecer las semejanzas o diferencias entre las interacciones de los estudiantes del sector privado y del sector público educativo del municipio de Medellín, encontrando diferencias significativas, que nos ayudan a afirmar que el desarrollo de la competencia pragmática está ligado principalmente al contexto sociocultural del estudiante. La investigación llamada “*La intervención de actitudes sociolingüísticas en el ámbito escolar*”, concluyó que los estudiantes de ambos sectores educativos, manifiestan valoraciones positivas hacia los códigos elaborados, pero que sus interacciones reales reflejan un mayor empleo de los códigos cotidianos o informales; además, se asegura también que la forma de hablar y las necesidades de comunicación de los estudiantes, depende en gran medida de su grado de escolaridad, su condición social y el grado de amigabilidad entre los hablantes que interactúan, por lo que resulta difícil establecer y diferenciar las situaciones o preferencia que los estudiantes manifiestan hacia los códigos lingüísticos que emplean.

Reconocer la importancia de desarrollar una competencia pragmática en la escuela nos lleva también a marcar diferencias entre el estudiante y el alumno, a concientizarnos de que el maestro, como adulto, posee creencias que no siempre coinciden con los estudiantes, por lo que las interacciones sociales entre maestro-maestro, alumno- alumno y maestro alumno, son diferentes y están determinadas por factores tan diversos como la edad o la experiencia.

Por otro lado, la pragmática debe llevar a que el maestro reconozca que el bagaje cultural con el que el niño ingresa a la escuela es muy reducido, pero no nulo, por lo que debe considerarse como un hablante potencial, enseñar desde una perspectiva pragmática implica reconocer la importancia del contexto dentro de la adquisición de una lengua, por lo que la enseñanza debe entonces centrarse en situaciones reales, en verdaderos actos de habla.

Según Julia Valenzuela Miranda “el niño que está aprendiendo su lengua se enfrenta, al menos, a tres tareas: por una parte, debe ser capaz de descubrir en la cadena hablada las unidades de la lengua (palabras, oraciones, sintagmas,...); por otra parte, tiene que analizar el mundo circundante y lo que en él ocurre en términos lingüísticamente adecuados (objetos, seres, atributos, acciones); y, por último, debe establecer relaciones entre la lengua que se le ofrece y su representación del mundo”, de acuerdo a lo anterior, asumir a nuestros estudiantes como usuarios de la lengua implica reconocer los procesos psicológicos y cognitivos por los que deben atravesar para interiorizar en forma significativa; el docente de Lengua Castellana debe reconocer la capacidad creativa de sus estudiantes, así como la importancia de la imitación en el proceso de adquisición, el niño reconoce en el maestro el modelo a seguir, por lo que las influencias negativas o positivas de éste, resultan fundamentales en el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de la competencia pragmática no sólo compete al estudiante sino también al maestro, quien debe realizar procesos de adecuación acordes con la edad y contexto de sus estudiantes, para de esta forma garantizar que sus mensajes sean interpretados adecuadamente por sus alumnos, lo que en términos lingüísticos significaría cumplir con las máximas que Greice desarrolló dentro de su teoría de lógica de la conversación, esto implica que el maestro como hablante intente producir en su estudiante, como interlocutor, el reconocimiento de la intención de su mensaje, desarrollando así el principio de la cooperación (PC) que rige las interacciones comunicativas, además debe lograr que los estudiantes interioricen este principio y que sea aplicable en el momento de establecer todo tipo de interacciones comunicativas.

Como hemos mencionado anteriormente, en el desarrollo o potenciación de una competencia pragmática en la escuela, no se debe desconocer el contexto o entorno escolar, las teorías pragmáticas nos aseguran que un mensaje o discurso

no puede ser producido en igual forma en la calle, en un aula o en una cafetería, de la misma forma y siguiendo la misma clave, por lo tanto el contexto es algo más que un mero escenario y sus cargas culturales se convierten en un factor fundamental para la producción e interpretación de los discursos y la construcción de las interacciones sociales.

El aula como el escenario en el que frecuentemente se establecen relaciones y se intercambian mensajes y discursos, puede parecer en un principio un escenario poco propicio para que los estudiantes reconozcan la importancia y el valor de los verdaderos actos de habla, sin embargo, es obligación del maestro el trascender las fronteras y desde el espacio de la escuela crear situaciones que sean acordes con la realidad de los estudiantes para desde allí potenciar el reconocimiento y valoración de la comunicación. Por último, es necesario señalar que la competencia comunicativa y la pragmática no pueden desligarse, por lo que el desarrollo de una supone la potenciación de la otra.

#### **4.10 DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

Parafraseando a Anna Camps, puede decirse que el objeto central de la Didáctica de la Lengua es el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua. El punto de partida y de llegada de la investigación didáctica tendrá que referirse, por tanto, a las situaciones escolares en que se enseña y aprende lengua. Según esta investigadora *“El campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas. Es decir, el sistema didáctico tiene como base, como “núcleo duro”, la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, maestro y alumnos, y la materia que se enseña y que se aprende, que, en nuestro caso, es la lengua”*. (CAMPS: 2004)



Siguiendo con esta autora, en el momento actual, en el espacio de la Didáctica de la Lengua coincide la aportación de campos del conocimiento diverso: *“la dificultad primera con que se encuentra la Didáctica de la Lengua es, pues, la delimitación de su propio espacio, de forma que no se defina simplemente como una amalgama de distintas disciplinas y metodologías de investigación y de forma que no se limite a la simple aplicación de una o algunas de dichas disciplinas”*. (CAMPS: 2004). Entre éstas puede mencionarse a la Lingüística con sus aportes sobre la competencia comunicativa; la Psicología y la Pedagogía y sus nuevos aportes sobre cognición y metacognición, el aprendizaje significativo, la enseñanza reflexiva y el enfoque comprensivo. A continuación se hace una síntesis sobre estas teorías.

#### **4.11 COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Para empezar es importante hacer referencia al término competencias, el cual ha sufrido cambios significativos a través del tiempo, ya que inicialmente se sustentaba desde la lingüística; dicho vocablo, originario del lingüista norteamericano Chomsky (1978), en principio postula la naturaleza innata del lenguaje y define dicho término como el conjunto de reglas o principios abstractos que condicionan el sistema lingüístico, Chomsky considera entonces que la actuación es la realización práctica de la competencia en situaciones concretas de habla.

Paralela a la teoría de Chomsky, se inscribe la de Piaget, que es de corte cognitivo, ambos coinciden en proponer la existencia de un sujeto ideal, portador de una serie de mecanismos mentales propios de la especie humana cuyo desarrollo está condicionado por el contexto. Más tarde aparecieron los postulados de Vigotsky (1979), desde las cuales se explicita que el desarrollo cognitivo de los sujetos en cuanto al lenguaje no está ligado a mecanismos internos, mentales, sino que se activan y desarrollan en tanto se tiene contacto con la cultura. En

torno a este concepto, surgen después una serie de definiciones como la de Gumperz (1981) quien dice que las competencias aluden a “*todo aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos*”.

Actualmente el concepto de competencia se instaure en un campo más amplio y complejo que lo define como: “*saber hacer en contexto*” y que tiene que ver específicamente con la manera como el sujeto se desenvuelve adecuadamente en situaciones concretas y reales. Por su parte, autores como Carlos Lomas y Mendoza (1993) sustentan sus teorías en torno a la competencia comunicativa al poner en estrecha relación el contexto con el mundo escolar, los intereses personales y de grupo y el desarrollo cognitivo y metacognitivo, así como las políticas educativas, con miras a formar sujetos sensibles, capaces de construir su propio conocimiento cargado de significados, pero con la ayuda fundamental del maestro y centrado en todas aquellas interacciones sociales que conlleven a generar cambios positivos en el campo educativo.

En esto radica la relevancia de la competencia comunicativa en los procesos de formación en la escuela y es a partir de esto cuando el estudio del lenguaje comienza a circunscribirse a la realidad social en la que confluyen los sujetos hablantes. Antes no había una correlación relevante entre la escuela y el mundo externo, pues la tradición memorística, perceptiva y repetitiva que se vivía en el aula desviaba la atención hacia cualquier función pragmática de la educación. Cuando, finalmente, se entendió que a través de las competencias era posible preparar al estudiante para enfrentarse al mundo cotidiano, mediante situaciones problemáticas particulares y reales; el sentido de lo útil, lo concreto y lo significativo dio pie al despertar de un lenguaje crítico y transformador que iba provocándose en el salón de clase, pues, por fin se había entendido que la escuela no es un mundo aislado donde sólo se imparten conocimientos, sino que ésta es parte trascendental dentro de una comunidad educativa específica, y por

tanto se comprendió que los miembros de ésta no tenían necesidades iguales a las de los demás, sino que las problemáticas subyacentes eran propias y diferentes a las de la generalidad.

Esta nueva perspectiva educativa exige que el maestro vaya a la par con los cambios sociales, y pueda interactuar en los diversos contextos comunicativos en los cuales se encuentran inmersos sus estudiantes. En este sentido, el docente, debe ser dinámico, y tener en cuenta los continuos cambios generacionales y sociales, motivos más que suficientes para que adapte sus prácticas pedagógicas con miras a educar niños y jóvenes con una concepción de la vida y del mundo adecuado a sus necesidades e intereses. Se hace fundamental tener claro que los (as) estudiantes no son sujetos pasivos, sino seres humanos necesitados de una serie de herramientas que les facilite el aprendizaje y la transformación del conocimiento para relacionarlo con su realidad de manera significativa.

Frente a esta realidad, es conveniente tener en cuenta que la competencia comunicativa es inherente a todo ser humano y por ello, la escuela es la llamada a potenciar el desarrollo de éstas, teniendo en cuenta las necesidades, intereses, problemas y ambientes socio-político-culturales de una comunidad educativa específica; En relación con esta nueva manera de concebir la enseñanza, lo etnográfico se presenta como esa necesidad de interpretar críticamente las interacciones en el aula, donde el maestro se convierte en un actor más, quien deberá dejar de lado su exclusivo rol protagónico lograr que las fronteras escolares y el mundo exterior se articulen, provocando interacciones entre los miembros de una sociedad determinada.

Por esto, la inclusión de las competencias comunicativas como factor que legitima la formación obliga a pensar en el reto de diseñar un adecuado plan curricular que no pierda de vista el qué enseñar, a quién, por qué y dónde. Intervenir entonces,

desde lo didáctico debe hacerse desde la premisa: “qué hacen los (as) estudiantes cuando interactúan socialmente, y a qué necesidades o problemas responden desde su nivel de competencias comunicativas, pero no desde el cuestionamiento: qué enseñarle a los (as) estudiantes, para que respondan a ciertos contenidos.

De igual forma y parafraseando a Carlos Lomas, si de lo que se trata desde un punto de vista educativo es de intervenir didácticamente dentro de la clase de Lengua Castellana para mejorar la competencia comunicativa de los (as) estudiantes, el docente debe además entender el discurso como un *“lugar de diferentes variables situacionales y contextuales que median en toda interacción comunicativa”*.’ (Lomas, 1993)

De la misma forma, Hymes (1996) sostiene que la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, sociocultural, estratégica...) de los usuarios de los diversos sistemas de signos, es entendida como: *“la capacidad de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas, en comunidades de habla concretas en las que inciden factores lingüísticos y no lingüístico que regulan el sentido de las interacciones comunicativas”*.

En este sentido, afirma Lomas que el docente debe tratar de centrarse en mejorar las competencias expresivas y comprensivas de sus estudiantes y para ello debe diseñar una serie de estrategias pedagógicas que tengan en cuenta que el aula debe ser un espacio cooperativo donde llegan e igualmente se creen toda clase de textos de diversa naturaleza e intención a través de los cuales se busca potenciar las destrezas de los (as) estudiantes en cuanto a la comprensión y la expresión en situaciones específicas y concretas de comunicación.

Teniendo presente que lo fundamental será el desarrollo de la competencia comunicativa de los (as) estudiantes, el maestro podrá analizar desde el desempeño cómo éstos acceden a un saber con sentido, inserto dentro de un

contexto propio y real, o como afirma Cristina Torrado (2001) que *“Educar para el desarrollo de competencias es permitir la construcción de conocimientos”*, por parte de los (as) estudiantes, no sólo dentro de un saber específico sino también desde la vida misma.

#### **4.12 LA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y EL ENFOQUE COMPRENSIVO**

Según García Llamas *“El objetivo de lograr una dimensión constructivista y transformadora de la educación, concibiendo la escuela como un lugar de cambio y un nuevo estilo del profesor, incluye una revolución y un cambio conceptual y metodológico en la formación del profesorado, centrado en la reflexión y el debate”*. El desempeño del maestro dentro del aula va más allá de transmitir su disciplina y su saber, pues trasciende verdaderamente cuando logra conducir al estudiante a desarrollar su propia comprensión del mundo y una buena aplicación en la vida social, donde ha de verse enfrentado con un entorno complejo, con problemas que requieren soluciones. Desde esta perspectiva de la enseñanza y la formación del profesor, se requiere un maestro crítico, flexible, abierto al campo y que logre analizar las situaciones educativas.

El enfoque de la Enseñanza Reflexiva consiste en recoger datos e información sobre la propia enseñanza y tratar de mejorar a través de la reflexión sobre esa información recogida. Estos se obtienen mediante técnicas y fuentes como: grabaciones, diarios de campo, observaciones, entrevista, etc. La Enseñanza Reflexiva es la aplicación de los procesos meta cognitivos a la propia práctica; es una reflexión orientada hacia la indagación, donde, a partir de la práctica, se logre reconstruir la vida social, participando en la toma de decisiones y en la acción social. Dicha aplicación puede ser individual o colaborativa, sin embargo, en el trabajo colectivo, se presupone y prefigura las relaciones sociales, además, se apoyan, validan, critican los procesos en pos al mejoramiento de la profesión.

La formación desde este enfoque, está basada en exámenes de actitudes, creencias, presuposiciones y prácticas del docente mediante el análisis reflexión crítica de su práctica y en una visión constructivista del aprendizaje, donde el conocimiento de la práctica debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, dando significado a unos contenidos. A esto se le añade el aporte del constructivismo social, el cual sostiene que la enseñanza debe ser un proceso social, compartido, donde los maestros están comprometidos con un proceso de acción, supervisión, reflexión, debate y acción. Además pueden tenerse dos miradas: 1. Hacia fuera, que es desarrollar el conocimiento desde los puntos de vista de las demás perspectivas del aprendizaje, como el aprendizaje significativo, cognición y metacognición. 2. Hacia adentro, se refiere a las creencias, pautas, valores, motivaciones.

Este papel del docente se ha interpretado de diversas formas, he aquí algunos de los exponentes más representativos y sus concepciones sobre la enseñanza y el maestro reflexivo:

Stenhouse (1996) , el docente como investigador en el aula.

Holmes (1972) , la enseñanza como un proceso interactivo.

Schon (1998), el profesor como práctico reflexivo.

Clark y Peterson, la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones.

Dewey, la enseñanza como práctica reflexiva.

Para Dewey (1989) la Enseñanza Reflexiva implica: *“disposiciones aprendidas para responder positivamente a ciertas situaciones o personas”*. La enseñanza es una actividad “práctica y reflexiva”, cuyo objetivo es “aprender mediante la acción” y exige un profesor que combine las capacidades de investigación con actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad. La enseñanza reflexiva tiene un proceso y Dewey lo ha presentado en el siguiente orden:

- ◆ Pensar lo ocurrido.
- ◆ Recordar los incidentes con el mayor detalle.
- ◆ Investigar los motivos de los antecedentes.
- ◆ Reenmarcarlos a la luz de varios marcos teóricos.
- ◆ Generar múltiples interpretaciones.
- ◆ Decidir lo que se debe hacer en relación con lo que se ha hecho.

Finalmente, las fases del Modelo de Enseñanza Reflexiva son los siguientes.

- **Fase de Inicio:** definición y descripción de una situación conflictiva en la práctica. Se da un análisis y descripción más detallada del problema que servirá como base para un plan de acción.
- **Elaboración de una estrategia:** se elabora un plan concreto como posible remedio para el problema planteado, partiendo de la información obtenida previamente.
- **Ejecución de una estrategia:** el objetivo es comprobar la eficacia de la estrategia, focalizando el problema observado.
- **Observación y reflexión:** para la observación de la ejecución, existen varias herramientas (grabaciones en video, diarios didácticos, reflexivos). Estas herramientas son útiles para recordar los detalles ocurridos en clase. Las herramientas de comprensión y análisis de la experiencia docente, han de potenciar y dirigir la reconstrucción de nuevos conocimientos, sin olvidar que los docentes o estudiantes en formación son los responsables de la construcción de su aprendizaje. Si se observa la propuesta de intervención realizada en la institución escolar, ésta sirvió como espacio de reflexión para la maestra en formación, ya que hubo situaciones donde fue necesario, emplear otra metodología para una mejor adquisición del conocimiento, como adecuar

las actividades planeadas para el aula, a un espacio abierto como el patio de recreo.

#### **4.13 COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN**

*Según Burón (1997) para adaptarse al mundo físico que le rodea, el niño tiene que distinguir los objetos de su entorno y conocer el uso de los mismos. Ha de diferenciar una mesa de una silla, una casa de un árbol, un perro de un libro... y saber cómo, cuándo y para qué debe usar cada una de estas cosas. Para adaptarse socialmente ha de distinguir al adulto del niño, al niño de la niña, al familiar del extraño... y saber cómo debe tratar a cada uno, cuándo puede comportarse de una forma u otra, cuándo puede jugar y reír, cuándo debe estar serio y trabajar. Para responder adecuadamente a las exigencias de la escuela, debe igualmente conocer su mente, distinguir las funciones de las facultades intelectuales (percepción, memoria, atención, imaginación, etc.) y saber dónde, cuándo y cómo tiene que usar cada una de ellas. Debe saber, por ejemplo, que no tiene que trabajar de la misma forma con su mente si se le pide entender una historia que si se le pide memorizarla, que “inventar” un cuento no es igual que recordarlo, que pensar no es lo mismo que sentir... El conocimiento de las distintas operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas es el objeto de estudio de la metacognición.*

Estos aspectos metacognitivos se habla de metamemoria, meta-atención, metalectura, metaescritura, metacomprensión.

**4.13.1 Meta-atención** Es el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc. Este conocimiento es el que nos permite darnos cuenta de las distracciones y poner los remedios (= autorregular o controlar) para controlarlas tomando medidas correctoras. La ausencia de



desarrollo meta-atencional se manifiesta en los niños con atención dispersa que no saben ignorar estímulos irrelevantes y atienden a todo sin centrarse profundamente en nada; estos niños no saben qué es atender ni qué deben hacer para atender. Y los adultos manifiestan no pocas veces esta deficiencia en las conversaciones cuando hablan varios a la vez y creen que atienden a los otros, cuando en realidad sólo oyen su propia voz. Esto nos puede traer a la memoria los diálogos de los niños, que Piaget describía como monólogos paralelos.

Si queremos concentrarnos en el estudio para preparar un examen y en el entorno mucho ruido, nos retiramos a un lugar silencioso o simplemente nos tapamos los oídos para controlar y regular las interferencias del ruido. Si tomamos esta medida es porque conocemos cómo funciona nuestra atención y qué factores interfieren con la acción de atender.

**4.13.2 Metamemoria:** Es el conocimiento que tenemos de nuestra memoria: su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, cómo se controla el olvido, para qué conviene recordar, qué factores impiden recordar, en qué se diferencia la memoria visual de la auditiva y qué hay que hacer para recordar lo que se ve (mirar) o se oye (escuchar), etc. Si no conociéramos nuestra memoria (metamemoria), no tendríamos consciencia de sus limitaciones y, consecuentemente, no tomaríamos la iniciativa de escribir algo que no queremos que se nos olvide. Es el conocimiento de la fragilidad de nuestra memoria el que nos lleva a controlar o regular el olvido, escribiendo apuntes, números de teléfono, direcciones, etc.

**4.13.3 Metalectura** Es el conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.

Conviene distinguir bien la lectura de la metalectura. Cuando estamos leyendo un libro podemos hacer una pausa para pensar sobre la lectura que hemos hecho, juzgar si es fácil o difícil, interesante, coherente, profunda, etc. Al hacer esto no estamos leyendo sino juzgando la lectura, y esto no podríamos hacerlo sino la conociéramos. Este conocimiento de la lectura misma es la metalectura; la metalectura no es lectura.

Un elemento importante de la metalectura es el conocimiento de la finalidad por la que leemos, y lo es porque el objetivo que se busca al leer determina cómo se lee. No leemos de la misma forma para pasar el tiempo que para preparar un examen o saber cómo debemos usar un electrodoméstico que acabamos de comprar. El conocimiento de la finalidad determina cómo se regula la acción de leer. Ese conocimiento y la autorregulación son dos aspectos fundamentales de la metalectura, íntimamente relacionados: cuando advertimos (= conocimiento) que un párrafo es difícil, leemos más despacio (= autorregulación); si preparamos un examen, leemos con mayor atención; si la letra es muy pequeña y borrosa, acercamos más el libro.

**4.1.1 Metaescritura** Es el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre esos conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo, etc. Si estamos escribiendo un artículo y no logramos dar la forma adecuada a un párrafo, lo tachamos y volvemos a escribirlo. Si no tuviéramos conocimiento de la calidad deficiente de ese párrafo (metaescritura), no podríamos remediar (regular o controlar) nuestra redacción. Quizá después de escribir varias veces ese párrafo, juzgamos que hemos logrado la redacción final: con esto estamos diciendo que hemos alcanzado nuestro objetivo de expresar adecuadamente nuestras ideas. Este juicio no podríamos hacerlo sin tener una idea más o menos clara de nuestro objetivo, y éste tampoco

podríamos haberlo conseguido sin saber cómo se regula la acción de escribir o se comunican ideas por escrito. Si enjuiciamos la exactitud comunicativa de nuestra escritura y tomamos medidas correctoras (tachar y volver a escribir) es porque hemos desarrollado la metaescritura.

**4.13.5 Metacomprensión.** Es el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir, imaginar..., qué finalidad tiene el comprender, etc.). Si no conociéramos nuestra propia comprensión y sus límites no nos daríamos cuenta, al leer, de que no hemos entendido una frase o un párrafo y, como consecuencia, no se nos ocurriría volver a leerlos. Ésta es precisamente una de las deficiencias características del mal lector: no distingue bien entre comprender y no comprender, entre comprender y memorizar, no se da cuenta de que no entiende y, por ello mismo, apenas usa el recurso tan elemental de volver a leer para controlar la falta de comprensión. La metacomprensión es quizás el aspecto más importante del aprendizaje.

Según Hurtado (2005) Cuando se habla de metacognición se habla de la conciencia y el control que los individuos tienen sobre sus procesos cognitivos. El término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea. En cuanto a la regulación de la cognición como un componente de la metacognición es importante señalar que este no aparece como un factor aislado del componente cognitivo, sino por el contrario están

estrechamente relacionados, ya que precisamente la actividad reguladora permite mejorar la ejecución de diversas tareas y mejor uso de recursos cognoscitivos.

En este sentido, autoras como Irene Muria Vila (1994) centran su trabajo en la importancia que tiene la enseñanza de estrategias que ayudan al aprendizaje, especialmente en las habilidades metacognitivas.

Para la autora, el marco teórico dentro del cual surgen las estrategias de aprendizaje es de la ciencia cognitiva, la cual se forma por los aportes de algunas disciplinas y posturas teóricas como la teoría piagetiana, la psicolingüística y la teoría de la información. La ciencia cognoscitiva contemporánea reconoce que el aprendizaje depende tanto de los factores situacionales externos como de los factores internos, así que lo que une al conductismo y al enfoque constructivista es el *Aprendizaje intencional*, que trata con las situaciones y habilidades de aprendizaje.

De igual forma, las estrategias son todas aquellas acciones que se deben realizar en un intento de alcanzar una meta o un conjunto de metas mediante acciones de aprendizaje, es decir las capacidades y habilidades cognitivas, entendiendo capacidad como el conjunto de disposiciones genéticas; y las habilidades cognitivas como las capacidades expresadas mediante comportamientos. Las estrategias en contraste con las destrezas, tienen un carácter idiosincrásico y no se aplican siempre de la misma manera, en cambio las destrezas son procedimientos uniformemente aplicados, es decir que se aplican siempre igual en todas las situaciones.

Para la autora, el conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas

principales de un texto favorece su recuerdo o que organizar la información en un mapa conceptual favorece la recuperación de una manera significativa. De esta manera puede utilizar estas estrategias para mejorar su memoria. Pero el conocimiento del propio conocimiento no siempre implica resultados positivos en la actividad intelectual, ya que es necesario recuperarlo y aplicarlo en actividades concretas y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

Considerando todo lo anterior, las estrategias de aprendizaje son actividades físicas y/o mentales que se llevan a cabo con un propósito cognoscitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.

Para Hurtado (2005) el análisis de la escritura como proceso cognitivo, evidencia un alto componente de regulación metacognitiva, en ello radica la importancia de pensar en un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje que favorezca la producción de textos escritos en auténticos contextos comunicativos, y particularmente, la actividad metacognitiva durante la producción textual en la que se tienen en cuenta unos procedimientos:

### **Fases de la producción textual:**

- La planeación: esta fase se puede estimular invitando a los niños a pensar que desean escribir, como van a escribirlo, y para quien van a escribirlo.
- La redacción: esta fase se refiere a la organización en palabras de lo que se desea comunicar, para que el texto exprese en forma clara el mensaje.
- La revisión: en esta fase los niños comprenden que antes de editar un texto, deben elaborar los borradores que requieran, para garantizar la legibilidad conceptual y así transmitir la intención del autor.
- La edición: este proceso se repite y recrea cuantas veces el escritor lo considere necesario.

### **Componentes básicos de la escritura:**

- 1.** La superestructura textual: este componente hace referencia a la estructura organizativa de los textos, es decir al formato propio de cada tipo de texto, o sea lo que caracteriza una carta, un cuento etc.
- 2.** Legibilidad de las letras: consiste en que las letras usadas se entiendan, no importa que los grafemas sean bonitos o feos , lo que importa es su claridad.
- 3.** Economía y variedad del lenguaje: se define como la capacidad del sujeto para comunicar el máximo de ideas con el menor número de palabras de manera que sea conciso y directo.
- 4.** La coherencia: tiene que ver con el orden lógico con que se presentan las ideas, es decir se relaciona con la manera como se introduce, desarrolla y concluye una temática.
- 5.** La cohesión: su desarrollo permite enlazar una idea con otra para que no se pierda la coherencia y se garantice el significado del texto.
- 6.** La fluidez escritural: es la claridad y profundidad temática, está relacionada con la calidad de lo que se dice.

Según Hurtado, las siguientes estrategias cognitivas y metacognitivas son fundamentales para la potenciación de la escritura:

## **Estrategias:**

-Desarrollar la toma de conciencia de la función comunicativa de la escritura: lograr que los niños comprendan que se escribe para comunicarnos con los otros y por lo tanto la letra debe ser legible para que no falle la comunicación.

-El correo interno de aula: se invita a los niños para que se comuniquen por escrito indicándoles que soliciten explicación de todo aquello que no sea claro

-intercambio entre subgrupos: promover el intercambio entre los grupos para que se corrijan mutuamente sus escritos.

-construcción colectiva de textos

-facilitar la toma de conciencia de los niños de la función comunicativa de los signos de puntuación: implica que el niño establezca una estrecha relación entre el lenguaje oral y escrito y de otro lado, separar en la escritura las ideas con precisión

-información cultural: se invita a los niños a investigar sobre el uso comunicativo de los signos de puntuación

-lecturas orales: leer en conjunto un texto para ir interiorizando la forma de leer correctamente y con sentido.

### **4.14 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:**

El concepto central de la teoría de Ausubel (1980), es el de **aprendizaje significativo**, un proceso a través del cual una misma información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Es decir, en este proceso la nueva información

interacciona con una estructura de conocimiento específica que Ausubel llama “concepto subsumidor (o subsunzor)”, o simplemente, “subsumidor”, existente en la estructura cognitiva de quien aprende.

El “subsumidor” es, por tanto, un concepto, una idea, una proposición ya existente en la estructura cognitiva capaz de servir de “anclaje” para la nueva información de modo que ésta adquiera, de esta manera, significados para el individuo (i.e., que tenga condiciones de atribuir significados a esa información).

Se puede decir entonces que el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información se “ancla” en conceptos relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva. O sea, nuevas ideas, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente (y retenidos) en la medida en que otras ideas, conceptos, proposiciones, relevantes e inclusivos, estén adecuadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y funcionen, de esta forma, como punto de anclaje de los primeros.

Mientras tanto, la experiencia cognitiva no se restringe a la influencia directa de los conceptos ya aprendidos significativamente sobre componentes del nuevo aprendizaje; abarca también modificaciones significativas en atribuciones relevantes de la estructura cognitiva por la influencia del nuevo material. Existe, pues, un proceso de interacción a través del cual los conceptos más relevantes e inclusivos interaccionan con el nuevo material sirviendo de anclaje, incorporándolo y asimilándolo, aunque al mismo tiempo modificándose en función de este anclaje.

Por tanto, el aprendizaje significativo se caracteriza por una interacción (no una simple asociación) entre aspectos específicos y relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, a través de la cual éstas adquieren y significados y se integran en la estructura cognitiva de manera no arbitraria y no



literal, contribuyendo a la diferenciación, elaboración y estabilidad de los subsumidores existentes y, en consecuencia, de la propia estructura cognitiva.

Ausubel ve el almacenamiento de informaciones en la mente humana como una estructura altamente organizada, formando una especie de jerarquía conceptual, en la cual elementos más específicos de conocimiento son ligados a (y asimilados por) conceptos, ideas, proposiciones más generales e inclusivos. Esta organización se debe, en parte, a la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo.

Hernández (2001) toma como referente a David Ausubel en sus investigaciones acerca del aprendizaje significativo, el cual propuso en la década de 1960 su teoría que se insertó dentro de la psicología cognitiva. Como otros teóricos cognositivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se podría clasificar su postura como constructivista, en el sentido de que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal ya que el sujeto transforma, estructura e interacciona los materiales de estudio y la información exterior con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz.

Ausubel, también concibe al alumno como un procesador activo de información y afirma que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

#### **4.14.1 Tipos y situaciones de aprendizaje escolar:**

De acuerdo con Ausubel, hay que diferenciar dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula:

- a) El que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
- b) El relativo a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz.

#### **4.14.2 Principios educativos de un aprendizaje significativo:**

-El aprendizaje implica un proceso interno, auto-estructurante y en este sentido es subjetivo y personal.

-El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo, emocional y social, y de la naturaleza de la estructuras de conocimiento.

-El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.

-El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.

-El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe, con lo que debería saber.

-El aprendizaje tiene un importante componente afectivo por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el auto-conocimiento, el establecimiento de los motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito, y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

-El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.

-El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

#### **4.14.3 El docente debe conocer:**

**a)** La necesidad de comprender procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios y estrategias efectivas de aplicación en clase.

**b)** La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo vital de los alumnos.

**c)** También estar dispuesto, capacitado y motivado para enseñar significativamente, así como tener los conocimientos y experiencias previas pertinentes tanto como especialista en su materia, como en su calidad de enseñante.

Según David Ausubel, existen diversos tipos de aprendizaje:

**4.14.4 El aprendizaje de contenidos declarativos:** el saber qué o conocimiento declarativo ha sido una de las áreas de contenido más privilegiadas dentro de los currículos escolares de todos los niveles educativos, sin lugar a dudas este tipo de saber es imprescindible en todas las asignaturas o cuerpos de conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios.

**4.14.5 El aprendizaje de conceptos procedimentales:** el saber hacer es aquel, conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos etc. Ejemplo de ello es el uso de

algoritmos u operaciones matemáticas, elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como el microscopio etc.

**4.14.6 Contenidos actitudinal-valorales:** el saber ser, conocimiento basado en el aprendizaje de actitudes y valores saludables, dentro de los proyectos curriculares se ha ubicado bajo los rubros de actitudes, desarrollo humano; educación en los derechos humanos, democracia y la educación cívica entre otros, así como la actitud hacia ciertas materias más complejas como las matemáticas, la física y la química.

**4.14.7 Estrategias para un aprendizaje significativo:** Las estrategias deben ser utilizadas en un principio por el docente, pero luego deben ser utilizadas por el estudiante de manera autónoma:

**Preinstruccionales:** preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo aprender, inicialmente tratan de iniciar en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. (Objetivos y organizadores previos).

**Coinstruccionales:** apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza-aprendizaje, procuran que el estudiante mejore la atención y detecte información principal, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. (Ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, preguntas, señalizaciones)

**Post-instruccionales:** permiten formar una visión sintética integradora e incluso crítica del material y valorar su propio aprendizaje. (Resúmenes, organizadores gráficos, cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales).

En cuanto a la evaluación, se debe tener muy en cuenta todo el proceso significativo que se ha llevado a cabo durante la enseñanza-aprendizaje ya que muchos docentes desvían el proceso realizando al final una evaluación que mide conocimientos memorísticos sin sentido para el alumno; ésta debe tener en cuenta los siguientes parámetros: Ser continua, mirar el proceso de aprendizaje, no limitar las pruebas a únicas respuestas, fomentar la auto-evaluación en el alumno, para que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje

#### **4.15 LA ESCRITURA**

La escritura es la transformación del lenguaje oral a una forma de código que permita su traducción por los lectores que poseen la habilidad de romper y decodificar los símbolos. Según algunos investigadores, es un proceso mucho más complejo que la lectura; por ejemplo, Vigotski (1978) percibe la escritura como una manifestación del habla interna. Esta forma del lenguaje corresponde a la anterior de habla egocéntrica, típica de los niños de entre dos y seis años. Puesto que el lenguaje interno es una forma abreviada y predicada, tiene que cambiar para acomodarse a la persona que lee. El escritor debe tomar el papel del lector. Este proceso engendra dificultades para quien escribe, ya que la escritura es un diálogo entre él y su lector.

Por lo tanto, se puede afirmar, en relación con la función de la escritura, que ella nos permite conservar nuestra cultura, pensamientos e historia. Sus precursores probablemente utilizaron los dibujos en piedra. Existen tres sistemas: logográfico, silábico y alfabético, que corresponden a palabra, sílaba y sonido. En cada uno de ellos nuestros métodos de procesamiento de información son capaces de leer.

Según Vigotski (1978), la historia de desarrollo de la escritura no tiene una evolución lineal, es decir, las formas no tienen una continuidad; por el contrario, algunas líneas conducen a varias más. Existen procesos de aparición de nuevas

formas y el desarrollo de otras; no obstante, la escritura de los niños sí tiene su historia, su preescritura. Los “gestos”, según Vigotski, representan el origen de la escritura en los niños. De hecho, surge un enlace entre la pictografía y los primeros garabatos de los pequeños. Los garabatos son complementarios a los gestos. Primero, los chicos ponen sus líneas en un papel y, después, brincan y empiezan a hacer gestos para explicar plenamente lo que quieren decir. Los infantes, según Vigotski, no ponen detalles en sus primeros garabatos, sino que dibujan las cosas de manera general, e incluso ya plasman algunos símbolos. Ocurre una representación simbólica y gráfica en los pequeños desde los cinco años.

Los juegos infantiles también forman un enlace entre los gestos y el lenguaje escrito. Para los chicos, algunos objetos se transforman en otros, los reemplazan y toman sus nombres. Se da la posibilidad de ejecutar un gesto que represente un juguete. Así, el juego simbólico de los niños puede ser entendido como un sistema muy complejo del habla, a través de gestos que comunican e indican el significado de los objetos. Esta nueva acepción cambia la estructura del objeto. El objeto obtiene una función de signo propio que representa un orden secundario a nivel simbólico. Algunos significados simbólicos surgen durante el juego mediante gestos figurativos, y otros, por medio de palabras. Algunos niños acompañan sus pasatiempos con el habla; otros, con los gestos. Con la edad, el lenguaje empieza a predominar. Finalmente, los niños no sólo juegan, también hablan. Según Vigotsky, la representación simbólica en los juegos es una forma muy especial de habla que más tarde lleva al lenguaje escrito.

Durante su desarrollo, los pequeños empiezan a poner nombre a sus dibujos, que son representaciones simbólicas. Un niño de tres años entiende la función de representación de la construcción de un juguete; mientras que otro un año mayor nombra sus dibujos antes de hacerlos. Los pequeños de tres años no se dan

cuenta del significado simbólico de su dibujo, en cambio, a los siete años el niño dominará esta representación.

Los principios de la escritura se observan en los dibujos simbólicos, a los cuales los niños asignan nombres. Los pequeños dibujan de memoria. Por lo tanto, entra la abstracción y en sus dibujos se encuentran representaciones simbólicas. Por ello, los dibujos son “habla gráfica”, pues el niño narra una historia a través de éstos. Así que, también, el dibujo se mueve de una sencilla representación de huellas en el papel a líneas que tienen significado.

El proceso de escritura, tiene varias etapas. En la fase anterior a poner palabras en el papel, se pasa por un “diálogo interno”, en el cual la persona tiene que generar, organizar y evaluar las ideas. Quizá el sujeto se involucre en una sesión de generación de ideas con otra persona. Durante esta etapa, el escritor debe asumir el papel de lector. Después viene el periodo de plasmar las palabras en papel. La etapa final sucede cuando el escritor revisa su producción para pulir lo que escribió.

#### 4.16 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para Castelló Badía (2000:185), la diferencia más importante entre un buen lector y uno que no lo es tanto no radica en la ausencia de dificultades de comprensión, sino en la posibilidad de saber cuándo y porqué no entendemos un texto determinado y qué es lo que podemos hacer para entenderlo, es decir, en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión.

El modelo interactivo es una síntesis integradora de las diferentes propuestas que a lo largo de los últimos años se han propuesto para explicar el proceso lector; de éstas, destacan el modelo ascendente o *bottom up* y descendente o *top down*. Sintéticamente, el modelo ascendente supone que cuando leemos procesamos de manera jerárquica las diferentes unidades: letras, palabras, frases, etc., y las vamos integrando hasta que la descodificación es completa y podemos luego entender el texto. Este modelo no puede explicar que nos pasen por alto errores tipográficos o que entendamos el significado de un texto sin tener que descifrar algunas palabras que desconocemos. El modelo descendente implica también un procesamiento también jerárquico pero al revés. Se supone que el conocimiento del mundo y del tema del texto permite hacer anticipaciones y entender el texto más fácilmente. Cuanto más conocimiento previo, menos necesidad de fijarse detalladamente en el texto. Llevado a su extremo, este modelo puede explicar errores de interpretación importantes y acabar aceptando una interpretación muy alejada de lo que el texto realmente dice.

El modelo interactivo, en cambio, postula que el significado no se encuentra completamente ni en el texto ni en el lector, sino que es fruto de la interpretación que se establece entre los dos. El lector genera unas anticipaciones pero el texto también impone unas restricciones y, a medida que vamos procesando frases y las vamos integrando en nuestras expectativas, éstas también se van modificando,



de tal manera que el significado se va construyendo teniendo en cuenta estas dos fuentes de información.

La comprensión es un proceso y, por tanto, no se puede concebir como una cuestión de todo o nada. Entender es una actividad constructiva en la que se requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto. En la medida que se tengan más conocimientos sobre el tema, lingüísticos y sobre el mundo, podremos acceder a grados diferentes de comprensión. En cualquier caso, entender siempre implica una actitud activa por parte del lector que intenta hacerse una representación mental del texto, proceso que se lleva a cabo de manera diferente según varíen las condiciones de lectura. Por lo tanto, la comprensión es un proceso dialéctico. La interacción que se produce como mínimo entre el texto y sujeto incluye una negociación entre lo que el lector va interpretando y las características particulares de cada texto. Para que se produzca la dialéctica es necesario que el texto y lector cumplan con varios requisitos:

- El texto debe ser comprensible, debe contar con un léxico, unos conectores, una sintaxis que lo hagan inteligible. El texto debe estar bien cohesionado. Estas características se denominan microestructura. En segundo lugar, el texto debe tener una clara progresión temática; un orden lógico en la presentación de las ideas que le confieren coherencia. Es lo que se nombra macroestructura. Finalmente, es necesario que el texto también ponga de manifiesto las relaciones entre las ideas, lo que contribuye a que tenga una orientación explicativa, causal, narrativa, etc. Esto es lo que se nombra superestructura.

- El lector debe tener un conjunto de conocimientos temáticos, léxicos, gramaticales y del mundo. Cuando se empieza a leer un texto, algunos indicios permiten activar aquellos conocimientos necesarios en cada caso e ir conectando lo que se va leyendo –la información nueva- con los conocimientos activados –

información ya conocida-, estableciendo nuevas relaciones y enriqueciendo nuestra red de conocimientos.

- El lector también debe disponer de un conjunto de estrategias que le permitan saber cómo puede resolver sus dudas, cuando debe releer, cuándo y por qué una determinada inferencia es correcta, etc. Es decir, un conjunto de estrategias que le permitan tomar decisiones respecto a cómo leer.

Por último, debemos darnos cuenta de si se está entendiendo o no. Los buenos lectores lo hacen constantemente, aunque a menudo de manera muy rápida y casi automática, pero cuando se encuentran con cualquier problema se hace evidente este control: enseguida son conscientes de su alcance y toman decisiones respecto a como subsanarlo. Esta actividad metacognitiva de control de la propia comprensión, está sujeta a cambios evolutivos pero no depende de estos exclusivamente. Cuando los niños son pequeños y están aprendiendo a descodificar, casi toda su atención se centra en descifrar las letras y palabras que tienen que leer, pero a medida que estas actividades se automatizan, es necesario vigilar que el control sobre su comprensión sea cada vez más grande y más eficaz. Este uno de los principales objetivos educativos a conseguir con la enseñanza de estrategias de lectura.

Cuando se habla de estrategias de lectura nos referimos a la posibilidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto. Estas decisiones se toman en función del análisis de los diferentes condicionantes que enmarcan cada situación de lectura y que implican cuestionarse, en primer lugar, por el objetivo de lectura (¿por qué leemos un texto? ¿qué pretendemos?). En segundo lugar, por el tipo de texto que tenemos que leer (¿qué características tiene? ¿nos es familiar? ¿y el tema? ¿Qué sabemos?). En tercer lugar, los procedimientos que utilizamos mientras estamos leyendo. Según las características del texto y nuestros objetivos podemos utilizar

diferentes procedimientos que faciliten la comprensión: subrayar, hacer esquemas, tomar notas, etc.

Finalmente, cuando se tienen en cuenta las cuestiones anteriores, se planifica y regula el propio proceso de comprensión. De la misma manera, es también necesario reflexionar sobre cómo se ha leído un determinado texto y por qué. Este proceso de autoevaluación es el que permite generar un conocimiento útil para posteriores situaciones de lectura, porque se basa en el análisis de la propia actuación en relación a los objetivos propuestos. En situaciones educativas escolares, cuando esta valoración del proceso de lectura se hace conjuntamente y de manera habitual, se facilita que los estudiantes se den cuenta de la relación entre las decisiones tomadas y el tipo de comprensión que han ido consiguiendo.

#### **4.17 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA**

Castelló Badía (2000:147) informa que en el ámbito del conocimiento psicopedagógico la actividad de escribir ha sufrido un cambio en los últimos años, debido que al inicio de los años setenta la mayoría de publicaciones se centraba en cuestiones de organización sintáctica y de corrección léxica y el objeto de estudio se focalizaba en el producto ya acabado, el texto escrito, y su adecuación a los cánones establecidos para la producción escrita. Por el contrario, ya finalizando la década del setenta los psicólogos se empiezan a interesar por el proceso de escribir, y más concretamente para la actividad cognitiva que el hecho de escribir comporta.

Desde la perspectiva cognitiva, se considera que escribir equivale a resolver un problema complejo y se estudian las operaciones mentales que el escritor lleva a cabo para conseguir un texto ajustado a las exigencias de la situación comunicativa. El modelo propuesto por Linda Flower y John Hayes consideran que

el proceso de composición comporta tres grandes subprocesos, que a la vez, suponen diferentes operaciones mentales: la planificación, la traducción y la revisión. Al mismo tiempo los conocimientos del escritor, que se guardan en la memoria a largo plazo, son actividades en función de cómo interprete la tarea este escritor, y de cómo se represente mentalmente el texto a escribir. Flower y Hayes en sus investigaciones pedían a investigadores ya experimentados que explicasen qué pensaban mientras escribían y después analizaban estos protocolos de “pensamiento en voz alta”. A partir de aquí, y también de las pausas que los escritores hacen mientras escriben, caracterizaron el proceso cognitivo seguido por los escritores expertos en oposición al que siguen los escritores más inexpertos o noveles. Estos últimos, desde su perspectiva, son en general los que no planifican, no establecen objetivos, no tienen en cuenta la audiencia, no tienen suficientes conocimientos temáticos ni lingüísticos para realizar el texto.

Esta caracterización en negativo de los escritores noveles –donde deben situarse los estudiantes de educación básica- propició que algunos autores planteasen la necesidad de estudiar de manera específica el proceso cognitivo seguido por los estudiantes, es decir, de averiguar aquello que realmente hacían para conocer y explicar de manera más precisa las características de este proceso.

Bereiter y Scardamalia (Citado por Castelló Badía), distinguen entre dos maneras diferentes de encarar el proceso de composición según el escritor sea o no competente, más o menos maduro o inmaduro. La característica más relevante de los escritores inmaduros, es que escriben “como si hablasen” y por esto nombran el modelo que explica el proceso que siguen “decir el conocimiento”. En cambio, hay otros escritores que pueden llegar a “transformar el conocimiento” a lo largo del proceso de composición. Los escritores inmaduros, en el momento de escribir, no se paran demasiado rato a planificar y decidir qué es lo que escribirán; más bien empiezan a escribir tal como se les viene a la mente, enlazando una idea detrás de otra sin un plan previo que guíe la selección ni el orden. Cuando ya no

tienen más ideas, dan por acabado el texto. Si hay revisión, ésta se refiere sólo a los aspectos formales –de léxico, ortográficos, etc.- y raramente se cuestiona el contenido o la organización de la información. La única operación de control que estos escritores realizan es la de vigilar que las ideas que se les van ocurriendo estén relacionadas con el tema del cual tienen que escribir. Según Bereiter y Scardamalia escribiendo de esta manera se pueden llegar a escribir, algunas veces, textos de calidad, cuando el escritor dispone de un abundante corpus de conocimiento sobre el tema y la tiene bien organizada y estructurada en su memoria; sin embargo escribiendo de esta manera tan poca reflexiva es imposible que se produzca un nuevo conocimiento, que el conocimiento se transforme.

Pero las investigaciones y los modelos elaborados desde la perspectiva cognitiva olvidan la dimensión social de la escritura y el carácter dialéctico que tienen las producciones escritas, dado que, a grandes rasgos, a pesar de su valiosa aportación en el estudio del proceso de composición, analizan el proceso cognitivo de un escritor aislado, que supuestamente trabaja siempre de la misma manera independientemente del contexto en el que está inmerso.

De esta forma, actualmente se considera que los elementos contextuales –para quién se escribe, cuándo, con qué objetivo, cuál es la situación social del escritor, en respuesta a qué textos anteriores, etc.- tienen una relevancia extraordinaria, ya que son a la vez fuente y resultado de la lengua escrita. Se puede afirmar que texto y contexto se determinan mutuamente.

Teniendo en cuenta las formulaciones de Batjín (Citado por Castelló Badia), cualquier texto es dialéctico, se ha escrito en respuesta a otros y es, a la vez, precursor de nuevas producciones. Se inserta en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. Cuando un texto tiene en consideración las posibles respuestas de los lectores, se anticipa al que dirán, se formula en respuesta a otros textos y los discute, etc., es decir, cuanto más se escribe

teniendo en cuenta que se establece un diálogo con los destinatarios, más fácil es para estos destinatarios comprender el significado y el sentido.

Centrándose en el ámbito educativo habría que preguntarse qué se debe enseñar para gestionar adecuadamente el proceso de composición. Según los especialistas se deben incluir los procedimientos lingüísticos que permiten cohesionar el discurso y ajustarlo a las situaciones de comunicación: registro, tono, recursos formales, uso de conectores, etc. También aquellos procedimientos que tienen una clara orientación cognitiva: generar ideas, seleccionar las más relevantes, etc. Y es supremamente importante enseñar las diferentes tipologías de texto. Los docentes deben asesorar continuamente a los alumnos en las estrategias para escribir. Deben ayudarlos a conocer el proceso de composición escrita y que entiendan que la escritura es una actividad colaborativa y compartida de dimensiones sociales y dialécticas. Las propuestas de enseñanza-aprendizaje de estrategias para escribir que proponen son: negociación de objetivos, modelado, entrevistas, discusiones guiadas, escritura colectiva.

## CAPITULO 5

### 5 MARCO METODOLÓGICO

#### 5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.

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

Frente a esta postura, el seminario de práctica es un espacio altamente significativo en el proceso de formación inicial que se le ofrece a los estudiantes de práctica en tanto les da la posibilidad de aprender a investigar investigando desde una concepción más flexible y participativa, concibiéndolos como sujetos activos y creativos, comprometidos, según el Piie de Chile(1984) con la solución de problemas y la búsqueda de una racionalidad alternativa que resignifique las

prácticas pedagógicas de los maestros(as) en formación, en relación con las interacciones, la enseñabilidad, el aprendizaje, el saber disciplinar y didáctico y poder contribuir, de esta manera, a formarlos como personas y profesionales críticos, reflexivos, propositivos y autónomos.

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

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



intervención didáctica para mejorar la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Otro instrumento propicio para recoger información, ante todo con relación a la competencia comunicativa de los alumnos(as) es la aplicación de una prueba piloto y su correspondiente análisis que va propiciar la identificación de los problemas de los alumnos y sobre los que debe girar la intervención pedagógica y didáctica en el aula, orientada por la maestra o maestro en formación.

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

Esta perspectiva investigativa, además de propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad escolar e institucional, busca incentivar la didáctica específica desarrollada en tópicos como: la comprensión y la interpretación crítica; la producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos con el propósito de mejorar los procesos de construcción y desarrollo de la competencia comunicativa con base en las interacciones de la clase de lengua castellana de la educación básica. El enfoque etnográfico y hermenéutico es el marco metodológico desde donde se realiza la indagación que inicia el maestro(a) en

formación a la par con su práctica docente, cuya tarea radica en descubrir, en primer lugar, las relaciones del contexto con las necesidades de aprendizaje y las dificultades de los(as) estudiantes en la asignatura de lengua castellana articuladas a la enseñanza. En segundo lugar, la creación de mejores y más significativos ambientes de aprendizaje en la clase de lengua castellana, a través de las estrategias cognitivas y metacognitivas que aseguren altos niveles de pensamiento y de desarrollo de la capacidad de comprender, producir textos con sentido y argumentar tanto en el discurso oral como escrito.

El carácter reflexivo de la práctica posibilita la indagación sobre el sentido que tiene la etnografía y la hermenéutica, como enfoque metodológico en esta propuesta de formación, lo que implica que el maestro en formación, como investigador, haga parte del mundo escolar, se involucre en dicha realidad y considere los datos, como un campo de inferencias en las que pueda identificar patrones, hipótesis y categorías cuya validez se puede comprobar (Boyle, 2003). Por todo esto, vale la pena recoger algunos elementos esenciales que justifiquen el papel de dicho enfoque investigativo en la exigente tarea de formación de maestros(as). En primer lugar, permite un acercamiento directo a la cultura escolar por medio de la descripción y el análisis de los escenarios y actores desde la perspectiva del conocimiento y la comprensión de dicha realidad. En segundo lugar la lectura y la resignificación del contexto escolar y de la Institución Educativa surgen como un campo de indagación, necesarios para comprender e interpretar los fenómenos propios de la realidad escolar y de las interacciones del maestro(a), de los(as) estudiantes, directivas y comunidad educativa. En otras palabras la investigación etnográfica en el ámbito de la educación se propone recoger una información muy significativa sobre los contextos, básicamente, la clase de lengua castellana, las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y la relación maestro(a) alumno(a), la cultura del aula y de la Institución Educativa a partir de la observación participante y el trabajo de campo, todo esto acompañado de la actitud reflexiva y constructiva del maestro(a) en

formación e investigador(a) de su práctica pedagógica de la cual hace parte y es protagonista, con lo que se pretende en palabras de Porlán y otros(1988) es ver a la maestra en formación como la mediadora fundamental entre la teoría y la práctica y desde el ámbito de la innovación incidir en la dinámica del trabajo de la clase de lengua castellana al tener en cuenta las características, necesidades y potencialidades de los(as) estudiantes y el contexto cultural y social.

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

Este marco investigativo de la práctica y la docencia está transversalizado por la hermenéutica que desde el enfoque propio del paradigma cualitativo facilita el análisis y la interpretación crítica de la información y propicia la comprensión y la configuración de un nuevo sentido de la realidad escolar y educativa. La maestra en formación se convierte en una interprete que “trae un horizonte de expectativas que son parte de su vida, de su mundo”(Oliva,J.A. 1988) y su saber. El lenguaje juega un papel determinante en este proceso: las descripciones, las explicaciones y la identificación de las categorías contienen

un elemento interpretativo que conlleva el descubrimiento de los significados de las prácticas, los comportamientos, las experiencias y así poder hacer “inteligible”(RICOEUR,1988) la acción que se presenta en contexto.

En síntesis: “el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la practica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente” (Dimensión educativa N°37. 1988).Este procedimiento se hace explícito, a través de la categorización que se va concretando, a medida que se organiza y se sistematiza la información, estas emergen de los datos y hace posible la construcción de nuevos tejidos de significación que van llenando de sentido la práctica docente y le ofrece a la maestra en formación, la oportunidad de mirar con más profundidad y con más comprensión el mundo de la vida escolar y de la institución educativa, develando una ética con mayor responsabilidad social para el maestro del futuro y de las nuevas generaciones ( ver capítulo 5 de este trabajo).

### **5.1.2 El Proceso de la Investigación Etnográfica en la Práctica Profesional del Programa de Humanidades Lengua Castellana.**

#### **OBJETIVO:**

Recoger información mediante la observación participante y la entrevista, entre los(as) estudiantes y docentes de los grados quinto, sexto séptimo, octavo o noveno para lograr un mayor conocimiento y comprensión de las problemáticas en el área de lengua castellana y orientar la búsqueda de alternativas de solución acordes con la realidad escolar.

#### **1. PRIMERA FASE DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.**

1.1 Selección del grupo objeto de estudio.

Identificación de criterios previos al trabajo de campo, para la caracterización de la población.

1.2 Diseño del instrumento para la recolección de la información.

## **2. SEGUNDA FASE:**

2.1 Trabajo de campo: observación participante y entrevistas en profundidad  
¿Qué observar? Y sobre qué se va a indagar?

2.1.1 Los(as) estudiantes: actitudes, comportamientos, interacciones, la jerga, atención e interés, participación en clase, gusto, disciplina, formas de aprendizaje en lengua castellana.

2.1.2. El docente y los(as) docentes de lengua castellana: su práctica pedagógica, qué enseña, cómo enseña, el clima de trabajo en la clase de lengua castellana, organización de la clase, situaciones de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje escolar, las actitudes del docente, las interacciones maestro(a)-alumno(a).

2.1.3. El contexto Institucional: organización de la institución, el PEI., las interacciones con la comunidad, con el sector productivo, el contexto sociocultural y geográfico.

2.2 La propuesta curricular del área de lengua castellana: estándares de competencias básicas en lengua castellana, logros e indicadores, planes de área, de unidades, estrategias y actividades, contenidos, proyectos del área.

## **3. INSTRUMENTOS Y TECNICAS:**

Entrevista semiestructurada, entrevista focal, la observación participante, notas de campo, grabaciones sonoras y de video.

## **4. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

Triangulación y teoría fundamentada y el interaccionismo simbólico: las generalizaciones emergen de los datos.

## 5.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

La intervención pedagógica que se realizó en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, se sustenta en un modelo Constructivista, en donde el sujeto es quien construye su propio conocimiento a través del contacto directo con el contexto. El sujeto hace una elaboración de la realidad a través de los procesos de asimilación y acomodación; por lo que la tarea del docente es propiciar espacios de aprendizajes significativos para que realmente se cumpla con estos procesos y así mismo con la función de la escuela, de formar seres integrales y autónomos que son capaces de asumir una posición crítica y reflexiva frente a la realidad que les rodea.

Lo que se pretendía con esta intervención era mejorar la comprensión y la producción de textos narrativos en los/as estudiantes del grupo 8-6 a partir del reconocimiento de la gramática del texto narrativo, por eso, se utilizan estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo de la comprensión y de la producción de textos. En este capítulo se destacan entonces algunas de las estrategias trabajadas como lo fueron:

**¿Qué es un texto?:** en donde se trabajaron todas sus partes con base en el texto de Álvaro Díaz (Aproximación al texto escrito, 1995).

Esta primera fase del proceso fue lenta y no se lograron avances en los escritos de los estudiantes, pues era demasiado prematuro esperar resultados positivos, cuando todavía tenían una metodología de trabajo arraigada y en donde les costaba trabajo aceptar que debía haber movilización del pensamiento en esta nueva forma de trabajo para que se vieran resultados coherentes con los objetivos inicialmente propuestos.

Luego se trabajaron las **tipologías textuales, con sus manifestaciones y la intención comunicativa del autor:** Aquí se pudo evidenciar un primer paso para

lograr lo propuesto, pues a partir de esto se trabajaron los diferentes tipos de textos enfatizando siempre en el narrativo, con diferentes actividades, en donde los jóvenes empezaron realmente a interesarse por el trabajo y descubrir que lo narrativo es algo que acompaña al ser humano desde su nacimiento. Ya que lo que se hace en la vida cotidiana es contar los sucesos diarios y enriquecer nuestra fantasía a través de este tipo de texto.

Después de haber hecho este recorrido se trabajó el **resumen**, en donde ya el trabajo requería más compromiso, análisis y trabajo de parte de cada estudiante, y en donde realmente se logró evidenciar los avances en los escritos de los estudiantes, pues los hicieron con conciencia y teniendo en cuenta las macrorreglas propuestas.

Esta propuesta de intervención es de gran importancia para los/as maestros/as en formación ya que les permite reconocer las principales falencias que desde los últimos tiempos tienen los estudiantes a nivel nacional como son los problemas de comprensión y de producción de textos, además los puede orientar en la búsqueda de otras formas de intervención para dar solución a dicha problemática.

Del mismo modo esta propuesta de intervención puede servir a los maestros en ejercicio, ya que les ofrece una nueva mirada para poder intervenir la problemática con sus propios estudiantes, ayudándoles así, en el desarrollo de las competencias comunicativas para que estos a su vez mejoren sus niveles de aprendizaje.

Se pretendía entonces con esta propuesta que los estudiantes a través de estrategias cognitivas y metacognitivas, se les facilite el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta propuesta está enfocada hacia los procesos de pensamiento, y esto de alguna manera pone al sujeto como protagonista de su desarrollo y control cognitivo en los procesos de lectura y escritura.

Finalmente es necesario destacar que esta propuesta busca tanto desarrollar las competencias comunicativas como el desarrollo de competencias superiores como la crítica y la interpretación, y como consecuencia si se da el desarrollo de estas competencias del lenguaje, pueden mejorarse de igual manera los niveles de aprendizaje en el estudiante.

Con el fin de recrear y dinamizar la propuesta de intervención es importante retomar algunos conceptos que orientan y dan claridad a dicha propuesta, la cual busca el desarrollo de las competencias de comprensión y de producción textos escritos con sentido en los estudiantes del grado 8-6. Así pues se desarrollarán los conceptos de competencias comunicativas, la comprensión y la producción de textos escritos y la concepción de estrategia en relación con el enfoque cognitivo y metacognitivo.

Para entrar a desarrollar el concepto de competencias comunicativas se necesita saber que se entiende por “competencias”, y en este sentido, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana la definen como “las capacidades con que un sujeto cuenta para...” las cuales se hacen evidentes sólo a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico (L. C: 34)

En este sentido las competencias en relación con el lenguaje sólo pueden evidenciarse a través de los desempeños comunicativos de los estudiantes como en la producción textual, en los actos de habla, en la comprensión de un texto, en el análisis de un texto oral, entre otros. En consecuencia las competencias como orientadoras del currículo con respecto a la asignatura de Lengua Castellana no buscan excluir los contenidos conceptuales o teóricos sino por el contrario, estas buscan darle una nueva dimensión a los contenidos convirtiéndolos en ejes a través de los cuales se pueda avanzar en el desarrollo de las competencias. En los Lineamientos Curriculares ilustran esto diciendo que “en el área de Lenguaje el



estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual” (35), así como un espacio para el reconocimiento de relaciones lógicas en el discurso, relaciones que están articuladas con los procesos cognitivos “(formas de pensamiento como hipotetizar, sintetizar, comparar...)” (35).

De igual manera, otro de los autores que nos habla acerca de la competencia comunicativa es D. H. Hymes<sup>1</sup> (autor retomado en los lineamientos curriculares para sustentar el enfoque comunicativo en la enseñanza del lenguaje), quien le da al lenguaje un enfoque más pragmático teniendo en cuenta los aspectos socio-culturales como determinantes en el desarrollo de la competencia comunicativa.

“La competencia subyacente al comportamiento de una persona se identifica como una clase de actuación” (Hymes, 1996:27) y esta actuación según el autor puede ser vista como un factor claro y contribuyente a la formación de la competencia general. Así pues el concepto de actuación asume una gran importancia en la medida en que el estudio de la competencia comunicativa sea visto desde el aspecto etnográfico, es decir desde el estudio de la variedad de géneros, narración, danza, drama, canto; que se interrelaciona con el habla en la vida comunicativa de una sociedad y en este sentido amplio del lenguaje dado en la cultura es que se debe evaluar la importancia y el significado del habla y la lengua.

El autor nos habla de una competencia integral que contiene actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el uso del lenguaje, es decir, referida a los actos de habla inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, culturales y éticos cumplen un papel central.

---

<sup>1</sup> Desde los Lineamientos Curriculares de lengua castellana se habla de “competencias comunicativas”; ahora bien, existen otros autores que hablan de la “competencia comunicativa”, entre estos están D. H. Hymes y Mendoza Fillola, autores que se trabajaron para el desarrollo del proyecto. Así este se apoyará desde dos fuentes como son la fuente legal y la fuente teórica.

Desde esta perspectiva la enseñanza del lenguaje está orientada hacia los usos sociales del lenguaje y los discursos dentro de situaciones reales de comunicación.

De este modo el enfoque comunicativo como una nueva concepción de la enseñanza para el desarrollo de competencias en la lengua y la literatura constituye un eje de suma importancia para la propuesta de intervención. Por lo que es claro que lo que se pretende aquí es preparar a los estudiantes para la comunicación vital y humana en el mundo real.

Así pues la comunicación dada desde una perspectiva etnográfica se concibe como una totalidad en su contexto natural. En otras palabras la lengua es un aspecto fundamental de la cultura y de la realidad de cada grupo y de cada comunidad cultural.

En este sentido Mendoza Fillola lleva la competencia comunicativa al ámbito escolar, porque es allí donde no solo se trata de facilitar el acceso al niño a una competencia lingüística, sino además al conocimiento del sistema sociolingüístico para que logre “la competencia comunicativa como el conocimiento de cómo usar la lengua propiamente en situaciones sociales”, (Mendoza Fillola: 2004).

Con respecto al concepto de competencia comunicativa surgen varios modelos que permiten que este sea llevado a cabo, es por esto que Mendoza Fillola retoma a Canale (1995), quien propone los siguientes componentes que hacen parte de la competencia comunicativa:

- a. competencia gramatical: El dominio del código lingüístico.
- b. competencia sociolingüística: El conocimiento de las reglas socioculturales de uso atendiendo al grado de adecuación del discurso a la situación de los

participantes, los propósitos de la interacción, las normas sociales de interacción, etc.

c. competencia discursiva: El modo en que se combinan las formas gramaticales y los significados para lograr un texto hablado y escrito, son fundamentales los conceptos de coherencia y cohesión.

d. competencias estratégica: El dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para compensar los fallos como falta de recuerdo de una palabra o insuficiente competencia comunicativa en otras áreas, o favorecer la efectividad de la comunicación (hablar en voz baja con alguna intención retórica, por ejemplo).

Estos componentes, de alguna manera, hacen de la competencia comunicativa, un nuevo enfoque para la enseñanza del lenguaje, que retoma los conceptos tradicionales y los redimensiona y que a su vez se nutre de teorías pragmática-cognitivas que le dan al lenguaje una nueva orientación, y las sociolingüísticas, donde no solo se tiene en cuenta al sujeto sino también el contexto, el ambiente sociocultural que lo rodea. Se mira al sujeto desde su desempeño social, sus interacciones con el otro.

Si se habla entonces de “competencia comunicativa” o de “competencias comunicativas necesariamente se debe hablar de la comprensión y la producción de textos con sentido como competencias que hacen parte del enfoque comunicativo del lenguaje y que precisamente se pretenden desarrollar en la propuesta de intervención diseñada para el grado 8-6 de la jornada de la mañana del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

Entendida entonces la comprensión como una de las competencias del lenguaje, es necesario darle una nueva resignificación a este concepto.

De acuerdo con Lucy Mejía se debe precisar el término de comprensión en relación con la lectura. Ella dice que la lectura es un proceso complejo que implica operaciones cognitivas como la decodificación de los signos gráficos, lo que no supone un real conocimiento del texto, por lo tanto, la comprensión va más allá de esa lectura de signos, pero es importante reconocer la necesidad de ese primer proceso de decodificación para ingresar al mundo de significados que sugiere un texto en su conjunto. Así entonces, la comprensión sería una meta de la lectura.

Con respecto a lo anterior la comprensión de un texto escrito debe pensarse como una construcción, donde el lector trate de construir una representación fidedigna a partir de los significados que sugiere el texto (Díaz-Barriga, 2001:142) que es enriquecido con las interpretaciones, inferencias, integraciones que el lector va adicionando con el propósito de lograr una interpretación de lo que el texto quiere decir. Dicha construcción varía de un lector a otro, ya que en esta elaboración siempre hay un matiz especial del lector sobre la lectura donde influyen los aspectos cognitivos, afectivos y volitivos de éste.

En esta misma línea Lucy Mejía y otras destacan los aportes de Goodman (1993) y Smith (1971) desde la perspectiva cognitivo-discursiva. Los aportes de Goodman se centran básicamente en decir que el lector es un constructor en busca de significados. El demuestra en sus investigaciones que en la comprensión de una palabra es importante tener en cuenta el contexto lingüístico y semántico. Smith plantea que la lectura se da sobre la base de las predicciones a partir de la información no visual o el conocimiento previo. En este sentido Lucy Mejía y otras anotan que de acuerdo con este autor, la comprensión es un proceso de predicción y de toma de decisiones en el que el sujeto es quien trabaja en la construcción del significado (2003:36 modulo 39).

En consecuencia es el sujeto quien interactúa con el texto a través de sus herramientas cognitivas y es aquí donde radica la importancia del conocimiento

previo conocido también como esquemas cognitivos, los cuales facilitan la comprensión y a su vez el aprendizaje. En esta misma dirección Isabel Solé nos dice que quizás “sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya poseíamos, lo que explica que cuando comprendemos aprendamos incluso aunque no lo proponemos” (Solé, 1996:7). La actividad intelectual que se moviliza cuando se intenta comprender un texto, es decir es actividad que al seleccionar esquemas de conocimiento, es lo que permite el aprendizaje aun cuando ese no sea el propósito fundamental de la lectura.

Del mismo modo y de acuerdo con Díaz Barriga (2001:143) la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones con respecto a la memoria, y por lo tanto, si no procede a utilizar y a organizar sus recursos y herramientas cognitivas de manera inteligente y adaptativa, la comprensión resultante puede ser poca o no lograrse y en consecuencia no se puede darse el aprendizaje.

Por otro lado la producción de textos escritos, es otra de las competencias del lenguaje que pretende desarrollarse en el grado 8-6. Esta no busca centrarse en los aspectos formales como en la gramática tradicional, teniendo en cuenta aspectos como la buena caligrafía, la ortografía y la puntuación. Sino por el contrario busca trascender estos aspectos, aquí se pretende entender la producción de textos como un proceso que exige un desarrollo cognitivo y metacognitivo de quien escribe.

Por esta razón Lucy Mejía (2003:38, modulo 3) retoma a Cassany (1989) quien a su vez destaca que Gordon Rohman fue uno de los primeros en plantear que en el proceso de producción de un texto se dan diversas etapas donde se tiene en cuenta el momento en el que escritor concibe una idea y elabora un plan,

entendido esto como la etapa de la preescritura. Las dos etapas restantes son la escritura propiamente o redacción y la reescritura o revisión.

La preescritura, escritura y reescritura constituyen un modelo de secuencia lineal y unidireccional que conducen a una metodología ordenada y programada del trabajo escritural, pero este modelo a su vez no da cuenta del complejo proceso cognitivo que se da en el sujeto cuando escribe, es así como Lucy Mejía retoma a Flower y Hayes(1990) quienes proponen un modelo que consta de tres grandes componentes como son, las condiciones externas, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura(2003 :39, modulo 3).

Con respecto a las condiciones externas se hace referencia al problema retórico donde el escritor debe plantearse preguntas como ¿Cuál es el tema del texto?, ¿Cuáles son los objetivos?, ¿a quiénes va dirigido? Las respuestas a estos interrogantes van produciendo el texto.

El otro componente de producción textual lo constituye la memoria a largo plazo del escritor, y es aquí donde cumple un papel fundamental los conocimientos previos del autor sobre el tema que pretende desarrollar, sobre la audiencia y sobre sus experiencias anteriores como escritor.

El último componente es el proceso que se da en la mente del escritor es decir, la generación de ideas, su jerarquización y evaluación que serían los subprocesos de planificar, redactar y revisar.

Siguiendo entonces, a Lucy Mejía y considerando el acto de escribir como una actividad estratégica, esta está compuesta por actos creativos que siguen en orden pendular, no lineal (2003:39 modulo 3). Estas fases o subprocesos hacen de la escritura un proceso constructivo que hace de la escritura una actividad compleja que requiere de esfuerzos por parte del escritor.

La fase de invención se refiere al momento en que el escritor empieza a descubrir ideas relacionadas con el tema sobre el cual va a escribir. De acuerdo con muchos escritores esta es la etapa más difícil con la que se enfrenta el escritor, ya que es aquí donde este se enfrenta a la angustia de la hoja en blanco. Se trata de que el escritor rompa el hielo, responda interrogantes, piense e invente.

La redacción del primer borrador constituye el segundo momento del proceso de escritura, porque aquí se redacta la primera versión del texto los conceptos e ideas son expresadas mediante oraciones y párrafos. El material seleccionado en la etapa de invención se organiza para plasmarlo en ideas.

Esta primera versión constituye un borrador, se le admite repeticiones, incoherencias y hasta faltas de ortografía que serán corregidas posteriormente durante el proceso.

La tercera etapa es la evaluación, la cual tiene como finalidad detectar las fallas de contenido, de organización, de estilo y manejo del lenguaje.

La fase Terminal del proceso es la corrección definitiva, es el paso final del proceso escritural, donde este tiene la última oportunidad para detectar y corregir algún error que todavía tenga el texto, de la cuidadosa revisión final dependerá la calidad o no de la producción textual.

Un aspecto importante de los estudios contemporáneos sobre la escritura es la recursividad de estos subprocesos, es decir, que el trabajo de escritura no se da de manera lineal, sino que varía durante su proceso. Para lograr así un trabajo eficiente y eficaz en la producción de texto escrito.

Desde estas perspectivas se concibe pues, la producción del texto escrito no como un producto acabado sino por el contrario como un trabajo que requiere de

constantes revisiones y la inclusión de nuevas ideas para que el texto terminado sea de gran calidad.

La comprensión y la producción de textos son en definitiva competencias que deben ir ligadas la una de la otra, y ambas se pueden desarrollar con la utilización de estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, ya que no debe olvidarse que tanto la lectura como la escritura ocurren en el interior del sujeto, por lo que es importante adoptar herramientas cognitivas o estrategias que faciliten ambos procesos de manera eficaz y eficiente para que se produzca el aprendizaje y sea exteriorizado a través del desempeño del sujeto.

Reconociendo así la importancia de las estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas, se hace pertinente reconocer el concepto de estrategias adoptado para la propuesta de intervención, así pues, las estrategias son todas aquellas acciones que se deben realizar en un intento de alcanzar una meta o un conjunto de metas, en este caso la comprensión y la producción de textos escritos con sentido, mediante acciones de aprendizaje, es decir, las capacidades y habilidades cognitivas, entendiendo capacidad como el conjunto de disposiciones genéticas y las habilidades cognitivas como las capacidades expresadas mediante comportamientos.

Las estrategias enfocadas desde el constructivismo aluden a la enseñanza y al aprendizaje. En este sentido las estrategias deben ser entendidas como secuencias integradas de procesamientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y la utilización de información o conocimiento.

De esta manera las estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo es lo que interesa en la propuesta de intervención para el desarrollo de las competencias de comprensión y de producción de textos. Se entiende lo cognitivo como el



conocimiento propiamente que tiene el sujeto de la realidad, es lo que él ha aprendido a través de la interacción con todo aquello que lo rodea.

La relación de lo cognitivo con los procesos de comprensión y de producción viene con Vigotsky (1978), quien desde una perspectiva psicolingüística dice que la lectura y la escritura son dos procesos psicológicos superiores que se encuentran en estrecha relación con el pensamiento, por esto cuando se lee y se piensa se desarrollan habilidades como asociar, relacionar, categorizar, clasificar, identificar, inferir, las cuales son actividades cognitivas que se dan en ambos procesos.

Por otro lado, la meta cognición se entiende como la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, cómo aplicarlas, cómo controlar el proceso, cómo evaluarlo para destacar posibles fallas, para luego transferir todo ello a una nueva actuación (Mateos:2001).

La meta cognición, en relación a los procesos de comprensión y producción de textos busca un autocontrol del sujeto para llevar a cabo dichos procesos, este autocontrol debe ser consciente teniendo en cuenta la secuencia antes, durante y después de la comprensión y la producción de textos escritos.

Algunas estrategias cognitivas para la comprensión y la producción de textos escritos son,

- la predicción.
- La identificación de la información más importante
- La Vinculación de la información nueva, a través de la activación de esquemas.
- Generación de preguntas
- Identificación de ideas principales
- La inferencia

- Verificación de hipótesis

Algunas estrategias metacognitivas para la comprensión y la producción de textos escritos son,

- La relectura
- La anticipación
- La formulación de preguntas que apunten a la información literal, información de paráfrasis y la información inferencial.
- Formulación de hipótesis
- Interpretación de datos
- La inferencia
- La predicción
- Extracción de conclusiones
- Aplicación de una información a otras situaciones.

### **Diseño de la estrategia**

La propuesta de intervención esta basada en estrategias cognitivas y metacognitivas para lograr la comprensión y la producción de textos escritos con sentido, dada a través de tipologías textuales como los textos narrativos. En consecuencia, en este proyecto se concibe a la lectura y a la escritura como actividades que van ligadas la una de la otra, desde una perspectiva bidireccional, lo que deja por entendido que son procesos interactivos y constructivos, pero al mismo tiempo interdependientes. Así pues nos dice Lucy Mejía que las relaciones entre comprensión y producción son múltiples y variadas, y entre ambas se comparten estrategias comunes, mientras que el sujeto desarrolla cognitivamente en busca del significado (2003,43) lo que deja claro que al desarrollarse una se desarrolla la otra.

La relación entre la comprensión y la producción de textos conduce a pensar que el énfasis debe centrarse en la construcción de significados, en el desarrollo de contextos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los conocimientos previos del sujeto en el que el maestro sea un modelador de comportamientos, con el propósito de desarrollar en los lectores- escritores estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción. En definitiva este modelo busca que el aprendizaje de la lectura aporte al mismo tiempo al aprendizaje de la escritura y viceversa.

En la relación lector-escritor se encuentra el texto cuyo procesamiento se logra a partir de la relación interactiva y simultánea entre los esquemas cognitivos que posee el lector- escritor. En este sentido se concibe el texto no como un conjunto aleatorio de oraciones sino como un conjunto coherente (Molinari, 2000,119). La relación de interdependencia entre el texto y cada una de las oraciones que lo componen pueden expresarse de la siguiente manera, la información que se presenta deberá ser evaluada en relación con alguna representación del discurso previo, donde cada oración a su vez contribuye a actualizar dicho discurso.

Se concibe el texto verbal escrito (desde la perspectiva interactiva) como una unidad sintáctico-semántica, que le da pistas al lector para que este le de coherencia y significación a la información recibida. Así pues se concibe la coherencia como una propiedad del texto. La coherencia, es entonces la relación interna de sentidos. Un texto es coherente cuando sus proposiciones tienen relación entre sí, en lo semántica y en lo lógico, presentados en forma secuencial y organizada. Desde un sentido global, la coherencia es la propiedad semántica y lógica de los textos, que le facilita al lector o destinatario reconocer la estructura preposicional (significado) de manera comprensiva. Esta obedece a criterios que tienen que ver más con la intención comunicativa, que con la forma como se expresan los enunciados significativos.

Otra de las propiedades del texto es la cohesión referida a la organización y unidad que deben guardar los elementos que conforman la secuencia de oraciones. En este sentido la cohesión actúa en el texto como un enlace de la información (la información vieja con la información nueva), lo que en cierta forma garantiza la progresión y la continuidad textual. Su naturaleza en el texto es de orden semántica, ya que opera en el plano de las relaciones de significado preposicional.

Es importante comprender el texto como un tejido de significación que obedece a reglas estructurales, semánticas, pragmáticas y sintácticas, esto le permite al lector interactuar para orientar el proceso de comprensión que tiene como fin último la construcción de sentido. El proceso de comprensión requiere por tanto, del conocimiento del texto por parte del lector, en lo que tiene que ver con su estructura y con los niveles de análisis.

De acuerdo con la lingüística textual de Van Dijk(1998) retomada por Lucy Media (2003,49, modulo 3) el texto escrito se estructura en tres niveles como son.

- nivel micro estructural, que corresponde a la estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. A la coherencia local interna de una proposición (concordancia sujeto, verbo, genero, numero). También incluye este primer nivel la cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones, a través de recursos lingüísticos como conectores o frases cognitivas y la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos.
- el nivel macro estructural, se refiere a la coherencia global del texto, entendida como la propiedad semántica del texto. Es la lógica del texto que se da, mediante el seguimiento de un eje temático y una progresión discursiva a lo largo del texto. Ello determina la coherencia entre el tema y los subtemas que conforman la unidad textual.
- nivel superestructuras se refiere al esquema lógico de organización del texto. Lo determinan la forma global como se organizan los componentes de un texto, lo cual generan las diversas estructuras de acuerdo con las intenciones

y funciones del discurso. Así, por ejemplo una organización esquemática de apertura, conflicto y cierre corresponderá a una estructura de relato que cumple la función de narrar, en tanto que, una súper estructura organizada alrededor de una tesis, argumentos y resolución, corresponderá a una estructura argumentativa cuya función es convencer.

Los tres niveles estructurales señalados corresponden a su vez, a tres niveles de análisis textual como son.

- análisis micro estructural, que corresponde al análisis del léxico y de las relaciones de cohesión y coherencia en las proposiciones.
- análisis macro estructural, corresponde al análisis del tema y de los subtemas en el texto. Así mismo, a las relaciones de coherencia y cohesión en las macroposiciones.
- análisis superestructuras. corresponde a la determinación de la intención comunicativa y a su correspondiente categoría esquemática.

Así pues el análisis textual exige al lector procesos mentales, y con estos debe relacionar la información aportada por el texto con sus conocimientos previos para lograr la construcción de una respuesta coherente con sentido. En este momento se requiere diversos tipos de inferencia de acuerdo al nivel estructural al que corresponde. Aquí se puede entender la inferencia como la capacidad para deducir, concluir, generalizar, con base en el ensayo experimental y aventurar en la imaginación, nuevas hipótesis acerca de los componentes del texto que están implícitos. La inferencia hace claro lo que aparece oscuro y oculto en el texto y, algunas veces oscurece lo que es claro, con el fin de abrir espacios a otras posibilidades de explicación.

La relación lector- escritor se construyen significados a partir de los esquemas cognitivos. Lo que permite hacer predicciones sobre los contenidos como

atender a lo que el texto informa con el fin de establecer asociaciones y construir la representación mental. Lucy Mejía retoma a Rumelhart(1980) (2003,48 modulo 3), quien dice que los esquemas cognitivos son como componentes estructurados de conocimiento y procedimientos de acción en los distintos ámbitos, que están almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo.

La activación de los esquemas previos en el proceso de comprensión producción depende del desarrollo de las habilidades cognitivas en el lector-escritor. Estas son actividades de pensamiento y lenguaje (psicolinguísticas) fomentados en el sujeto a través de la ejercitación sistemática y coherente de estrategias cognitivas. Los esquemas de contenido o conceptuales comprenden tanto el conocimiento general del sujeto como los saberes específicos. Los esquemas de tipo general son los que tiene del mundo, de lo cultural, de código lingüístico.

Los esquemas específicos son los saberes previos relacionados con la disciplina a la cual pertenece el texto que son conocidos por el lector.

La activación de estos esquemas le permiten al lector-escritos desarrollar y organizar sus procesos de pensamiento con respecto a la comprensión y la producción de textos y a su vez conduce a una relación interactiva entre lector-escritor.

Seguidamente, es necesario destacar que para la propuesta de intervención se tiene en cuenta dos tipologías textuales como el texto narrativo, texto con el que se busca desarrollar las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y de producción de textos escritos.

Por esto el texto narrativo se caracteriza por comunicar hechos o acontecimientos, dispuestos en una secuencia con jerarquía causal y cronológica. Además, estas acciones son atribuidas a sujetos que la realizan o sufren sus efectos. Los siguientes son los recursos lingüísticos más usuales en este tipo de estructura textual.

- Sustantivos y sus modificadores(sujetos)
- Uso predominante de verbos
- Adverbios y construcciones equivalentes.
- Uso de ciertos organizadores particulares para este tipo de secuencia.
- Tiempos y modos verbales
- Conectores que van marcando la temporalidad y la relación de causa y efecto entre alguno de los hechos.

La estructura general del texto narrativo o superestructura corresponde al esquema de ambientación, desarrollo y resolución. La ambientación, hace referencia a los elementos del texto de carácter introductoria, el desarrollo se refiere a las ideas de progresión temática, y la resolución a las proposiciones de conclusión del tema.

Para finalizar, es importante recordar que el objetivo central de la propuesta de intervención es el desarrollo de las competencias de comprensión y de producción de textos narrativos, a través de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, de esta manera algunas estrategias que buscan desarrollar para cumplir con el objetivo primordial son.

### **Estrategias cognitivas para la comprensión,**

-activación de conocimientos previos mediante preguntas de indagación, acercamiento y predicción del texto a través del título.

- inferencia durante la lectura, mediante la predicción del final de un texto y la inferencia léxica de las palabras desconocidas dentro del texto.
- después de la lectura, a través de preguntas sobre el contenido del texto, reproducción oral del texto o resumen.

### **Estrategias metacognitivas para la comprensión.**

- después de la lectura, hacer relectura del texto, además del reconocimiento del vocabulario desconocido.
- relación extratextual, haciendo preguntas que vayan mas allá del contenido del texto de lectura, junto con lecturas de otros textos que presenten el mismo tema.

### **Estrategias cognitivas para la producción de textos.**

- lluvia de ideas, a través de preguntas para la exploración del tema, lectura de textos sobre el tema.
- selección y organización de ideas, mediante la realización de mapas de ideas para organizar la estructura del texto, selección de las ideas mas importantes, producir el primer borrador.

### **Estrategias metacognitivas para la producción de textos.**

- lectura del texto producido, para la creación de nuevas ideas, supresión de ideas redundantes, reestructuración del texto original y finalmente preguntas que indaguen nuevas ideas que enriquezcan el texto.

### **Orientación pedagógica.**

La enseñanza de la lectura y la escritura desde tiempos atrás ha sido abordada según modelos tradicionales. Es así como a la lectura se concebía como una actividad mecánica, alejada del contexto socio-cultural del lector, de sus procesos cognitivos y metacognitivos de sus deseos y de sus conocimientos. Del mismo modo la escritura solo estaba relacionada con los aspectos formales, por lo que se



le daba primacía a los aspectos de ortografía, de caligrafía. Se resaltaba un exagerado gramaticalismo para la concepción de escritura, olvidando, o más bien no reconociendo la estructura como proceso, ligada al ámbito cognitivo de quien escribe.

De acuerdo con los aspectos anteriores se limitó el desarrollo de estas competencias. Por esto, hoy es importante cambiar esas concepciones, porque aunque ya se encuentra en las medio nuevas teorías que intentan transformar esta mentalidad estática sobre la lectura y la escritura, aun no se han llevado a la aplicación crítica y reflexiva en el aula de clase. Por consiguiente es preciso retomar teorías que ya tienen gran auge en la enseñanza contemporánea y que a su vez orientan los procesos de comprensión y de producción de textos hacia una enseñanza que tiene en cuenta las necesidades actuales del sujeto. Algunas de estas teorías son el constructivismo en relación con el cognitivismo y la enseñanza reflexiva.

Se retoma la concepción constructivista porque constituye un marco de explicación, donde los instrumentos de análisis y de reflexión sobre la practica son el cómo se enseña y cómo se aprende. Lucy Mejía retoma a Coll(1996,15) para decir que la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje parten del hecho de que la escuela introduce aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, no solo en el ámbito cognitivo sino desde un ámbito global que abarca las capacidades de equilibrio personal, de inserción social , relación interpersonal y motriz (203, 14).

Desde esta perspectiva se piensa al sujeto como un constructo social, que piensa, construye, interactúa y reflexiona en el espacio en el que se encuentra inscrito. Así pues, para el desarrollo de la teoría constructivista-cognitivista es fundamental integrar posiciones de Piaget, Vigotsky, Ausebel, quienes ponen la cultura como referente central en el desarrollo del sujeto, porque ellos entienden que el

desarrollo del individuo depende del marco cultural en el que se encuentran, que por lo tanto se construye, pero se enseñan y se aprende a construir.

**La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel**, la teoría Ausbeliana recibe influencias de Piaget, con aspectos como “el concepto” y la “génesis de las estructuras cognoscitivas). Para Ausubel el pensamiento está organizado y jerarquizado, y es a partir de estas estructuras como se representa y asimila el mundo social, físico y matemático (Mejía, 2003, 17 módulo 3). Desde esta teoría se distingue entre la enseñanza, el aprendizaje y las formas de adquirir información.

De esta manera el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo. El repetitivo es el cual no se logra establecer la relación con los conceptos previos y si se da es solo de forma mecánica que supone poca duración. Por su parte el aprendizaje significativo se da cuando los nuevos conocimientos se vinculan de manera estable con los conocimientos previos con los que dispone el individuo.

Con respecto a la enseñanza se dan dos posibilidades. La primera consiste en presentar el contenido como algo acabado que va a ser aprendido, lo que se refiere a un aprendizaje receptivo. La segunda posibilidad es cuando no se le entrega el contenido al estudiante en su versión final, sino que este tiene que ser descubierto e integrado antes de ser asimilado. Este último aprendizaje es el que Ausubel denomina Aprendizaje significativo.

### **La teoría socio-histórica de Vigotsky,**

Vigotsky también trabaja la “enseñanza-aprendizaje”, concibiendo el aprendizaje en situaciones de enseñanza. A partir de esto se desarrolla uno de los conceptos Vigotskyanos más importantes para la pedagogía contemporánea, La Zona de Desarrollo Próximo, definida por Vigotsky (1988), como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la

resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero (Mejía, 2003,18 modulo 3). En este sentido se requiere de un acompañamiento o ayuda en el proceso del aprendizaje. la autonomía se consigue como un producto del aprendizaje.

La teoría de Vigotski da grandes aportes a la investigación educativa y en particular a los proceso de lectura y escritura, entendiendo estos como los sistemas simbólicos de mediación mas importantes del hombre. Con todo esto Vigotsky (1977) resalta dentro del marco constructivista la dimensión sociocultural del lenguaje, donde este se convierte en un elemento sustancial en el desarrollo de la sociedad y de la capacidad cognitiva (Fillola, 2004). Lo anterior da fuerza al enfoque comunicativo. En el niño se dan dos procesos de desarrollo complementarios. El desarrollo psicológico-natural y el desarrollo psicológico-cultural, en ambos hay una interacción mutua, el desarrollo psicológico madurativo, biológico y cognitivo, que depende de la acción del sujeto y sus actitudes, y otro proceso activo del medio natural, social y cultural sobre el sujeto. Lo que deja claro que la inteligencia opera mediante el lenguaje y el lenguaje progresivamente se vuelve racional. Así no sólo, se aprende descubriendo y operando, sino también a través del diálogo y la comunicación.

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje social aporta signos importantes para la realización de los procesos superiores, que son datos acumulados por la comunidad o por los libros (Fillola, 2004). Así, el lenguaje constituye el motor de la inteligencia y de esta manera el lenguaje se concibe como una facultad transversal, es decir, el lenguaje como potencializador de todos los saberes, no solo propios del lenguaje.

Por otro lado, otro concepto que es importante tener en cuenta para el desarrollo de la propuesta de intervención es la Enseñanza Reflexiva, de esta manera, la reflexión empieza cuando algo cuestiona, sorprende, inquieta. El pensamiento de

Dewey (1933) retomado por García Llamas, un filósofo pragmático norteamericano, supuso uno de los primeros aportes a la enseñanza, entendida esta como una actividad práctica y reflexiva la cual es plasmada en su objetivo pedagógico y en su apuesta por un profesor que combine las capacidades de búsqueda de investigación, con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad. Estas actitudes se pueden explicar de la siguiente manera,

-Apertura mental, que implica la disposición para buscar y construir alternativas en el campo educativo. Los docentes examinan las hipótesis a la luz de la experiencia y comparan las ideas con las de los estudiantes, padres investigadores y otros colectivos de la comunidad. Todos ellos prefieren ver los problemas educativos desde la perspectiva de que tienen soluciones plurales.

- responsabilidad, esta dimensión hace referencia a que los profesores mediten las consecuencias de sus acciones tanto a corto como a largo plazo. Los profesores responsables adoptan en su enseñanza una consideración esencialmente moral, pues quiéranlo o no su conducta incide en los alumnos.

- seriedad, ser todo corazón, tanto la apertura mental como la responsabilidad quedarían empobrecidas sino se inundan del componente afectivo esencial en el proceso educativo.

Desde la perspectiva de enseñanza reflexiva se requiere un profesor reflexivo y es aquí donde aparece con gran empuje la dimensión constructivista y transformadora de la educación que conlleva a un cambio en la concepción de la escuela, y a su vez a un nuevo estilo del profesor que este centrado en la reflexión y en el debate creativo. Y acomodado al propósito fundamental de la propuesta de intervención como es el desarrollo de las competencias comunicativas y más específicamente la comprensión y la producción de textos escritos debe ser un potencializador de estrategias cognitivas y metacognitivas que faciliten la lectura y la escritura en los(as) estudiantes, que de igual modo

tiendan al desarrollo de competencias superiores como la crítica y la interpretación.

Continuando con la evaluación y enfocándola al desarrollo de competencias comunicativas, no puede olvidarse que existen normas que la determinan. Así pues, encontramos en la ley 115 de 1994 algunos artículos que la tratan.

El artículo 80, habla de los criterios para la evaluación de la calidad de la enseñanza, que serán diseñados por el Sistema Nacional De Evaluación junto con el Servicio Nacional De Pruebas Del Instituto Colombiano Para El Fomento De LA Educación Superior (ICFES) y las entidades territoriales. Este artículo tiene como finalidad velar por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación.

Los artículos 81 y 84 hablan de una evaluación periódica a las instituciones educativas donde se evaluara la idoneidad de los maestros y también al personal administrativo.

El artículo 86 nos habla de la flexibilidad de los calendarios académicos de acuerdo a las tradiciones y condiciones regionales, y el artículo 88 trata del título académico que se otorga a una persona que haya recibido una educación por niveles y grados, dada a través de un diploma.

### **Decreto 230 del 11 de febrero de 2002**

El decreto 230 nos puntualiza y actualiza más el concepto de evaluación. En el capítulo 2 trata de la evaluación y la promoción de los educandos. En este sentido el artículo 4, trata de la evaluación a los educandos que será de manera continua e integral, teniendo en cuenta 4 periodos de igual duración divididos en el año escolar. Este artículo también nos plantea los objetivos de la evaluación, los cuales deben ser tenidos en cuenta en la práctica escolar:

- a. valorar el alcance y la obtención de los logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos.
- b. determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media.
- c. diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios.
- d. suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios.

El artículo 5 nos habla de los informes de evaluación, los cuales se presentaran teniendo en cuenta una escala: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente. Y el artículo 9 modificado por el artículo 1 del decreto 3055 del 2002, nos dice que los establecimientos educativos deben garantizar un mínimo de promoción del 95% de los estudiantes.

### **La evaluación desde los lineamientos curriculares de lengua castellana**

Desde los lineamientos curriculares se habla de la evaluación como un problema que debe abordar la educación. En este sentido se presentan diferentes propuestas que giran en torno al desarrollo de las competencias comunicativas y significativas en los estudiantes.

Una de las propuestas que es interesante destacar es la evaluación como investigación. Con respecto a esto los lineamientos curriculares son enfáticos en decir que “si la evaluación no se convierte en un camino de investigación y de formación docente puede reducirse a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo macro” (L.C, 1998: 103). Por consiguiente la investigación es un camino de exploración tanto para el maestro como para el alumno que ambos pueden construir.

La evaluación como investigación que plantea los lineamientos curriculares es en el sentido de una “investigación significativa” que este instaurada en la practica docente real, que tienda a la reflexión para el mejoramiento de las practicas docentes, las estrategias, los instrumentos, las concepciones.

Aquí la teoría cobra sentido y constituye una herramienta para abordar los problemas educativos. Es desde los “problemas” que la teoría cobra sentido; ya que hace surgir la necesidad de recurrir a las distintas reflexiones teóricas como los modelos curriculares, modelos cognitivos, la sociología de la educación, estrategias e instrumentos de evaluación. Desde esta perspectiva la teoría tendrá un carácter dinámico, de conocimiento en construcción (L.C., 1998: 104).

Otro aspecto importante de la evaluación como investigación es que involucra al docente de manera directa, el cual debe tener una visión integral de la educación y sobre la función de la evaluación. Todo esto le permitirá reflexionar sobre los procesos desarrollados en el aula, sobre su práctica y sobre la pertinencia de sus estrategias y enfoques.

### **5.3 INTERACCIONES COMUNICATIVAS**

Toda la información que se recoge en la práctica pedagógica a través de los instrumentos de recolección, es de suma importancia, ya que esta es la base que sustenta el análisis de todo lo evidenciado durante la intervención del maestro/a en formación.

En la práctica pedagógica que se realizó en el Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo en el grupo 8-6 de la jornada de la mañana, se evidencia una rutina diaria llevada a cabo por el maestro cooperador, ésta consiste en ingresar al salón pidiendo “orden” y silencio, y diciéndole a algunos estudiantes que recojan la basura. Después de esto llama a lista, lo cual es bastante particular porque

siempre lo hace por los apellidos, nunca les dice el nombre, inclusive este tratamiento se mantiene también fuera del aula de clase, para él sus estudiantes se nombran sólo por el apellido, luego le pide a algún estudiante que realice una oración corta y a continuación empieza con el tema del día, aquí hay una constante, cuando los alumnos ingresan al salón , el tablero está lleno de un tema en específico, entonces él empieza a vaciar todo lo que sabe sobre sus alumnos y a decirles que vallan tomando nota de lo que hay escrito en el tablero. Durante su discurso nunca les pregunta a sus estudiantes si entendieron o no, o si hay alguna duda, no los tiene en cuenta intelectualmente.

Cuando hay un estudiante distraído lo llama fuertemente por su apellido, y le dice que preste atención; se pasea por todas las filas mirando que los estudiantes estén copiado lo que hay en el tablero. Se percibe un ambiente pesado, de autoritarismo, ningún estudiante se atreve a moverse, pararse, o modular palabra, es más, nadie manifiesta sus dudas oralmente, esto se evidencia por los gestos de sus caras.

Cuando el profesor termina de explicar el tema, dicta unos ejercicios para que cada alumno los resuelva, no hay trabajo en equipo, porque él dice que este tipo de trabajo no es confiable, y que por eso cada uno debe realizar su propio trabajo. Para comprobar que se este realizando la actividad, a los pocos minutos de iniciada está, empieza a llamar al azar y a preguntar. Si el alumno aludido no responde correctamente, el profesor dice cortantemente “NO”, sin detenerse a explicar porque esta mal; y continúa con otro alumno, hasta obtener la respuesta que él quiere escuchar.

### **5.3.1 Interacciones Entre Maestro Cooperador – Maestra En Formación.**

La relación comunicativa entre el maestro cooperador y la maestra en formación en términos generales fue positiva, aunque al principio se presentaron algunas resistencias por parte de él en cuanto a la metodología implementada, ya que sus



práctica siempre estuvieron enfocada desde el método tradicional, y aceptar un tipo de trabajo diferente, en donde los alumnos eran tenidos en cuenta , en donde había un proceso de enseñanza y de aprendizaje atravesada por la confianza para expresarse y manifestar inconformidades y exaltar las cosa buenas eran tomadas por él como fomento de indisciplina, y esto es algo que no se puede tolerar dentro del aula de clase.

Al pasar el tiempo, el maestro cooperador fue entendiendo el objetivo que se quería alcanzar y ya no cuestionaba las nuevas prácticas, inclusive llegó un momento en el que él pidió tener el material que se estaba trabajando para tenerlo en cuenta y trabajarlo con los otros grupos en los cuales el dictaba clase.

Al finalizar la intervención se lograron obtener muy buenos resultados no sólo a nivel intelectual sino también personal tanto con el maestro cooperador como con los estudiantes.

**5.3.2 Interacciones Entre Maestro Cooperador – Estudiantes** La relación que se establece entre maestro cooperador y los alumnos es de verticalidad, en donde él es quien posee el conocimiento y por tanto los alumnos deben asumir una posición pasiva porque “no saben nada”. (Diario de Campo).

De ahí que en los alumnos se evidenció un distanciamiento en las interacciones entre alumno-maestro, pues estos más que respeto y admiración por su profesor sienten un gran temor frente a él, ya que su postura y actitudes sólo influyen temor en ellos. Aspecto que los coarta, reprime y no los deja ser ellos mismos. Esto también influye en el aprendizaje, pues no es lo mismo estar en un ambiente armónico y de confianza, en donde se puede estar tranquilo para expresar los pensamientos, que en uno donde hay temor y desconfianza para aflorar sentimientos y pensamientos. Tanto así que durante la clase los jóvenes siempre

están en silencio y sentados como autómatas que sólo responden a los requerimientos de su profesor.

**5.3.4 Interacciones Maestra En Formación – Alumnos.** Las interacciones entre la maestra en formación y los estudiantes pasó por dos etapas, la primera se dio en el primer semestre, en el cual se notaba un distanciamiento y negación ante una nueva propuesta que requería de la movilización del pensamiento, algo a lo que ellos no estaban acostumbrados debido a las prácticas del maestro cooperador que estaban centradas en lo memorístico. La segunda etapa se dio en el segundo semestre de la intervención pedagógica, aquí se evidenció un cambio significativo en la actitud de los estudiantes, pues lograron entender el trabajo que se pretendía desarrollar y comprender que la maestra en formación siempre estaba dispuesta a escuchar y comprender sus inquietudes.

**5.3.5 Interacciones Alumno – Alumno** En cuanto a las interacciones alumno-alumno, se evidenció también un gran distanciamiento, se comportan más como un grupo de simples estudiantes que como verdaderos compañeros, que comparten gran parte del día en el espacio académico. Cuando llegan al aula cada uno ocupa su puesto y no se interesa por el otro, todo lo contrario no ven la oportunidad de que algún compañero se equivoque para burlarse de él. No hay subgrupos ni “banditas”, simplemente van al aula a recibir una clase de Lengua Castellana.

También es importante mencionar la supremacía del sexo masculino, al ser estos la mayoría, pues de 45 estudiantes sólo 5 eran del sexo femenino. Estas se veían reducidas física e intelectualmente; su participación en las clases era muy poca y por lo general los que siempre participaban eran los hombres.

**5.3.6 La Lectura Y La Escritura Trabajada Por El Maestro Cooperador** Frente al tema de la lectura, el profesor la trabaja desde un texto guía titulado “Español y Literatura talleres 8” de León jairo Restrepo., en donde es él quién realiza las lecturas en voz alta (siempre son fragmentos de obras), y realiza las preguntas que trae el libro, las cuales son de tipo inferencial y se interesan en preguntar por contenidos. Este tema de la lectura no es muy importante para el profesor, lo más importante para él en el área de Lengua Castellana es trabajar ortografía, por eso es el tema que más trabaja y al cual le dedica más tiempo. La lectura y la escritura son dos habilidades básicas que van de la mano, pero, si la lectura no es importante mucho menos la escritura, pues nunca se dedicaron espacios para esto.

Ante este panorama sólo queda decir que las prácticas pedagógicas realizadas por el maestro cooperador están basadas en un modelo tradicional, en donde él es la luz que debe alumbrar las mentes de sus estudiantes y debe mostrar un camino señalado para que ellos puedan salir adelante. Además que su postura y actitud influyen determinadamente en las actitudes de sus estudiantes, no sólo a nivel intelectual sino también a nivel personal.

El profesor es una figura muy representativa para sus alumnos, y tiene un gran poder en sus clases, el problema es que a veces inconsciente o conscientemente no sabe como utilizarlo para lograr cambios significativos en los aprendizajes de sus alumnos y aportar desde su clase cambios para el resto de la realidad escolar.

**5.3.7 La Práctica Pedagógica De La Maestra En Formación** La práctica pedagógica representa, para un docente en formación, la posibilidad de enfrentar la teoría con la realidad, es por esta razón que resulta fundamental y decisiva en el proceso de formación de un docente.

La propuesta de intervención planteada para el grado 8-6 del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo, tuvo como propósito mejorar la comprensión de lectura y por ende la producción escrita a través de la identificación de la gramática del texto narrativo, por esta razón se tituló la propuesta “La narración: un camino hacía la comprensión y la producción”. Al llegar al grupo y establecer el diagnóstico del mismo, se evidenció que habían muchas falencias en la comprensión inferencial y crítica, y que además la parte de la escritura era una habilidad que carecía de importancia. Por tal motivo se hizo mayor énfasis en estas dos habilidades, las cuales deben ir de la mano si se quieren lograr aprendizajes significativos.

La intervención didáctica, se orientó entonces hacia el propiciar espacios en los que los y las jóvenes se sintieran cómodos para participar, además, de buscar preparar cada una de las sesiones alrededor de temáticas de interés general, esto con el fin de motivar a los estudiantes a integrarse en las discusiones, exposiciones y actividades programadas, evitando que lo vieran como una imposición de la docente y buscando con esto que su aprendizaje fuera significativo.

El trabajo de práctica se orientó bajo la estrategia de la indagación, en la cual la activación de saberes previos, así como la pregunta, adquieren un papel protagónico para el proceso de enseñanza-aprendizaje y ante la cual se hace necesario un trabajo enfocado bajo el modelo constructivista, en el cual el estudiante desarrolla procesos metacognitivos mediante los cuales puede regular, corregir y orientar su proceso.

A nivel personal, la práctica pedagógica se constituye en un constante desafío ya que era evidente que mientras más se les entregaba a los estudiantes, estos respondían en forma más adecuada y coherente, además de que los lazos de confianza que se establecieron, fueron fundamentales para que los y las

estudiantes respondieran como se esperaba, por lo que no solo era necesario responder a nivel académico ante el grupo, sino a nivel personal y afectivo.

#### **5.4 DIARIO DE CAMPO:**

Como se mencionó anteriormente el tema más importante para el maestro cooperador en el área de Lengua Castellana es la ortografía, por eso siempre trabajó sobre la base de tres logros, que tienen que ver con la gramática. Para evaluar los temas realizaba preguntas de tipo literal, que responden a dar cuenta de los contenidos, y la ortografía la evalúa haciendo dictados de 10 palabras. El docente trabaja desde un modelo tradicional, en donde él transmite los conocimientos a sus estudiantes, en estas clases lo que se favorece es la memoria, y los estudiantes actúan de una manera mecanicista, ya que no hay elaboraciones mentales.

Los estudiantes están tan acostumbrados a este tipo de trabajo, que cuando se les muestran otras posibilidades de aprendizaje, es difícil que las acepten, ya que el nuevo trabajo implica movilización del pensamiento, reflexiones y una actitud crítica, algo complicado para ellos, debido a los “vicios” de trabajo que tienen incorporados en su mente. Por eso cuando se empezó con la intervención de la maestra en formación fue un poco difícil la aceptación del nuevo trabajo y se presentaron algunos problemas, que se fueron superando en la medida en los estudiantes iban viendo el progreso que lograban en muchos aspectos.

En las clases de la maestra en formación se notó un cambio significativo en el ambiente de clase, pues los alumnos son tomados en cuenta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, hay confianza para manifestar las dudas y las inconformidades, se tienen en cuenta sus opiniones para la clase, lo que los vincula a la escuela, ya que los temas tocan con sus intereses e inquietudes.

En las interacciones que se presentan entre la maestra en formación y los alumnos, se evidenció también un cambio, ya que ellos se sentían en confianza para expresar sus dudas frente a los temas, manifestar opiniones en las diferentes actividades y estrategias que se utilizan. Había más participación de los alumnos, algo que no le agradaba al maestro cooperador, pues decía que en esa “indisciplina” es imposible trabajar, que hay que controlar la participación, o si no el grupo se saldrá de las manos y no podrá lograrse ningún aprendizaje.

Las estrategias que se trabajaron en el aula por parte de la maestra en formación fueron tomadas en cuenta por el maestro cooperador, pues en varias ocasiones se evidenció que él las utiliza con sus otros grupos de octavo. Pero, él no aceptaba esto frente a la maestra en formación, ya que por tener tan arraigado el esquema tradicional se le dificulta reconocer en el otro nuevas formas de trabajo que se salen de todo esquema por él establecido.

Las interacciones entre maestro cooperador-maestra en formación, fueron un poco distantes, pues el maestro cooperador siempre estaba atento al desempeño de la maestra para cuestionarla y llamarle la atención frente a lo que él no consideraba adecuado. A la maestra en formación, le correspondía adoptar una posición de silencio y aceptación para que no se presenten inconvenientes.

Realizar la intervención pedagógica en una institución de corte tradicional, es muy difícil, ya que los maestros piensan que por tener tantos años de experiencia siempre poseen la verdad y la última palabra sobre como hay que enseñar y tratar a los estudiantes. Y cuando una maestra en formación llega con conocimientos nuevos y sobre todo con ganas de hacer las cosas lo mejor posible aportando con esto otro ambiente a las clases, la ven como una intrusa que todavía está muy inexperta y no sabe lo difícil que es ser docente. Por eso, ella debe saber desde el principio hay que adoptar una posición rígida con los alumnos para que ellos entiendan quien tiene el “poder” y puedan estar atentos en clase y aprender.

Sin embargo está experiencia, hace madurar y buscar alternativas de trabajo que demuestren que en educación hay muchas cosas por cambiar, y que se pueden lograr siendo un maestro reflexivo, crítico e innovador, que tiene en cuenta, tanto al sujeto como el contexto en el que se desenvuelve.

## 5.5 ENCUESTA:

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA**

**Fecha:** 30 marzo 2007

**Encuesta:** alumnos/as bachillerato.

**Objetivo:** identificar los aspectos socioeconómicos y culturales predominantes en los alumnos, a través del instrumento de la entrevista.

### 1. DATOS GENERALES

a. **Nombre de la institución:** \_\_\_\_\_

**Carácter:** Oficial \_\_\_\_\_ Privado \_\_\_\_\_

b. **Nombre del estudiante:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_ **Edad** \_\_\_\_\_

c. **Grado:** \_\_\_\_\_

d. **Nombre maestro cooperador:** \_\_\_\_\_

**2. INFORMACIÓN SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICA**

a. Lugar donde vive (barrio): \_\_\_\_\_

b. ¿Con quién vive?: \_\_\_\_\_

c. Nombre de la mamá: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Nombre del papá: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

Grado de escolaridad de cada uno: \_\_\_\_\_

d. ¿Cuántos hermanos tiene?: \_\_\_\_\_

e. Cuando no esta en el colegio ¿A qué se dedica en su tiempo libre?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

F ¿En su casa a alguien le gusta leer?: \_\_\_\_\_

¿Qué lee?: \_\_\_\_\_

g. ¿Quién le ayuda a hacer las tareas?: \_\_\_\_\_

h. ¿Le gusta ir a la biblioteca?: \_\_\_\_\_

¿Qué lee?: \_\_\_\_\_

i. ¿Qué tipo de música escucha?: \_\_\_\_\_



j. ¿Le gusta el colegio?: \_\_\_\_\_ ¿Por qué?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

k. ¿Qué tipos de programas le gustan?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cuál es el que más le gusta?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

l. ¿Qué piensa de los jóvenes que se dejan llevar por los alucinógenos?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Cómo procedería si sabe de algún caso?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

m. ¿Qué le gustaría aprender en el área de lengua castellana?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Por qué?: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Encuesta Aplicada por: Lina Marcela Betancur Cardona**

**Duración: 30 minutos**

La encuesta deja ver que la mayoría de los estudiantes del grupo son del sexo masculino y que todos viven en lugares o barrios alejados de la Institución. El contexto en el que se desenvuelven los alumnos y alumnas del grupo está caracterizado por familias disfuncionales, en las que no encuentran referentes culturales que incidan en que desarrollen placer por la lectura, esto ha desembocado en que los estudiantes prefieran pasar sus ratos libres desarrollando actividades como ver televisión, escuchar música o hacer deporte. (Ver tabulación. Anexos).

## **5.6 PRUEBA PILOTO:**

### **Prueba Piloto de Comprensión lectora.**

Fecha: 30 mayo 2007

Jornada: Mañana

Institución: Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo

Nombre de quien aplica la prueba: maestra en formación Lina Betancur

**Objetivo:** Evaluar el nivel de logro de la comprensión de lectura de los/as estudiantes del grupo 8-6, para la identificación de sus fortalezas y dificultades.

Texto seleccionado: “La Oruga” de Leonardo De Vinci.

Marque con una X la respuesta correcta.

1. ¿Qué hacía la oruga mientras los otros insectos cantaban, corrían y volaban?
  - a. Se unía a los insectos y cantaba con ellos.
  - b. Sólo volaba.
  - c. No tenía voz.
  - d. No corría ni volaba.
  - e. Estaba inmóvil y miraba a su alrededor.

2. ¿Cómo se encontraba la oruga al poco tiempo?
  - a. Envuelta en un pequeño capullo de seda.
  - b. Alegre.
  - c. Con alas preciosas.
  - d. Volando por el cielo.
  - e. Triste.
  
3. ¿Qué tipo de texto es?
  - a. Narrativo.
  - b. Expositivo.
  - c. Informativo.
  - d. Argumentativo.
  - e. Descriptivo.
  
4. ¿De qué trata el texto?
  - a. Del mundo de los insectos.
  - b. De las transformaciones de una oruga.
  - c. De la envidia.
  - d. De cómo se divierten los insectos.
  - e. De la tristeza de la oruga.
  
5. ¿Cuál es la intención comunicativa o el propósito del autor ¿
  - a. Informar sobre algo informado.
  - b. Persuadir a alguien.
  - c. Defender un punto de vista.
  - d. Narrar o contar el desarrollo de unas acciones.
  - e. Dejar una enseñanza.
  
6. ¿A quién está dirigido el texto?
  - a. A las orugas.

- b. A los insectos.
- c. A las personas que tienen baja autoestima.
- d. A la gente que le gusta juzgar sin conocer a los demás.
- e. Las dos anteriores (c-d).

7. ¿Según el texto, qué significan las siguientes palabras?

- a. Inmóvil: \_\_\_\_\_
- b. Fatiga: \_\_\_\_\_
- c. Hilar: \_\_\_\_\_
- d. Afán: \_\_\_\_\_
- e. Tibio: \_\_\_\_\_

8. Después de que pasó el tiempo, ¿en qué se convirtió la oruga?

---

9. El conector “sin embargo”, se puede sustituir por:

- a. Pero.
- b. Además.
- c. Aunque.
- d. Por el contrario.
- e. Es decir.

10. El conector “por eso”, se puede sustituir por:

- a. Entonces.
- b. Y.
- c. Aún.
- d. Por consiguiente.
- e. Mas.

11. La expresión “unos cantaban, otros corrían, aquellos volaban”, se refiere a:
- a. Los animales del bosque.
  - b. Todos los insectos.
  - c. Las mariposas.
  - d. La oruga.
  - e. Las personas.

12. Describa en pocas palabras la evolución de la oruga:

---

---

---

13. ¿Por qué el autor emplea la fábula de la oruga para invitarnos a reflexionar sobre su moraleja: “No es bueno juzgar a los demás y a uno mismo por las apariencias”?

---

(Ver resultados y análisis de la información en el capítulo 2)

## **5.7 EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS**

### **EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.**

**Objetivo:** Verificar el impacto de las estrategias de intervención pedagógica y didáctica en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa con relación a la lectura comprensiva y la escritura con sentido de los estudiantes de 8-6 de la jornada de la mañana del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

1. La clase de Lengua castellana de la maestra Lina Betancur le ha parecido:

- a. Excelente.
- b. Buena.
- c. Mala.
- d. Regular.
- e. Monótona.

Justifique la respuesta:

---

---

---

---

2. La forma de enseñar de la maestra le parece:

- a. Creativa.
- b. Interesante.
- c. Dinámica.
- d. Pasiva.
- e. Aburridora.

Justifique la respuesta:

---

---

---

---

3. Sobre la lectura, ¿Qué nuevos aprendizajes ha logrado?:

**a.**

---

---

**b.**

---

---

**c.**

---

---

**4.** Sobre la escritura, ¿qué nuevos aprendizajes ha logrado?:

**a.**

---

---

**b.**

---

---

**c.**

---

---

**5.** ¿Qué es lo que más le gusta de la clase de Lengua castellana y por qué?:

---

---

---

---

**6.** De las siguientes estrategias y actividades subraye las que más le gustan:  
Las lecturas antes de iniciar las clases, organización de párrafos, tipologías textuales, elaboración de resúmenes, ortografía, trabajos sobre el contexto de las obras, lectura de cuentos y novela, análisis de las lecturas, lecturas de intertextualidad, trabajos con isotopías, elaboración de cuentos, trabajos en equipo, socialización de los trabajos, representaciones frente al grupo, creación del periódico, observar una película, creación del diccionario personal.

**7.** ¿Para qué le ha servido la clase de Lengua Castellana?:

---

---

---

---

---

---

---

---

**8.** ¿Sobre qué temas le gustaría seguir aprendiendo y por qué?:

---

---

---

---

---



9. Su maestra de lengua Castellana merece el concepto de:

- a. Excelente.
- b. Sobresaliente.
- c. Bueno.
- d. Regular.
- e. Insuficiente.

Justifique la respuesta:

---

---

---

---

---

Instrumento de evaluación realizado por: Lina Marcela Betancur Cardona.

La evaluación del instrumento de las estrategias de intervención pedagógica y didáctica, fue realizada por 25 estudiantes; de las respuestas que dichos estudiantes dieron, se puede concluir:

1. El 24% de los estudiantes consideran que el desempeño de la maestra en formación es excelente, mientras que el 76 % lo califican como bueno.
2. El 24% consideran la metodología de la profesora como creativa, el 64 % la califican como interesante y el 28% evalúan la metodología como dinámica.
3. Al preguntarles por qué nuevos aprendizajes han logrado alrededor de la lectura, las respuestas más comunes fueron:
  - Leer bien
  - Hacer resúmenes
  - Mejorar aspectos gramaticales
  - Leer comprensivamente

- Analizar los textos.
4. Sobre la escritura, los estudiantes aseguran haber mejorado en los siguientes aspectos:
- Realizar escritos con coherencia y cohesión
  - realizar nuevos escritos
  - Presentar los trabajos bien organizados
  - Despertar interés por la escritura
  - Usar las tipologías textuales
  - Crear cuentos con sus partes constituyentes
  - Hacer borradores, planificar y corregir
  - Amar el área de Lengua Castellana
5. En cuanto a la pregunta sobre lo que más le gusta de la clase, los estudiantes manifestaron que el dinamismo de la profesora y que siempre estaba buscando trabajar cosas diferentes en todas las clases, que ellos pueden participar libremente y sin temores a equivocarse, la forma de explicar, el trabajo en grupo y las socializaciones de los trabajos.
6. De las estrategias trabajadas, las que más les gustaron a los estudiantes fueron:
- Lecturas de ambientación
  - Trabajos en equipo
  - Socializaciones
  - Actividades de ortografía
  - Creación del periódico
  - Lecturas de cuento y novelas con sus respectivos análisis
  - Creación del diccionario personal
  - Representaciones frente al grupo
  - Elaboración de cuentos
7. A la pregunta para qué le ha servido la clase de Lengua los estudiantes respondieron:
- Mejorar el vocabulario

- Aumentar la creatividad
  - Mejorar la ortografía
  - Realizar escritos con coherencia y cohesión
  - Hacer resúmenes
8. En la pregunta sobre qué temas les gustaría seguir aprendiendo, los y las estudiantes respondieron:
- Análisis textual
  - Ortografía
  - Tipologías textuales
  - Temas nuevos.
9. La pregunta número nueve estaba dirigida hacia cómo les pareció la docente de Lengua Castellana, ante esta pregunta, los estudiantes respondieron:
- 40% excelente
  - 40% sobresaliente
  - 20% bueno

En este capítulo fue posible determinar como a partir de los instrumentos de recolección de la información, se puede realizar un análisis de cómo las estrategias y las actividades llevadas a cabo durante la práctica pedagógica contribuyen al mejoramiento de los procesos de comprensión y producción textual, en los/as estudiantes del grado 8-6, del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo.

Este proceso fue lento y no se lograron resultados positivos en la totalidad de los alumnos, sin embargo se evidenció en los últimos escritos de algunos estudiantes avances tan significativos que llenan de satisfacción y recompensa todo el trabajo y esfuerzo invertido para esto.

Debido al corte tradicional con el que se trabaja en el colegio, para los estudiantes la clase de Lengua Castellana era sólo buena ortografía y caligrafía. La lectura y la

escritura eran temas a los cuales se les restaba importancia, por tal motivo los estudiante son escribían siquiera un párrafo con coherencia y la cohesión y sus lecturas no superaban el nivel literal. Por eso se tuvo que iniciar explicando desde lo que era un texto, las partes que lo componen, la superestructura, seguir con las tipologías textuales, la elaboración de cuentos cortos teniendo en cuenta la gramática del texto narrativo y llegar hasta la elaboración de resúmenes de este tipo de textos para que se pudiera lograr un avance en sus escritos. Al finalizar la intervención se pudo evidenciar que los estudiantes producían textos cortos de tipo narrativo con cohesión y coherencia, además demostraban entusiasmo en las lecturas de los cuentos (especialmente los de Gabriel García Márquez: un señor muy viejo con alas enormes, la siesta del martes, sólo vine a hablar por teléfono, el ahogado más hermoso del mundo, la idea que da vueltas).

Para los estudiantes todos estos temas eran nuevos, y adaptarse al nuevo trabajo no fue fácil, pero también debido a la dificultad de dicho trabajo fue que se pudo dar un giro importante en la concepción de lo que es realmente la clase de Lengua Castellana y en lo que debe convertirse, un espacio para el conocimiento, que está transversalizado por el lenguaje y en donde el docente tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes; en donde se tiene en cuenta el texto, el contexto y el sujeto.

## **CAPÍTULO 6**

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

La Práctica pedagógica permite que el maestro/a en formación se enfrente con una realidad escolar que sorprende por sus múltiples complejidades, ya que antes de salir a enfrentar esa realidad él tiende a idealizar su práctica y a sus estudiantes, y cuando llega al escenario de la práctica se encuentra con algo totalmente diferente.

Sin embargo el maestro/a en formación está la decisión de retirarse y no enfrentarse a ello o por el contrario afrontar con valentía el nuevo reto que le ofrece la educación.

Al principio la práctica fue algo tormentoso , pero con el pasar del tiempo se fue convirtiendo en una experiencia significativa tanto desde lo profesional como desde lo investigativo.

No fue nada fácil lograr que los estudiantes se acomodaran a la nueva metodología de trabajo, y más aún a una maestra en formación joven que llegaba con nuevos conocimientos y estrategias. Pero en la medida en que ellos observaban la perseverancia, las ganas de hacer las cosas bien y sobre todo que los tenía a ellos en cuenta en la realización de las diferentes actividades lograron aceptar este nuevo trabajo y alcanzar niveles de aprendizajes tan significativos que dejaron como resultado una satisfacción personal y grupal.

Todo lo trabajado durante la práctica fue nuevo para los estudiantes, pues por el enfoque gramatical con el que estaban acostumbrados a trabajar los había privado

de disfrutar de la Clase de Lengua Castellana como un espacio en el que se pueden aprender muchas cosas significativas para la vida personal e intelectual. Esto le exigió a la maestra en formación una investigación diaria y reflexiva acerca de su quehacer pedagógico.

La práctica pedagógica concluye entonces cuando el maestro/a en formación ha llevado a cabo su propuesta de intervención y ha recolectado toda la información necesaria para desarrollar este capítulo de análisis.

Cuando se ingresó al aula de clase, se hizo todo lo concerniente a la observación participante y se aplicó la prueba piloto para determinar las falencias y fortalezas de los estudiantes en cuanto a la comprensión y producción de textos. Esto dejó ver entonces que los jóvenes no producían ni siquiera un párrafo con coherencia y cohesión, y que para ellos la clase de Lengua castellana se reducía sólo a aspectos gramaticales.

**Por eso, se dividió el trabajo en tres partes:**

- La primera, en donde se hizo el diagnóstico y se diseñó la propuesta de intervención.
- La segunda, en donde se desarrollaron las temáticas que fortalecerían lo propuesto desde los objetivos. Aquí los estudiantes escribían ya textos con un poco de interés, pero seguían presentando problemas de coherencia y cohesión. (ver anexo 2).

La maestra en formación trabajó entonces algunas estrategias que sirvieran de apoyo y fueran mejorando cada vez más la comprensión y la producción de textos narrativos de los estudiantes. (Ver anexo 3).

Con la metodología aplicada en esta etapa se puede evidenciar entonces, que a medida que los estudiantes iban identificando el valor de lo que se estaba haciendo,

y que esto verdaderamente les ayudaba tanto en su formación académica como intelectual, se iban obteniendo mejores resultados y respuestas de ellos.

- En la tercera parte, se puso mayor énfasis en las producciones textuales de los estudiantes; aquí se aprovecharon todos los factores internos y externos que vincularan a los alumnos con el trabajo que se quería realizar y que los motivara a entregarse por completo a esto.

Por ejemplo se aprovechó las fiestas Pascualinas del mes de Octubre para realizar con ellos un periódico, en donde habían varias secciones (informativa, deportes, farándula y la de cuentos). Esta actividad fue muy satisfactoria, porque los estudiantes siempre se acercaron a la maestra para preguntarles si tenían fallas en la redacción, si el escrito era coherente o no, y lo repetían varias veces hasta que es el texto cumpliera con lo que se quería.

Al final lo pegamos en las paredes del salón y allí permanecieron las secciones por varias semanas.

También se trabajó la composición de cuentos cortos a partir de palabras significativas, dadas por los estudiantes, y lo último que se hizo fue que cada estudiante debía llevar al aula de clase un pequeño cartel del cuento o novela que más le gustara. Este cartel debía tener poco contenido, pero tenía que ser muy llamativo, de modo que la persona que lo leyera sintiera la curiosidad o interés por leer esa cuento, novela o poesía. (Ver anexo 4).

Hasta hace algunos años la didáctica de la lengua y la literatura en Colombia se reducía a cómo enseñar gramática y cómo transmitirle a los estudiantes el llamado canon literario; este concepto de la didáctica solo como una forma para enseñar aspectos sintácticos y estructuralistas de la lengua se ha venido reevaluado hasta desembocar hoy en día en posiciones críticas que implican una reevaluación de

los ejes curriculares y los planes de estudio escolares. Hoy en día, pensar en la didáctica de la lengua, implica contemplar aspectos como la pragmática, la sociolingüística y hasta la filosofía del lenguaje. Para teóricos como Mauricio Pérez Abril, si la didáctica busca mejorar los procesos mediante los cuales el individuo se apropia del lenguaje, no se puede entonces pensar en didáctica sin tener presente el contexto histórico, social y cultural en el cual se lleva a cabo el acto educativo, es por esto que toda propuesta didáctica de intervención debe estar acorde con las necesidades de comunicación manifestadas por los estudiantes y orientadas o detectadas por el o la docente.

Finalmente, con todo lo trabajado en esta propuesta se logró evidenciar en los estudiantes cambios muy significativos en su comprensión lectora y en las producciones de textos escritos de tipo narrativo, en comparación a sus producciones iniciales, además de que todo lo desarrollado durante esta fue nuevo para ellos y se pudo cambiar también la concepción que tenían de la clase de Lengua Castellana, al final hubo una satisfacción personal y grupal por todo lo logrado durante la intervención.



## 7. CONCLUSIÓN

Con la realización del anterior trabajo, se puede constatar que la educación es un mecanismo de interacción entre el maestro y el alumno, y es por eso que la formación del maestro demanda un contacto directo con el conocimiento, y por ende, con el individuo. El maestro debe amar lo que hace y ejercerlo con responsabilidad, para que pueda efectuar cambios significativos en sus alumnos, no sólo a nivel cognitivo, sino también personal.

El desarrollo de una práctica pedagógica, si bien constituye un desafío, se convierte también en el aprendizaje más significativo del docente en formación, ya que le permite confrontar sus saberes, adecuando los procesos de enseñanza a contextos y necesidades específicas.

El maestro cooperador debe ser una persona abierta al cambio y dispuesta a concertar y escuchar, tanto a sus estudiantes como a la maestra en formación, ya que su acompañamiento, resulta de primordial importancia en el éxito de la propuesta de intervención didáctica.

## BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David Paul. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. 1980

BASSOLS, M. y TORRENT, A. Modelos textuales: teoría y práctica. Barcelona : Eumo-Octaedro, 1997, pp. 169 y ss.

BURÓN OREJAS, Javier. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero, 1997.

CAMPS, Ana. Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación. En Didáctica de la lengua. En: Revista Lenguaje. Cali: Universidad del Valle, Escuela de ciencias de la lengua. N° 32 (nov 2004); págs. 7 - 27

CASTELLÓ BADÍA, Montserrat. Las estrategias de aprendizaje en el área de lectura. En Monereo Font, Carles. Estrategias de Aprendizaje. Medellín: Visor, 2000; 346 pág.

CASTELLÓ BADÍA, Montserrat. Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En Monereo Font, Carles. Estrategias de Aprendizaje. Medellín: Visor, 2000; 346 pág.

CASARES GONZALEZ, Fidel (2000). Estrategias cognitivas para una lectura. México. Editorial Trillas S.A.

CHOMSKY, Noam. Estructuras sintácticas México: siglo XXI. 1978

DÍAZ, Álvaro (1987). Aproximación al texto escrito. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. Colección Caminos.

GISSIB, Jorge. Cosmovisión y Psicoantropología. América Latina en Gabriel García Márquez. En: Revista Chilena de Literatura. Santiago: Universidad de Chile. N<sup>o</sup> 61 (nov 2002) págs 145 – 185

GONZALEZ R, María Claudia (2006). Expresión oral y escrita. Medellín. Editores U de @

GUTIÉRREZ GARCÍA, Francisco. Modelos textuales en literatura infantil. En: CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil. Barcelona: Torre de Papel. Vol. 16 no. 162 (Jul.-Ago. 2003); p. 7-16.

HOLMES, Maurice. Escuela Comprensiva en acción. Argentina. Ateneo. 1972

HURTADO, Rubén Darío & otros (2000). Escritura con sentido. Medellín. Editorial grupo impresor Ltda.

KLINGER, Cynthia; y, VADILLO, Paula. Psicología cognitiva : estrategias en la práctica docente. México : McGraw Hill, 2000. p. 126-128.

MARÍN, Marta. Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires. Copyright Aique Grupo Editor S.A.

MEJÍA OSORIO, Lucy (2004). Estrategias para mejorar las competencias en comprensión y producción textual en los estudiantes. Medellín. Editorial Coimpresos.

Ministerio De Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares en lengua castellana. Bogotá. Editorial Magisterio.

Ministerio De Educación Nacional (2001). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. . Revolución educativa. Colombia aprende.

Ministerio De Educación Nacional (1994). Ley General de Educación de 1994. Editorial Magisterio. Bogotá. Antrophos 2005.125 págs.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizaje significativo : teoría y práctica. Madrid : Visor, 2000.

MUGRABI, Edivanda. La pedagogía del texto y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Medellín : Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos – Corporación Educativa CLEBA, 2002.

PARRA, Marina. Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica. Santafé de Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

SOLÉ, Isabel (1994). Estrategias de lectura. Barcelona. Editorial GRAO.

SMITH, Frank (1997). Para darle sentido a la lectura. España. Editorial Pined in Spain.

TENORIO BAENA, Jorge (1992). Redacción conceptos y ejercicios. México. Mc. Graw Hill.

Universidad Nacional de Colombia (2004). Módulo de comprensión lectora. Medellín.

VYGOTSKY, L. Pensamiento y sociedad. 1978

VYGOTSKY, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Crítica. 1979

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **TABULACIÓN DE LA ENCUESTA Y PRUEBA PILOTO**

| ITEMS/<br>ENCUESTA | 1b<br>SEXO | 1b<br>EDAD | 2a              | 2b                              | 2e                              | 2f                          | 2h                         | 2h<br>¿QUÉ<br>LEE?   | 2j                    | 2j<br>¿POR QUÉ?           | 2k                             | 2l                        | 2m                        |
|--------------------|------------|------------|-----------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1                  | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Repasar,<br>escuchar<br>música  | Sí, relatos                 | sí                         | Historia             | sí                    | Aprender cosas            | Películas<br>acción            | Eso es malo               | Literatura                |
| 2                  | M          | 13         | Campo<br>Valdés | Mamá,<br>padrastra,<br>hermanos | Jugar play                      | A nadie                     | A<br>veces                 | Fábulas,<br>noticias | sí                    | Para hacer una<br>carrera | Los<br>simpson, el<br>chavo    | Son<br>irresponsables     | Escribir un<br>libro      |
| 3                  | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Jugar,<br>computador            | Papá,<br>mamá               | Sí                         | Harry Potter         | Sí                    | Hay mucha<br>libertad     | R.C.N<br>Caracol               | Tienen<br>problemas       | Literatura                |
| 4                  | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá                   | Ver T.V                         | Papá,<br>prensa             | No                         | -                    | Sí                    | Colegio técnica           | Dragon<br>Boll, Los<br>Simpson | Se van a tirar<br>la vida | Todo                      |
| 5                  | M          | 14         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Ver T.V                         | Papá,<br>prensa             | Sí                         | Hacer<br>tareas      | Sí                    | Aprender                  | Los<br>Simpson                 | No tienen<br>autoestima   | lo nuevo                  |
| 6                  | M          | 13         | París           | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Dormir, ver<br>T.V              | Papá,<br>ciencia<br>ficción | A<br>veces                 | Geografía            | Sí                    | Por su nivel<br>académico | Lucha libre                    | Esto no ayuda<br>a nada   | Literatura                |
| 7                  | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Dormir, ver<br>T.V              | Papá,<br>cualquier<br>libro | No                         | Cuentos              | Sí                    | Aprendo cosas<br>nuevas   | Documental                     | Eso es malo               | Ortografía                |
| 8                  | F          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Dormir,<br>comer                | De pronto                   | No                         | Pereza               | Sí                    | Enseñan cosas             | Ver T.V                        | Son unos<br>demalass      | Cosas<br>interesante<br>s |
| 9                  | M          | 13         | Castilla        | Mamá,<br>papá                   | Dormir, ver<br>T.V              | Sí, historia                | Sí                         | Historia             | Sí                    | Para aprender             | Los<br>Simpson                 | No es normal              | Ortografía                |
| 10                 | M          | 13         | Robledo         | Familia                         | Estudiar,<br>escuchar<br>música | Papá, libros                | De vez<br>en<br>cuand<br>o | Tiras<br>cómicass    | Sí                    | Aprendo                   | Dragon Boll                    | Que no se<br>dejen llevar | Ortografía                |
| 11                 | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Jugar fútbol                    | No                          | De vez<br>en<br>cuand<br>o | Tiras<br>cómicass    | Sí                    | Aprendo y juego           | Los<br>padrinos<br>mágicoss    | Es fácil entrar           | Ortografía                |
| 12                 | M          | 13         | Robledo         | Mamá,<br>papá<br>hermano        | Trabajar                        | A mí                        | Sí                         | Hacer<br>tareas      | Sí                    | Aprendo                   | El Chavo                       | Están mal                 | Ortografía                |
| 13                 | M          | 14         | San<br>Javier   | Mamá,<br>hermana                | Jugar fútbol                    | Mamá,<br>Biblia             | No                         | -                    | Sí                    | Aprendo para la<br>vida   | Dragon Boll                    | Formas de<br>escapar      | Cuentos                   |
| 14                 | M          | 13         | Castilla        | Mamá                            | Jugar                           | Sí,<br>convulsión           | sí                         | Hacer<br>tareas      | Mas<br>o<br>men<br>os | Ponen muchas<br>tareas    | Los<br>Simpson                 | Me parece<br>muy mal      | Algo<br>moderno           |
| 15                 | MM         | 13         | Calazans        | Familia                         | Dormir                          | Mamá,                       | Más o                      | Aventuras            | Sí                    | Me forma un               | Deportes                       | Que la vida no            | Algo                      |

|    |   |    |               |                    |                  |                            |                  |                     |    |                           |                      |                          |            |
|----|---|----|---------------|--------------------|------------------|----------------------------|------------------|---------------------|----|---------------------------|----------------------|--------------------------|------------|
|    |   |    |               |                    |                  | novelas                    | menos            |                     |    | futuro                    |                      | importa                  | dinámico   |
| 16 | M | 13 | Campo Valdés  | Mamá, papá hermano | Repasar          | Papá, periódicos           | De vez en cuando | Mecánica automotriz | Sí | Aprendo cosas             | Simpson              | Son bobos                | Ortografía |
| 17 | M | -  | Campo Valdés  | Mamá, abuelita     | Jugar            | Mamá, revistas             | A veces          | Historia            | Sí | Aprendo                   | Simpson              | Que no piensan           | Historia   |
| 18 | M | 13 | López de mesa | Mamá, papá hermano | Estudiar         | Hermana, libros            | A veces          | Chistes             | Sí | Me divierto               | Jetix                | Es un mal camino         | Ortografía |
| 19 | F | 13 | San Cristóbal | Mamá               | Tareas, comer    | Mamá, libros de superación | No               | -                   | Sí | Aprendo                   | Caricaturas          | Me da asco               | Algo fácil |
| 20 | M | 13 | Robledo       | Mamá, papá hermano | Estudiar         | Papá, libros               | Sí               | Libros              | Sí | Es el templo de sabiduría | Programas de ciencia | Que son marionetas       | Literatura |
| 21 | M | 13 | Robledo       | Papá, tíos         | Hacer ejercicios | Sí, noticias               | Sí               | Cuentos             | Sí | Porque es estricto        | Dragon Boll          | Que pesar                | Literatura |
| 22 | M | 13 | Robledo       | Mamá, papá         | Ver T.V          | Papá, historia             | Sí               | Algo que necesite   | Sí | Porque es mi bien         | Deportes             | Que los lleva el mal     | Historia   |
| 23 | M | 12 | Robledo       | Mamá, papá hermano | Jugar            | Mamá, historia             | Hay veces        | Autores colombianos | Sí | Aprendo                   | Dragon Boll          | Hay que pensar           | Autores    |
| 24 | M | 12 | Robledo       | Mamá, papá hermano | Jugar            | Mamá, libros               | Sí               | Todo tipo           | Sí | Aprendo mucho             | Noticias             | No hacen nada            | Literatura |
| 25 | F | 13 | Castilla      | Mamá, papá hermano | Tareas           | Papá, libros               | No               | -                   | Sí | Aprendo                   | Ninguno              | No se deben dejar llevar | Mucho      |



| ITEMS ENCUESTADOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8                             | 9 | 10 | 11 | 12                                  | 13  |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------------|---|----|----|-------------------------------------|---|
| 1                 | e | a | a | c | e | D |   | En mariposa con hermosas alas | b | a  | b  | Primero en oruga, luego en mariposa | Porque la oruga era lenta                                 |
| 2                 | e | a | a | e | e | E |   | En mariposa                   | d | d  | b  | En mariposa                         | Porque habla de la oruga                                  |
| 3                 | e | a | a | — | e | E | x | —                             | b | a  | b  | Oruga y luego mariposa              | Porque si a uno le dicen que es muy feo no debe hacer cao |
| 4                 | d | a | d | b | d | E | x | Salio con alas                | b | —  | b  | En hermoso animal                   | Porque a nadie le gusta que lo juzguen                    |
| 5                 | e | a | b | c | e | E | x | Mariposa                      | c | a  | b  | Mariposa                            | Porque hay gente que no se aprecia                        |
| 6                 | e | a | a | b | e | C | x | Mariposa                      | d | a  | —  | Salio del capullo con alas          | Porque habla mal del otro                                 |
| 7                 | e | a | a | b | e | E | x | En gran voladora              | d | a  | b  | Se aislaba del mundo                | Para que tengamos autoestima                              |
| 8                 | e | a | c | b | a | A | x | Mariposa                      | a | b  | b  | Oruga - mariposa                    | Uno no puede autojuzgarse por las apariencias             |
| 9                 | e | a | d | b | e | B | x | Mariposa                      | c | a  | b  | Oruga - mariposa                    | la indiferencia hace sentirse mal                         |
| 10                | e | a | d | b | a | D | x | —                             | a | a  | b  | Oruga - mariposa                    | Para que no juzguen a los demás                           |
| 11                | e | a | d | a | e | A | x | mariposa                      | b | d  | b  | Estaba inmóvil                      | —   |
| 12                | e | a | a | c | e | E | x | Alas preciosa                 | a | d  | b  | Oruga - mariposa                    | Uno juzga sin mirarse a uno mismo                         |

|    |   |   |   |   |   |   |   |                |   |   |   |                       |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|----------------|---|---|---|-----------------------|---|
| 13 | e | a | e | a | e | E | x | Mariposa       | d | a | b | Oruga mariposa -      | Uno no se da cuenta en lo que se esta fijando |
| 14 | e | a | a | b | e | C |   | Mariposa       | b | a | b | Oruga mariposa -      | Para que no critiquen a los demás             |
| 15 | e | a | a | b | e | E | x | Mariposa       | a | b | b | Oruga mariposa -      | La oruga no podía divertirse                  |
| 16 | e | a | a | b | e | E |   | Mariposa       | c | d | b | Oruga mariposa -      | Para que no juzguemos sin conocer             |
| 17 | e | a | a | e | e | D | x | Alas preciosas | c | d | b | Oruga mariposa -      | Para que no juzguemos                         |
| 18 | e | a | c | a | e | E | x | Mariposa       | e | d | b | Oruga muy bonita      | Es mejor no juzgar                            |
| 19 | e | a | e | b | e | E | x | Mariposa       | b | d | b | Oruga mariposa -      | Para cambiar la forma de ser                  |
| 20 | e | e | d | e | d | B | x | Mariposa       | c | c | b | Capullo mariposa -    | Porque le estaba haciendo daño al otro        |
| 21 | e | a | a | d | e | E | x | Mariposa       | a | a | b | Oruga mariposa -      | Para que no juzguemos por las apariencias     |
| 22 | c | a | e |   | e | D |   | Mariposa       | a | a | b | Oruga mariposa -      | Porque los insectos estaban contentos         |
| 23 | e | a | a |   | e | E |   | Mariposa       | d | d | b | Oruga mariposa -      | Para que no juzguemos por las apariencias     |
| 24 | d | a | a | e | e | E | x | Mariposa       | b | c | b | Período Tranquilidad  | Porque hay personas que se sienten maldecidas |
| 25 | d | d | a | e | e | E | x | Mariposa       | — | a | b | Capullo Alas hermosas | Para que no juzguemos por las apariencias     |

## **ANEXO 2**

### **PRIMERAS PRODUCCIONES**

lugar en donde evaporaron a  
Riki, encontraron el Frasco donde  
él se encontraba. Al destaparlo  
salió materializado otra vez  
y lo agradeció a los prisioneros  
por haberlo liberado.

Riki con ayuda de la Pitonisa  
del pueblo pudo ahuyentar  
a los malos espíritus y así  
todo siguió calmado en  
aquella aldea.

FIN

o/e Renel Quintero Gil 806  
E. IDY ANDREA PEREZ BAENA  
Yessoon Ochoa Rodríguez.

LA ARDILLA, EL ÁRBOL Y EL OSO —  
MALVADO.

Había una vez un viejo árbol  
el cual daba unos frutos  
muy deliciosos, quien a la  
vez le servía de hogar  
a una pequeña ardilla quien  
diario se comía sus frutos.  
Un día la ardilla le pre-  
guntó al árbol — ¿Por qué  
sigues dando frutos si  
estas tan viejo? — Porque  
todos me necesitan. Pero  
depronto un gran oso apa-  
reció y en sus inmediatas  
empezó a destrozar los  
frutos del árbol entonces  
la ardilla furiosa le  
dijo — NO HAGAS ESO —

Scithe

9

Sebastián  
José René Quintana Gil 8°6

Una pesadilla.

En un pequeño pueblo sin nombre había un temible asesino en serie, que para acabar con sus víctimas, les daba a beber un poderoso veneno, el cual les hacía sangrar por todo el cuerpo hasta morir. Una vez muertas a causa del veneno, las encerraba en un cuarto abiguarrado, donde las mutilaba y almacenaba en cajas de cristal selladas.

Un niño, que caminaba por las afueras del pueblo, encontró una casucha abandonada, <sup>a la cual se dirigió</sup> ~~se dirigió a~~ ella; al entrar, percibió un olor putrefacto, <sup>que</sup> decidió buscar el origen de éste, al abrir la puerta de una ~~de~~ <sup>que</sup> habitación, <sup>que</sup> luminosa <sup>estaba</sup> con los últimos rayos del sol, al atardecer, pudo ver los corpos mutilados de <sup>sus</sup> ~~su~~ padre y su madre en una de las cajas de cristal. Desesperado, corrió al pueblo en busca

Brian Larada - Sebastián González. 8°6

EL DUENDE.

Érase una vez un pequeño duende al cual le encantaba hacer maldades a las personas que iban al bosque.

Un día este duende vio a una pareja de enamorados debajo de uno de los más grandes árboles y se dirigió a molestarlos, pero sin darse cuenta cayó en un pequeño tarro de vidrio y quedó atrapado.

El duende al verse en líos empezó a gritar como loco, diciendo: - ¡Sáquenme de aquí por favor! -, como sería de suerte el grito que dio, que los pájaros del bosque salieron despavoridos; y la pareja, que también escuchó el grito, salió a ver de donde provenía, hasta que encontraron al duende.

de ayuda, al entrar a la oficina del sheriff, vió que este estaba en el piso, muerto, al intentar salir, fue atrapado por el asesino, que con la jeringa en la mano trató de inyectarle el veneno, en este preciso momento el niño despertó y se abrazó a sus padres.

#### OPINIÓN #1

Creo que le falta algo de cohesión. De resto me pareció bien mi escrito por la coherencia. No puede ser texto si tengo errores ortográficos.

#### OPINIÓN #2

Me gusta el texto, se ve interesante en los narrativos, porque tiene todas las características de un texto narrativo.  
□ = signos de puntuación  
○ = ortografía  
Faltan algunos elementos de cohesión.

el también siente— Arbo  
a caso nunca su mamá  
enseñó a respetar a los  
ancianos?— El oso respondió  
— mi mamá se murió hace  
mucho tiempo— después de  
muchas interrogaciones todos  
se dieron cuenta que ningun-  
o era perfecto, que te-  
níamos problemas y que  
por medio del diablo  
podemos enseñar y aprender  
muchas cosas, y que fue  
haci como pudo el oso  
aprender a valorar a  
su prójimo. Luego con el  
tiempo fueron siendo  
grandes amigos y pudie-  
ron así vivir felices  
para siempre.

Scitte

8'6

Riki.

Sebastián González

Había una vez un niño  
llamado Riki, este niño tenía  
un don especial que era el  
poder sanar con sus manos. Siem-  
pre estaba ayudando a los  
demás con su poderoso don;  
pero habían unos seres malignos  
que no estaban de acuerdo con  
que el niño sanara a las  
personas y decidieron acabar  
con Riki.

Un día cuando Riki caminaba  
por el bosque, los seres malignos  
lo evaporaron y lo encerraron  
en un frasco.

Las personas de aquella aldea  
notaron su ausencia y decidie-  
ron buscarlo. Al pasar por el

ELCID

Dr. Marcela Hurtado Tabón 8-5  
Don Alexander Gómez García 896

ANEXO 3

Carolina había una niña muy contenta porque se había en-  
satisfacer una compañera muy con muchos colores. La niña en  
la comunidad la fiesta y salio un genio muy feo y lleno de  
pigmentos. ella al verlo se asustó y el genio al observar que ella  
se temía mucho como los demás niños se quedó sorprendido  
le preguntó que porque se estabariendo, y la niña mas re-  
se relajó al cabo de uno minutos la niña dejó de reírse y  
le dijo que el que había hay así los genios solo aparecen  
en los cuentos. el al ver esta reacción tan tranquila le  
dijo que le pidiera 3 deseos y que así se daría  
cuenta de que el no solo aparecía en cuentos.

- △ = signos de puntuación
- = ortografía
- = coherencia

Deben reelaborar el escrito teniendo en cuenta  
las anotaciones y la teoría trabajada en clase.



## **ANEXO 3**

# **AVANCES EN LAS PRODUCCIONES ESCRITAS**

## Texto N°3

José Remel Quintero Gil 8°6

### Introducción

Esta historia es lo más importante de mi vida  
una bonita  
amistad

Hola me llamo José y les voy a relatar la  
experiencia más bella de mi vida.

Tengo once años y hoy es mi primer día  
en el Pascual Bravo, hoy inicia una nueva vida.  
En German, el coordinador, después de darnos  
una conferencia, nos repartió a cada salón,  
al entrar, al que iba a ser mi nuevo curso,  
hable con la que iba a ser mi primera y  
mejor amiga, ella se llama Cindy y es una  
persona con unas cualidades impresionantes.

Luego de estudiar un tiempo con mi nuevo  
curso me hice amigo de Brandon, él es  
una buena persona si quiere y si no, puede  
llegar a ser irritante y super cansón, en corto  
tiempo conocí a Milena, ella es una persona  
genial como amiga, aunque aveses lo ignora  
a uno y hasta puede llegar a ofenderme.

Un año después éramos los mismos del curso y  
los mismos amigos, hasta que entró Angie, la cual

Odiaban Brandon y Milena, un día en educación física yo tome la iniciativa de hablarle y poco a poco nos volvimos amigos, hí se me dividaba ella se quiso hacer con migo, ella es una personita super especial aunque se enoje con facilidad, hasta hoy todo era normal porque al otro día justo en una clase de español con el profe Orlando entraron tres nuevas estudiantes que son Monica, Leidy y Laura, las cuales me cayeron al hígado porque parecían las personas más odiosas del planeta.

Una mañana Monica me habló solo preguntando por una tarea, cuando ella me habló, sentí que ella iba a ser mi amiga; al poco tiempo decidí hablar con Leidy, que es una persona que practicamente esta loca y con Laura, que es una persona dulce y a la vez amarga.

Poco a poco todos nos volvimos amigos y yo creía que esto era para siempre; paso todo el año y el colegio decidió desintegrar todos los grupos, gracias a Dios quede con Milena y Leidy, Cindy con Brandon y Laura, Monica y Angie solas, desde aquí la pesadilla que temía que era que no nos separaran nunca, empeda.

He padido superarlo, pero daría lo que fuera para que estubieramos todos juntos de nuevo.

FIN.

Yesson Ochoa Rodríguez  
8:6

14/05/2007

## Bonifador #2 de Pedro el malvado

En un pueblo donde la pluminación era muy poca, donde los habitantes son muy malos, había un hombre llamado Pedro, él era más malo de pueblo y al todo el que veía lo mataba con un arma abigarrada.

Un día Pedro se encontraba arrepentido de todo lo malo que había hecho en su vida, ~~la~~ más tarde fue a buscar ayuda a donde su amigo Juan que era la persona más buena del pueblo y también a la que más confianza le tenía, al llegar Pedro vio que a Juan lo habían matado, Pedro pensó que lo mejor era que a él también lo mataran y así decidió irse a su casa a buscar su arma, cuando Pedro la encontró se la llevó al sótano de su casa donde había una habitación que estaba sellada, en la cual habían botellas llenas de veneno.

Pedro entro y vio un cofre que tenía fotos de su esposa que estaba muerta, razón por la cual él se volvió malo. Pedro abrió el cofre y miro la foto de aquellos momentos que tuvieron los dos juntos, al ver que la vida era tan injusta cogió una botella de veneno y se la tomó, luego de unos segundos al ver que el veneno no tenía efecto rápido, cogió su arma y se ~~apuntó~~ apuntó cuando el cofre

a disparar cuando una voz de una mujer que lo llamaba: Pedro, Pedro, al acostado respondió: quien me llama y le respondieron: Yo Pedro, tu esposa y al del mismo salto al arma, al rato volvió a escuchar la misma voz que le decía: Pedro no te mates, que la vida no es injusta con tí, solo que no superas todas las pruebas que te pone la vida, al oír esto se desmollo.

Al despertar se encontraba en el hospital, al ver que no estaba muerto se dio cuenta que la vida no era injusta si no que le ponía pruebas que él no superaba.

Al rato Pedro preguntó que quien había llamado a pedir ayuda y le dijeron que una mujer había llamado a pedir una ambulancia y cuando llegaron lo encontraron tirado en la sala, Pedro cuando se recuperó volvió a su casa muy cambiado, ya no era tan malo y prometió que agradecería lo que la vida le diera por malo que fuera y a vivir feliz.

Fin

Me parece bien muy completo, pero creo que para ser un texto narrativo le falta un poquito más de creatividad al principio porque un texto narrativo empieza por "había una vez" pero EXCELENTE.

COEVALUADOR = ANGIE PAULINA GARCÍA R. 8/16

B=6

José Reinel Quintero Gil

Sebastián González R.

## Introducción

En este cuento se relata la historia de un niño que tiene el don de sanar, a este niño le suceden una serie de acontecimientos que no van con su fortuna.

## RIKI

Había una vez un niño llamado Riki, este niño tenía el don de sanar con las manos. Siempre estaba ayudando a los demás con su don; había unos seres malignos que no estaban de acuerdo con que el niño sanara a las personas y decidieron acci-

(Title)

(Date)

bar y con él.  
Un día cuando Riki  
caminaba por el bosque,  
los seres malignos lo  
atraparon y absorbiéron  
su mantra, dejando su  
cuerpo inerte en el piso.

Estos seres malditos  
salieron en busca de otra  
alma pura, para así pro-  
vocar el caos.

FIN

Es un escrito  
mucho mejor.

¡Bien!

(S)

José Keinel Quintero Gil

8x6

## Resumen.

### La idea que da vueltas

~~Les voy a contar, por ejemplo, la idea que me está dando vueltas en la cabeza hace varios años y sospecho que la tengo ya bastante redonda.~~

Imaginense un pueblo pequeño donde hay una señora, ella un día está sirviendo el desayuno a sus hijos, ella tiene una expresión de preocupación, sus hijos le preguntan: ¿qué te pasa?, ella les dice que algo grave va a suceder en el pueblo, ellos se rien de ella. El hijo se va a jugar billar, un joven le apuesta un peso a que no podía hacer una caranbola sencilla, él dice que sí, pero pierde un peso, el joven que gana va a casa y le cuenta a su madre que ganó un peso a un joven que estaba preocupado porque su madre tiene el pensamiento de que algo malo va a pasar, ella se preocupa porque eso era pensamientos de viejo. Ella va a comprar carne y en vez de comprar una libra de carne pero mejor dice que dos porque una mujer dijo que algo malo iba a pasar, el carnicero agotó todas sus reservas porque todo el pueblo se estaba preparando, él vendió todo expandiendo el



el rumor.

Eran las dos de la tarde, todo el mundo estaba prebenido en sus casas. Unos decían que haría más calor que de costumbre pronto, llegó el rumor de que un pajarito había bajado en la plaza, eso era casi normal porque los pajaritos no bajaban ~~no ser~~ hora por el calor. La incertidumbre tenía a todo el mundo asotado, un hombre cogió a sus animales, sus hijos y sus muebles en una carreta y dijo -yo si soy hombre y me voy- todo el mundo se empeñó a ir. Los otros incendiaron sus casas, las personas corrían como si estuvieran en guerra. La señora entre ellos dijo "Esto era lo malo que iba a pasar" y decían que estaba loca.

S

## **ANEXO 4**

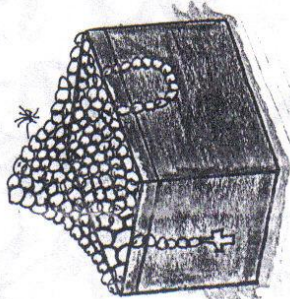
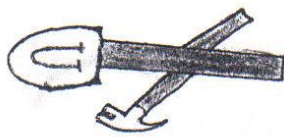
**CARTELES**

**LKITP0'**

# EL TESORO

El cuento, "El Tesoro" es muy interesante,  
Porque hablan de unos niños que van en  
busca de un tesoro que está en el patio  
de la casa de uno de ellos.

Cuando cavaban encuentran una caja llena de  
monedas y ellos sueñan que harían con  
esas monedas....



Lee Te la y Sabras lo que Pasara...

NO LEA...

Pues se va a impresionar  
con el libro que el autor

LUIS VARGAS TEJADA

ha inventado y creado  
con el nombre de la

LAS  
CONVULSIONES

# ROJO Y NEGRO

Exelente obra literaria,  
es muy buena, tiene  
una exelente trama.  
leanla.

El alcalde de un pueblo de Verriés, poblacion del franco Condado, deseoso de propagar el monto de 30 fortuna y los alcaldes de su pcevisiõn, ha decidido contratar los servicios de un preceptor que se encargue de la educaciõn de sus tres hijos. El señor de Renal, siguiendo las recomendaciones del párroco Ebelam, confia la...

Luis Felipe Henao López 896